

**UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS**

FERNANDA RODRIGUES DA SILVA

**“AGORA NÓS É POETAS, QUE NEM ELES LÁ”: POESIA *SLAM* COMO PRÁTICA
DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA EJA**

**NOVO HAMBURGO
2022**

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

FERNANDA RODRIGUES DA SILVA

“AGORA NÓS É POETA, QUE NEM ELES LÁ”: POESIA *SLAM* COMO PRÁTICA
DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA EJA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, como requisito necessário para a obtenção de grau de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Mügge

Novo Hamburgo
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Fernanda Rodrigues da

“Agora nós é poetas, que nem eles lá”: poesia slam como prática de educação libertadora na EJA / Fernanda Rodrigues da Silva. – 2022.

150 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Mügge.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Feevale, Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, Novo Hamburgo, 2022.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Método Paulo Freire. 3. Educação libertadora. 4. Poesia slam. I. Mügge, Ernani, orient. II. Título.

CDU 374.3/.7:82-1
CDD 374

Bibliotecária responsável
Jéssica Paola Macedo Müller CRB10/2662

AGRADECIMENTOS

Ao reler meus agradecimentos no TCC da graduação, me deparo com uma realidade ainda muito difícil, menções de pessoas importantes na minha vida que perdi durante a trajetória do mestrado. Isso torna as pessoas presentes, ainda mais merecedoras de respeito, carinho e admiração, pois foram minha base e espaço de acolhimento para persistir e tornar mais um sonho possível e realizado. Sendo assim, expresso minha gratidão:

À minha família, por estar firme, unida e me apoiando sempre que possível.

À Universidade Feevale, CAPES e a todas as políticas públicas que oportunizam a ocupação destes espaços, favorecendo a fala para que vozes subalternas possam narrar, existir e resistir.

Ao educador Paulo Freire, que imprimiu em mim as mais belas aspirações de um verdadeiro educador libertador, que busco diariamente ser.

Aos estudantes da EJA que participaram da proposta interventiva, em especial ao Estudante A, que marcou profundamente o meu caminho profissional e pessoal. Sem dúvida, eles foram a peça-chave para que este trabalho transcendesse os muros da pesquisa acadêmica.

Por fim, ao meu orientador, professor Dr. Ernani Mügge, que, com muita dedicação e paciência, tem sido o meu maior parceiro na universidade, me ensinando e fortalecendo os meus passos na trajetória acadêmica.

Dedico este trabalho à minha avó Maria Lucia, ao meu avô Nilton (Nisa) e ao meu cunhado, considerado um irmão, Igor Samuel. Sinto saudades e, enquanto realizava este trabalho, vocês estiveram na minha mente e no meu coração.

Chego aqui por nós todos!

MEMORIAL

Não nasci rodeada de livros, mas de palavras...

Fazia tempo que não me identificava tanto com algo como as palavras: Conceição Evaristo me fez retornar ao tempo da minha infância e lembrar da minha história de leitura. De fato, eu não nasci cercada de livros, tampouco gostava de ler. Como poderia? Lia mal, não compreendia o que estava escrito e nada fazia muito sentido. Na verdade, nem era uma boa aluna, notas sempre muito medianas, com grandes dificuldades na leitura em voz alta, leitura em silêncio, leitura deleite, leitura disso e daquilo. Tive que encontrar estratégias para driblar tais constrangimentos e a oralidade se tornou uma grande aliada nestas situações, já que, ao meu redor, a expressão oral sempre era mais presente do que a textual.

E assim foi, ano após ano. Logo, não foi novidade o interesse em participar de teatro, dança e tudo que envolvia a expressão corporal e oral na escola e na igreja. Nas brincadeiras de escolinha, eu era sempre a professora. Contudo, mesmo com minhas limitações, aos 14 anos de idade ingressei no Curso Normal – Magistério, no qual tive as minhas primeiras vivências na prática docente e, inclusive, com a leitura de textos literários. Em uma disciplina de Didática da Linguagem, eu li, pela primeira vez, um livro completo, o primeiro livro que não foi abandonado depois de poucos parágrafos, aquele que me fez rir e imaginar: *O alienista*, de Machado de Assis. Ou seja, a escola me deu o primeiro acesso a uma leitura literária na vida.

Contudo, a oralidade continuou sendo a grande parceira e, a partir dela, outros caminhos se cruzaram pela minha trajetória escolar. Como uma boa falante que era, sempre fui a representante de turma, e a minha aproximação com o movimento estudantil foi uma feliz oportunidade de me aproximar da academia. Nesse período, me achei ao Movimento Negro, motivada pelos discursos que defendiam o espaço das pessoas pobres e negras dentro da universidade. Assim, com grande incentivo dos meus pais para estudar, foi nascendo um sonho de me formar na faculdade. Mesmo não tendo as melhores condições financeiras, a universidade passou a estar nos planos da vida, com financiamento estudantil e ajuda da minha família. Tornei-me “bixo” do curso de Pedagogia na Universidade Feevale. Na época, era professora na Educação Infantil durante o dia e, à noite, ia direto do trabalho para a instituição. Imaginei que fosse seguir assim nos quatro ou cinco anos seguintes, mas, com o

tempo, fui me engajando no movimento estudantil e, em 2017, me tornei presidente do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia.

A experiência me proporcionou ver a instituição de outra maneira, como protagonista. Particpei de colegiados, organizei uma Semana Acadêmica e eventos de interesse do curso. Também representei a instituição, no 55º Congresso da União Nacional dos Estudantes, em Minas Gerais. Nesse mesmo ano, participei, como bolsista, do projeto “O mundo em NH: refugiados e migrantes, uma questão de Direitos Humanos”, no qual atuei como professora de língua portuguesa para estrangeiros recém-chegados ao Brasil. Na minha turma, passaram muitas pessoas de diversos países, entre eles Haiti, Senegal, Filipinas, Palestina, Venezuela e França. Foi não só um desafio, mas um prazer e a possibilidade de construir muito conhecimento multicultural, que só a participação na extensão pode proporcionar.

Nesse cenário, tomei uma importante decisão: “viver” a universidade. Em 2018, deixei de ser professora para ser bolsista na instituição, dedicando-me ao projeto “O Mundo em NH” e ao Movimento Estudantil. Fui eleita a vice-presidente do Diretório Central dos Estudantes Feevale (DCE), atuando diretamente na universidade e nas demandas dos estudantes. Em 2019, participei, como bolsista, do “Programa NIARA – Nutrindo Identidades e Afirmações Raciais”, do projeto “Múltiplas Leituras: povos indígenas e interculturalidade” e das oficinas de vídeo, com os alunos da escola indígena da comunidade Por Fi Ga, contribuindo com a perspectiva pedagógica. Também participei, como voluntária, do projeto “Aruanda: A voz da juventude negra”, no qual desenvolvi o projeto pedagógico intitulado “Afrovivendo”. Nele, trabalhamos a ressignificação do negro, sua identidade, autoestima, cultura e história africana e afro-brasileira, através de literatura, vídeos, música, brincadeiras, moda e arte, tudo em conformidade com a Lei 10.639/2003¹. Em paralelo, fui bolsista Capes, de 2018 a 2020, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando com uma abordagem interdisciplinar entre colegas de diferentes licenciaturas.

No DCE, tive oportunidades fantásticas de compor grupos que puderam pensar e executar as pautas da universidade: organização de eventos culturais e acadêmicos; gestão de mais de vinte Diretórios Acadêmicos de cursos; participação em fóruns de âmbito institucional, municipal, estadual e nacional. Também fui discente no Conselho

¹ Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

de Ensino (CONEN), Conselho de Extensão (CONEX) e representante deste último no Conselho de Pesquisa e Pós-graduação Stricto Sensu (CONPPG). A política, entrelaçada à oralidade, trouxe, em minha vida, um movimento muito grande e significativo, incorporando em mim um potencial na academia que jamais pensei em ter.

Recordo que, nessa época, fui ao encontro cultural na Vila Flores, em Porto Alegre, e lá, pela primeira vez, me deparei com a poesia *slam*. Fiquei totalmente engajada naquele movimento lírico; lembro que, a cada verso que os “Poetas Vivxs” gritavam, eu me arrepiava e tentava entender que fenômeno literário era aquele e por que me fascinava tanto. Depois disso, passei a ser uma grande admiradora e fã das poesias *slam*. Mais tarde, me dei conta que o *slam* fazia todo sentido para minha vida, pois era uma poesia oral, falada e, às vezes, gritada. Portanto, estava em contato com a oralidade, que tanto fez parte da minha vida. Além disso, a poesia fazia referência a problemáticas sociais, pelas quais eu lutava, era declamada por pessoas pretas, com as quais eu me identificava, valorizava performances corporais, que me causavam arrepios. Será que encontrei um espaço na literatura que poderia, enfim, me acolher?

Deveras, abriu outra janelinha ao mundo literário, semelhante à primeira leitura de Machado de Assis. Entretanto, a correria do cotidiano me fez tardar essa aproximação com a literatura oral. Então, em 2020, fui eleita a primeira presidente mulher negra do DCE Feevale, e decidi, naquele ano, migrar da extensão para a pesquisa. Na busca pelo projeto ideal, um simpático professor, que não conhecia, respondeu a meu e-mail convidando-me para uma conversa sobre o seu projeto. Lembro que uma das primeiras perguntas que ele me fez foi esta: “Que tipo de leitora você é?” Eu respondi que fazia as leituras que eram exigidas nas disciplinas. Mas ele continuou com a seguinte questão: “Qual tipo de literatura você gosta de ler?” Meio envergonhada, respondi que já havia lido Machado de Assis, na escola, mas que hoje preferia livros que se referiam à militância. Com muita paciência, ele me explicou sobre o que era literatura e que não tinha problema eu não ter tanto conhecimento sobre ela, pois, se eu aceitasse participar de seu projeto, eu poderia e teria a oportunidade de aprender. Sem demora, comecei como bolsista do projeto “Literatura brasileira contemporânea: espaço de ressonância da cultura” e, no segundo semestre, no projeto “Literatura brasileira e ibero-americana: ecos da cultura”, coordenado pelo professor do curso de Letras, Dr. Ernani Mügge.

No momento em que entrei na pesquisa e realizei as primeiras leituras de textos literários, mediadas pelo professor, percebi que a literatura estaria me concedendo uma segunda chance com a leitura. Novamente, o meu acesso a ela foi por meio da instituição de ensino, e eu iria aproveitar a oportunidade de ter uma formação leitora, mesmo já na universidade. Começamos, então, com algumas leituras teóricas, para me introduzir no assunto, destacando, aqui, os escritores Antonio Candido, Regina Zilberman, Dino Del Pino, Marisa Lajolo, Juracy Saraiva e Ernani Mügge. Os textos começaram a me deslocar do meu lugar de não leitora e me fizeram refletir sobre a minha própria história de leitura e os motivos pelos quais nunca tive grande apreço por ela. Em conversas com o meu orientador, definimos o tema do meu projeto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): as contribuições da literatura afro-brasileira na formação dos leitores. No processo de investigação, não só aprofundi e produzi conhecimentos, como me identifiquei com o problema da pesquisa. Foi o momento em que tudo se encaixou, unindo a minha busca por identidade afro e a resolução da lacuna de leitura desde a infância.

A pesquisa, além de gerar um potente TCC com nota máxima, também produziu um artigo intitulado “Literatura e formação de leitores: proposta de leitura e análise de *O Mundo no Black Power de Tayó* para o quarto ano do ensino fundamental”, que recebeu o prêmio Balogun Abdias do Nascimento de artigos e pesquisas científicas em culturas e religiões afro-brasileiras.

O ano de 2020 foi, portanto, muito importante, constituindo-se como um divisor de águas na minha vida. Foi, além disso tudo, o ano em que realizei o grande sonho de viajar para fora do país: fiz meu intercâmbio de inglês na África do Sul, durante um mês. Foi uma oportunidade também proporcionada pelo engajamento estudantil, pois, a partir dele, recebi uma bolsa de desconto para realizar essa aventura. Conheci pessoas de vários lugares do mundo e culturas diferentes, visitei universidades, escolas públicas e privadas, comunidades de diferentes classes sociais, fiz passeios em meio à natureza e conheci a história, visitando importantes museus da história mundial e sul-africana. É interessante como as coisas vão se encaixando: há anos, fui militante dos Direitos Humanos e combate ao racismo, e tive a oportunidade de visitar e experienciar um pouco da realidade do país que protagonizou a história destas lutas.

Finalizado meu curso de Pedagogia – com grande aproveitamento, graças ao que a universidade me proporcionou –, apesar de não me sentir muito capaz, mas com incentivo do meu professor orientador, participei do processo seletivo do

mestrado, para seguir com minha trajetória acadêmica. Para minha surpresa e grande felicidade, passei em segundo lugar no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, com bolsa Capes, na linha de pesquisa Linguagens e Processos Comunicacionais. Logo, considerando toda minha trajetória, minhas paixões e a importância que a oralidade teve na minha vida, o projeto da dissertação não poderia ser diferente: “A poesia *slam* como prática na educação libertadora pensada por Paulo Freire”.

A partir do mestrado e da especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura da UFRGS, tive outros felizes encontros com a literatura e cultura, os quais não só abriram janelas, mas também portas para o encantamento e gosto pela leitura de textos literários que, em toda minha vida, eu não tive. Pensar e compreender o mundo de maneira poética, subjetiva e artística tornou-se minha prática. A transformação foi tanta que mudei a forma de ler o mundo. No ano de 2021, decidi fazer algumas imersões culturais, trabalhando em *hostel* em troca de hospedagem. Entendendo a literatura como ressonância da cultura, pude fazer relações entre o mundo literário e o mundo real: quando fui à Bahia, li Itamar Vieira Junior; no Rio de Janeiro, li Chico Buarque; no Maranhão, li Josué Montello; em Luanda – Angola, li Pepetela; quando estive em Lisboa – Portugal, li, pela primeira vez, José Saramago.

E, por fim, estou rodeada de livros e de palavras. E de poesia. De poesia oral. Do *slam*.

RESUMO

A pesquisa investiga a poesia *Slam* como prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com vistas à educação libertadora, pensada por Paulo Freire. A poesia *Slam* é uma competição de poesia oral e performática que, no Brasil, ocupa as periferias e aborda temas sociais e políticos, de forma a denunciar o sistema dominante. Considerando o contexto social em que atua e suas características críticas e dialógicas, possui potencial para contribuir com uma educação problematizadora, que busca a autonomia, a consciência social e o empoderamento dos educandos, princípios defendidos pelo educador Paulo Freire. Sendo assim, o objetivo geral do estudo é evidenciar as contribuições que a poesia *Slam* apresenta à educação libertadora freiriana, a fim de estabelecer relações e possibilidades na prática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A abordagem metodológica se caracteriza pela pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com o objetivo do estudo exploratório. O referencial teórico contempla uma discussão sobre a poesia *Slam* em relação aos conceitos de cultura, representação, linguagem, identidade, interseccionalidade, oralidade e performance; a importância da literatura, leitura e escrita no contexto escolar; a educação libertadora e o método freiriano de alfabetização de adultos; e o contexto da EJA. Em seguida, expõe-se a prática realizada em uma turma da EJA, com o registro do processo de observação, aplicação do roteiro de leitura elaborado com base em Saraiva e Mügge (2017) articulado ao método Freire de alfabetização de jovens e adultos. Como resultado, apresenta-se o relato da prática realizada em uma turma de alfabetização da EJA, que contou com a efetiva participação dos estudantes, que se conduziram como protagonistas do processo, construindo e compartilhando conhecimentos por meio roteiro de leitura, finalizado com as produções de poemas. A aplicação do estudo comprovou as potentes possibilidades que a poesia *slam* pode contribuir na escola, especialmente na EJA.

Palavras-chave: Poesia *Slam*. Educação Libertadora. Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The research investigates Slam poetry as a pedagogical practice in Youth and Adult Education (YAE), intending to liberate education, thought by Paulo Freire. Slam poetry is an oral and performance poetry competition that, in Brazil, occupies the peripheries and addresses social and political issues to denounce the dominant system. Considering the social context in which it operates and its critical and dialogical characteristics, it has the potential to contribute to a problematizing education, which seeks autonomy, social awareness, and empowerment of students, principles advocated by educator Paulo Freire. Thus, the general objective of this study is to highlight the contributions that Slam poetry makes to Freirian liberating education and to establish relationships and possibilities in the practice of Youth and Adult Education (YAE). The methodological approach is characterized by qualitative research, of applied nature, with the objective of an exploratory study. First, the theoretical framework is presented, which discusses Slam poetry concerning the concepts of culture, representation, language, identity, intersectionality, orality, and performance; the importance of literature, reading, and writing in the school context; liberating education and the Freirian method of adult literacy, and the context of YAE. Then, the practice carried out in a YAE class is exposed, with the observation process record and application of the reading script prepared based on Saraiva and Mügge (2017) articulation of the Freire method of literacy for young people and adults. As a result, the report of the practice carried out in an EJA literacy class is presented, which had the effective participation of the students, who acted as protagonists of the process, building and sharing knowledge through a reading script, ending with the productions of poems. The application of the study proved the powerful possibilities that slam poetry can contribute to school, especially in EJA.

Keywords: Slam Poetry. Liberating Education. Paulo Freire. Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Matrículas na EJA de 2017 - 2021	32
Figura 2 – Atividade realizada pelos estudantes.....	73
Figura 4 – Literatura e Poesia Marginal	80
Figura 5 – Caça-palavras	85
Figura 6 – Cartaz: o que é poesia <i>Slam</i> ?.....	97
Figura 7 – Proposta “completando os trechos com as palavras corretas”	100
Figura 8 – Estudantes realizando a proposta.....	101
Figura 9 – Fichas de descobertas	103
Figura 11 – Carta do Estudante A.....	104
Figura 12 – Fichas de descobertas	105
Figura 13 – Postagem do @quebrandotabu	106
Figuras 14 – Presença dos poetas Vivos na sala de aula	108
Figura 15 – Intervenção na hora do recreio	109
Figura 16 – Inserção dos Poetas Vivos.....	110
Figura 17 – Carta aos Poetas Vivos I.....	111
Figura 18 – Carta aos Poetas Vivos II.....	112
Figura 19 – Proposta “Que pirâmide é a nossa sociedade”	113
Figura 20 – Fichas de descobertas	114
Figura 21 – Visualização do vídeo do poeta Bráulio Bressa.....	115
Figura 22 – Ferramenta utilizada para escrita.....	116
Figura 23 – Produção do poema pelo computador	116
Figura 24 – Resultado da competição de <i>slam</i>	122
Figura 25 – Carta do Estudante A.....	123
Figura 26 – Cartaz do poema da turma	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos estudantes da turma.....	69
Quadro 2 – Perguntas sobre os interesses dos estudantes	75
Quadro 3 – Resultados da avaliação da prática	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPCs	Centros de Cultura Popular
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCLE MENOR	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menor
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	18
2.1 POR QUE PAULO FREIRE?	18
2.2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: POR QUÊ? PARA QUEM? PARA QUÊ?	21
2.2.1 Leitura do mundo-palavra: Método Freire	25
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
2.3.1 Para além da visão ingênua sobre o adulto analfabeto e jovem fracassado	32
3 TEIAS DA POESIA SLAM	35
3.1 POR QUE A POESIA SLAM?	35
3.1.1 As relações de identidade no movimento lírico Slam	39
3.1.2 Representação e linguagem	43
3.1.3 Interseccionalidade: as vozes plurais do Slam	48
3.2 FACETAS LITERÁRIAS DA POESIA SLAM.....	51
3.2.1 Oralidade: grito, logo existo	55
3.2.2 Performance e recepção: me escutam e logo existo	58
3.3 DA APRECIÇÃO DE UM POEMA À INTELECÇÃO DO SLAM	60
4 A POESIA SLAM COMO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA EJA 66	
4.1 METODOLOGIA.....	66
4.2 SOBRE A ESCOLA E A TURMA	69
4.2.1 Observação da turma	71
4.3 ROTEIRO DE LEITURA.....	77
4.4 RELATO DA PRÁTICA	94
4.4.1 Primeiro encontro: quando o plano exige flexibilidade	95
4.4.2 Segundo encontro: descobrindo o Slam	96
4.4.3 Terceiro encontro: “se for assim, então não é poesia”	99
4.4.4 Quarto encontro: então é isso que o Paulo fez?	101
4.4.5 Quinto encontro: palavras que viram palavras	103
4.4.6 Sexto encontro: “é o terrorismo lírico revidando e resistindo, poetas vivos!”	106
4.4.7 Sétimo encontro: performance, voz e corpo	111
4.4.8 Oitavo encontro: “agora nós é poeta, que nem eles lá”	115

4.4.9 Nono encontro: será que a turma curtiu?.....	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	135
APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE PESQUISA - DIÁRIO DE CAMPO	136
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	138
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - MENOR.....	141
APÊNDICE D: INFORMATIVO ENTREGUE AOS ESTUDANTES.....	144
APÊNDICE E: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA	145

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa acadêmica nas áreas das ciências humanas permite um espaço para sonhar, criar e projetar possibilidades para a transformação social. Sendo assim, o presente estudo está carregado de sonhos, os quais muitos brasileiros têm e buscam alcançar: uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora. Para além das utopias em torno de um ensino perfeito, a investigação científica possibilita a discussão crítica e reflexiva das mais diversas perspectivas que podem contribuir para o alcance desses desejos sociais e culturais, a fim de respeitar os educandos, valorizar a pluralidade de ensino e qualificar a formação integral do cidadão.

As mudanças pelas quais a humanidade passa em relação à cultura, educação e linguagem provocam reflexões sobre as práticas pedagógicas que buscam favorecer as transformações culturais e suas manifestações. Atualmente, existem movimentos que promovem a valorização das produções literárias, que, não raro, foram menosprezadas, por não atenderem as demandas dos “padrões eruditos”. A poesia *slam*, por exemplo, é uma manifestação cultural artística que surgiu no Brasil em 2008 e ocupou as periferias e os espaços públicos, democratizando o acesso e a produção poética a muitas pessoas que não tinham chances de se expressar artisticamente.

Por certo, o *Slam* exerce um papel emancipador, pois as diversas vozes são valorizadas, a partir de uma poesia oral, autêntica e performática, que aborda temas sociais que, muitas vezes, são apresentados em forma de denúncia do sistema excludente, apontando e combatendo o racismo, a xenofobia, o feminicídio, a LGBTfobia e outras formas de opressão à diversidade. Considerando esses aspectos, é possível, desde já, afirmar que a poesia *Slam* pode contribuir como ferramenta pedagógica na educação, pois, além de ser uma forma de produção textual, oral e literária, visa a criticidade e o debate das questões sociais presentes na vida cotidiana do indivíduo.

Para tal prática pedagógica, é imprescindível uma visão da educação muito mais dialógica do que mecânica e autoritária. Para Paulo Freire, a educação precisa ser política, destituída de neutralidade, tendo a escola como lugar de emancipação e problematização, que constrói conhecimento a partir do respeito aos saberes e contextos dos estudantes. De fato, a educação não é a única forma de transformação social, mas, sem ela, não há como tal revolução acontecer. Sendo assim, a escola tem um papel de protagonismo nesta tarefa, configurando-se como um espaço de

conexão e tradução do mundo. Essa prática – de conectar o sujeito ao mundo e de traduzir o contexto social – é nomeada por Freire como educação libertadora.

É importante destacar que Paulo Freire dedicou boa parte de seus estudos à alfabetização de adultos, a partir da criação de metodologias que entendem o sujeito como agente principal da própria aprendizagem. Nesse processo, palavras da realidade dos alunos tomavam centralidade, promovia-se a leitura para além da decodificação, direcionando-a para a aquisição da palavra escrita e a compreensão do mundo. Essa concepção influencia a educação até hoje, levando muitos adultos a regressarem e ingressarem na escola.

No Brasil, existe uma crescente preocupação, por parte dos educadores, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², o país ainda tinha 11 milhões de analfabetos em 2019. São cidadãos que têm 15 anos de idade ou mais que não conseguem ler, escrever e formular textos. Apesar da diminuição desse índice, que passou de 6,8% em 2018, para 6,6% em 2019, ainda há uma necessidade latente destes grupos de jovens e adultos pela formação escolar.

Por mais diferentes que sejam os motivos que levaram esse contingente de pessoas a tal situação, o expressivo número denuncia uma grande fragilidade na educação brasileira. O ensino para essa modalidade precisa de visibilidade, pois demonstra um problema que deságua em diversas questões sociais latentes. Discutir a EJA, entretanto, exige pesquisa, de modo que seja permitido sonhar e criar formas para que ela seja valorizada, qualificada e possível. Visto que a concepção educativa de Freire necessita de ferramentas engajadas que favoreçam a autonomia do sujeito, encontra-se na poesia *Slam* possibilidades de colaborar com tais práticas emancipadoras. Assim, o presente estudo tem como problema compreender de que maneira a poesia *Slam* pode contribuir na modalidade EJA para a educação libertadora pensada por Paulo Freire.

O objetivo principal desta pesquisa é evidenciar as contribuições que a poesia *Slam* apresenta à educação libertadora freiriana, a fim de estabelecer relações e possibilidades na prática da EJA. Quanto aos objetivos específicos, o presente estudo

² IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Educa**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, c2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 29 maio 2021.

visa: a) discutir os conceitos de cultura e manifestações culturais, cultura popular, identidade, interseccionalidade, representação e linguagem; b) discutir as concepções de poesia oral, performática, entrelaçadas a poesia *Slam*; c) apresentar o conceito e contexto histórico da poesia *Slam*, especialmente no Brasil; d) discutir os métodos, princípios e concepções de Paulo Freire sobre a educação, em especial o conceito de educação libertadora; e) apresentar o contexto histórico e conceitos da EJA e as contribuições de Paulo Freire; f) selecionar, analisar e discutir poemas *Slams*, com o intuito de estabelecer relações com os conceitos já apresentados, propondo um roteiro de leitura para aplicação em uma turma de EJA; e g) valorizar a produção cultural, por meio da poesia *Slam*, a fim de incentivar a criação dela como ferramenta pedagógica.

Desse modo, a pesquisa se dá a partir da abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com o objetivo do estudo exploratório. Segundo Prodanov e Freitas (2013), nessa abordagem, o processo e o significado são os focos principais, pois há uma relação dinâmica entre o objeto e o mundo real, no qual o pesquisador analisa indutivamente o objeto. Nesse sentido, o estudo visa interpretar dados coletados do mundo real, com vistas às bibliografias que contribuem para que esta interpretação possa ocorrer de maneira ética, respeitosa e crítica.

O processo da investigação é organizado em seis etapas: a) pesquisa bibliográfica, escrita de parte do referencial teórico; b) início da prática na primeira Etapa da EJA, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da escola e acompanhamento e observação das aulas; c) elaboração do roteiro de leitura; d) prática interventiva na turma, através do roteiro de leitura; e) relatório da prática e análise dos dados coletados; e f) revisão e completude do referencial teórico.

A proposta interventiva está fundamentada entre a articulação de duas metodologias distintas, o método Freire, referente à alfabetização de adultos, e o roteiro de leitura, pensado pelos professores Dr. Ernani Mügge e Dra. Juracy Assmann Saraiva (2006). As metodologias foram criadas em espaços, tempos e para objetivos diferentes. Acredita-se, no entanto, que buscar as contribuições de ambas, colocando-as em diálogo, torna possível criar e inovar em práticas para uma educação plural e de qualidade.

Inicialmente, a pesquisa ocupou o espaço escolar, na turma “Etapa 1 e 2” da (EJA), de uma escola da região metropolitana da grande Porto Alegre. Os participantes desta pesquisa são os estudantes da respectiva turma e a professora titular, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menor (TCLE MENOR), em caso de menores de idade (os documentos estão colocados no Apêndice B e C). Como de praxe, o processo de consentimento e assinatura do termo acontece antes de qualquer procedimento da coleta de dados. É importante ressaltar, nesse sentido, que as dúvidas dos sujeitos de pesquisa foram respondidas antes do início das observações e da intervenção. Assim, foi elucidado que a prática poderia ser interrompida, caso solicitado pelos participantes e ou pela instituição.

A coleta de dados ocorreu de forma presencial, junto com a observação das aulas, prevista em nove dias, e na execução da proposta de intervenção, que levou mais nove dias. A técnica de observação adotada foi a sistemática, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), é articulada a partir de um plano bem específico e organizado para que seja capaz de atingir as intenções da pesquisa. Ainda, elaborar pautas de observação é primordial para uma observação potente. Dessa forma, a base é o diário de campo, tomado como instrumento para o registro das observações (Apêndice A).

Neste caso, foi estabelecido, como plano e objetivo, as fases do método Freire de alfabetização, buscando encontrar os elementos previstos na metodologia para a formulação do roteiro de leitura. Para a coleta de dados das observações e prática interventiva, foi utilizado o instrumento de diário de campo (Apêndice A), o qual consiste em dois tipos de materiais: “[...] O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152). Dessa forma, é necessária muita agilidade, sensibilidade e atenção na observação, de modo que se construa um material completo e rico de informação para auxiliar nas próximas fases da pesquisa.

A análise dos dados coletados foi realizada via estratégia proposta por Laurence Bardin (2016), que apresenta o método de análise de conteúdo. A autora propõe a interpelação dos dados obtidos com base em uma organização dividida em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, a qual versa sobre a organização do referencial teórico, a escolha dos conteúdos a serem analisados, a formulação da hipótese e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

A pré-análise “É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de instruções, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucintas” (BARDIN, 2016, p. 125). Nesse sentido, a etapa consiste em escolhas dos documentos que serão utilizados na análise, visto que, por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, pode haver um volume grande de informações e dados. Assim sendo, é neste momento que o pesquisador deve estar atento à seleção do conteúdo. A segunda fase “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Esta etapa, importante ressaltar, é a que mais exige trabalho com os dados e visa ao encaminhamento para a terceira etapa, que é, por fim, o momento em que são estabelecidas relações entre o teórico e o material coletado, para, então, apresentar resultados da pesquisa.

Em relação ao referencial teórico, o capítulo inicial contextualiza a educação sobre a perspectiva da libertação, na qual foi reconhecida pelas articulações de Paulo Freire. É realizado, assim, em um panorama sobre a vida e o legado do educador, bem como sobre seu método de alfabetização de adultos. Ainda na referida seção, há uma abordagem sobre a importância da literatura e do ato de ler e escrever na escola em um contexto da EJA. As perspectivas teóricas são as de Paulo Freire (2011, 2014; 2018; 2020a; 2020b; 2021), Cipriano Carlos Luckesi (1994) e Vera Maria Masagão Ribeiro (2001).

O capítulo seguinte discute a poesia *Slam* sob diferentes perspectivas. Em um primeiro momento, apresenta as características e definições do *Slam*, tal como sua relação com a cultura, a partir de José Luiz dos Santos (2006) e Antônio Augusto Arantes (1998). Em seguida, reflete sobre os conceitos de identidade, representação e linguagem, de acordo com Stuart Hall (2006; 2016), Frantz Fanon (2008), Homi Bhabha (1988) e Michel Foucault (1996); e a interseccionalidade com base em Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) e Carla Akotirene (2019). Dessa forma, as subseções do segundo capítulo visam estabelecer reflexões sobre a poesia Slam no campo da literatura. Os conceitos de poesia são discutidos a partir de Fernando Paixão (1992), Octavio Paz (1982), Edgar Morin (2005) e Alfredo Bosi (1997), a oralidade, performance e recepção, segundo Paul Zumthor (1997; 2007).

O terceiro capítulo se centra na prática realizada na turma de alfabetização da EJA. O tópico apresenta a metodologia própria: por meio de uma intencionalidade

pedagógica e teórica referencial, foram realizadas as observações e construído o roteiro de leitura. Por fim, é apresentado o relato da prática, organizado por subcapítulos, separados conforme os encontros, que expõe um registro do cotidiano vivenciado na escola, seguindo o percurso previsto no roteiro de leitura.

Para fins de reflexão do processo como um todo, as Considerações Finais apresentam um fechamento da trajetória da pesquisa. Ele, convém alertar de antemão, apresenta lacunas e estimula dúvidas, que instigam muito mais reflexões do que respostas definitivas. Essa parte também expressa os mais diversos sentimentos, aponta contribuições e conclusões sobre o resultado da investigação.

Ainda à guisa de introdução, cabe salientar que esta pesquisa assume relevância nos estudos da cultura e da educação, uma vez que, via articulação indisciplinar, propõe abordagem em sala de aula com vistas a temas caros à sociedade. Entre eles, é possível citar a educação de jovens e adultos, fomento da literatura, bem como respeito e valorização da diversidade de vozes das manifestações culturais brasileiras.

2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

A educação libertadora, articulada às concepções do educador Paulo Freire, coloca a Educação de Jovens em Adultos (EJA) em evidência, pois apresenta grandes possibilidades de atuação e de transformação social. Dessa maneira, este capítulo busca discutir tais concepções, bem como o contexto da EJA, de acordo com Freire (2014, 2018, 2019, 2020a, 2020b, 2021), Ribeiro (2001) e Luckesi (1994).

2.1 POR QUE PAULO FREIRE?

Paulo Reglus Neves Freire é o nome do Patrono da Educação Nacional. Apesar de muito se falar sobre ele, talvez poucos saibam a real dimensão dos feitos que realizou para a educação do Brasil e do mundo. Mesmo depois de sua morte, Freire ainda é resistência e símbolo de luta para educadoras, educadores, ativistas e movimentos populares no Brasil, já que sua existência foi repleta de amor, consciência e ensinamento, fruto de grandes obras e práticas que norteiam a educação revolucionária e potente. Sua memória é de tamanha importância que se torna imprescindível discutir seus legados e apresentar, pelo menos, um pouco de sua trajetória de vida, podendo legitimar ainda mais suas ideias inovadoras e necessárias para a qualidade da educação.

A história de Freire começa em 1921, no Recife, onde nasceu. Quando jovem, ingressou no curso de Direito na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1943, porém, nunca exerceu tal profissão. Desde a graduação, preferiu trabalhar como professor de Língua Portuguesa no colegial, que corresponde ao Ensino Médio no modelo atual, do Colégio Oswaldo Cruz, no qual havia estudado durante a adolescência. Em 1944, casou-se com Elsa Maria Costa de Oliveira, professora do ensino primário da época, com quem teve cinco filhos. Com ela, aprendeu muito sobre alfabetização e começou a se dedicar à valorização da educação, em especial, a dos trabalhadores rurais. A partir disso, desenvolveu ideias e conceitos sobre a alfabetização e a conscientização. Mesmo depois de formado, continuou como professor de Português no Colégio Oswaldo Cruz. Em 1947, foi nomeado diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria e, em 1955, junto com

outros educadores, fundou o Instituto Capibaribe, uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época e se mantém ativa até hoje, no Recife.

Foi em 1959, entretanto, que publicou seus primeiros escritos, nos quais defendeu a tese apresentada no concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes da UFPE, com o tema “Educação e Atualidade Brasileira”. A tese apresenta horizontes teóricos pedagógicos, construídos a partir da visão que tinha da sociedade brasileira, que vivia, na sua visão, um período de transição de uma economia comandada pelo comércio exterior para uma economia de mercado, com vistas ao crescimento do capitalismo. Na medida em que se acelerava o ritmo de industrialização, a emergência do povo se fazia mais potente, passando da condição de expectador à de participante.

Em 1961, Paulo Freire lecionou filosofia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Recife, onde se tornou Diretor do Departamento de Extensões Culturais. Seguiu, nesse período, uma vida acadêmica ativa. Mais tarde, em 1963, teve a experiência de alfabetizar adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Freire alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Angicos foi escolhida porque era a cidade com maior índice de analfabetismo do estado, em uma época em que a pessoa analfabeta não tinha direito ao voto. Para além de ensinar a ler e escrever, Freire apresentava discussões críticas e políticas sobre as palavras que ensinava, fonemas como “trabalho”, “remuneração do trabalho”, “condições de trabalho”, “direitos”, entre outros. A partir desse diálogo político-pedagógico, formou cidadãos conscientes e críticos.

Tal prática inovadora gerou o trabalho mais conhecido de Freire na educação, através do qual alcançou considerável visibilidade e admiração. Assim, no ano seguinte, foi convidado pelo Ministério da Educação para criar bases do Programa Nacional de Alfabetização do governo de João Goulart, para a implantação de milhares de “Círculos de Culturas”. Eles ocorriam, por vezes, em sala de aula e, outras, fora dela, visando promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita do mundo de forma consciente, com vistas às questões do cotidiano dos educandos. Em 1964, contudo, o Brasil sofreu o Golpe Civil Militar. Paulo Freire e suas ideias, nesse contexto, foram consideradas insurgentes, o que resultou em sua prisão por 75 dias, em Recife, e, posteriormente, o levou ao exílio.

Em um primeiro momento, exilou-se na Bolívia; depois, no Chile, onde trabalhou durante cinco anos na área da educação. Em 1967, publicou seu primeiro

livro no Brasil, mesmo exilado: *Educação como Prática da Liberdade*. A obra foi bem recebida no exterior, fazendo parte de formações de professores no Chile, Argentina, México e Estados Unidos. Já em 1968, lançou o livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado, inicialmente, em inglês e espanhol – só em 1970 e 1974 a obra recebeu versão em português, no Brasil. Neste período, Paulo Freire foi convidado como professor visitante da Universidade de Harvard, onde ensinou por um ano.

No ano de 1970, Freire foi para Genebra, na Suíça, onde trabalhou como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas. No ano seguinte, fundou, juntamente com outros exilados, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), no qual atuou como consultor da reforma educacional nas colônias portuguesas em África, especialmente em Guiné-Bissau e Moçambique. O trabalho gerou tanta produção de conhecimento que, em 1977, publicou a obra *Cartas à Guiné-Bissau*.

Já em 1980, pôde voltar ao Brasil, depois de 16 anos exilado. Logo, integrou o Partido dos Trabalhadores (PT) e durante seis anos atuou como supervisor do programa de alfabetização de adultos. Também lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 1986, sua esposa, Elza Freire, que acompanhou e trabalhou juntamente com o educador durante todos esses anos, faleceu. Neste mesmo ano, Freire deu continuidade ao seu trabalho na gestão educacional: de 1989 a 1991, foi Secretário da Educação do município de São Paulo, no qual organizou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e outras ações e formações relacionadas à cultura e educação da cidade. Nesse período, casou-se novamente, com Ana Maria Araújo Freire, educadora e doutora na área, que se mantém atuante até hoje.

No fim de suas atividades como secretário, fundou o Instituto Paulo Freire, na cidade de São Paulo, em 1991. A instituição é ativa e referência na educação, com projetos internacionais, atuando, também, na preservação do legado de Paulo Freire. Ele faleceu em 1997, aos 75 anos, por um ataque cardíaco. No ano de sua morte, publicou seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, que abarca reflexões sobre as práticas do diálogo político-pedagógico entre a relação educador e educando. Esta é uma das suas obras mais lidas e referidas no mundo.

É possível afirmar que Freire teve uma vida inteira dedicada à educação, mesmo tendo sido exilado durante a ditadura no Brasil. A cada ano, exerceu funções diferentes pelo mundo, dedicadas ao ensino e aprendizagem. Seus livros e palestras são fortes referências na formação de professores até hoje. Apesar de, atualmente,

movimentos da extrema direita no Brasil contestarem sistematicamente a utilização de seus princípios nas escolas, por questões ideológicas e político-partidárias, a importância que o educador teve para a educação no país e no mundo é incontestável. Na verdade, esse movimento expõe as ameaças de censura e ataques direcionados a educadores, cujo intuito é limitar sua autonomia dentro da sala de aula. Abordar Paulo Freire em estudos acadêmicos e sala de aula, hoje, sobretudo nos anos em que este trabalho foi redigido, é um ato de resistência e luta pela qualidade de um ensino para todos, que valorize a pluralidade e a consciência cidadã. Para além de metodologias que se aplicam à alfabetização, Freire evidencia, aos educadores e à sociedade, que a educação deve ser um ato político e de amor, pensada com sensibilidade, ética e criticidade.

2.2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: POR QUÊ? PARA QUEM? PARA QUÊ?

Em uma sociedade capitalista, na qual a meritocracia é dinâmica central de seu funcionamento, a dominação, inclusive no que se refere à consciência humana, tem a seu favor uma pedagogia mecânica e rígida. Apesar de os meios de dominação de massa terem diversos tipos de atuação na sociedade, a educação se torna uma das principais vias de manutenção dos interesses do poder. Logo, a educação libertadora confronta essas realidades, pois somente a partir de um ensino engajado e revolucionário é possível a transformação social.

A educação, vale enfatizar, como ferramenta de mudança real nas estruturas do sistema de poder, embora pareça uma utopia, tem legitimidade e sentido quando pensada nas formas que o poder e as desigualdades atuam na sociedade. As práticas político-pedagógicas propostas por Paulo Freire insurgem, criticam e orientam a pensar no “aluno” como educando protagonista de suas aprendizagens; e, no “professor”, como um educador que aprende e tem consciência de seu inacabamento. Sendo assim, a educação libertadora diz respeito ao povo e configura-se em uma prática que busca a consciência do oprimido reflexivo e o situa como um sujeito de sua própria descoberta e destinação histórica.

Para discutir as questões pertinentes à educação libertadora, é necessário estabelecer concepções apresentadas por Paulo Freire (2020a), que apresenta a diferença entre o opressor e o oprimido, com base em Marx. Os oprimidos, os

“condenados da terra”, os “esfarrapados do mundo”, que se situam na base da classe social e trabalhadores. Nesse sentido, são sujeitos que precisam se libertar desta condição que causa desumanização. Mas essa libertação só pode ocorrer a partir da consciência, para que eles não se tornem opressores, e sim restauradores de humanidades. Essa luta, na verdade, precisa ser protagonizada pelos oprimidos, pois, quando os opressores pretendem amenizar o fardo do oprimido, acabam se expressando com falsa generosidade. Para Freire, os oprimidos, conscientes de sua condição, são os que melhor podem lutar pela libertação.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a quem não chegaram ao acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (2020a, p. 42).

Deveras, a ordem social está colocada para manter a opressão, e a nascente desta “generosidade falsa” se mantém pela morte, desesperança e miséria. Por essa razão, a *Pedagogia do Oprimido* tem um desafio tão importante: pensar o sujeito enquanto coletivo, povo ou individual, na luta pela humanização. Cabe ressaltar que a pedagogia do oprimido faz parte de uma trajetória de descobertas para uma pedagogia libertadora, pois cabe, primeiramente, refletir sobre o oprimido face à sua própria estratégia de libertação. Freire, a esse respeito, enfatiza que uma pedagogia para a libertação “[...] não se pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (FREIRE, 2020a, p. 43). Dessa forma, é necessário considerar que, quando a pedagogia da libertação não articula uma pedagogia do oprimido, em primeiro momento, o oprimido tende a ser opressor também.

Segundo Freire (2020a), quando o oprimido transcende essa condição para se tornar opressor, está como uma “aderência” ao segundo, em que o conhecimento sobre si como oprimido encontra-se prejudicado por esta “imersão”. Denominados como “homem novo”, não nasce da superação da contradição em transformação, ou seja, a nova condição de libertação, mas apenas se torna um outro opressor: “A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não

lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (FREIRE, 2020a, p. 45).

A partir disso, o referido educador incita discussões sobre preocupações do fazer pedagógico. Práticas de educação, a despeito de suas intenções libertadoras, podem se tornar instrumentos que atuam na contramão da transformação social. Isso ocorre, especialmente, quando a consciência crítica e política deixa de ser um objetivo de trabalho com o sujeito. Nessa ordem, processos educacionais podem alcançar um resultado ignóbil: a formação de mais opressores.

A via da educação libertadora, por sua vez, flui no sentido contrário, uma vez que visa conduzir o oprimido no caminho do protagonismo da sua luta pela libertação. Freire, por conseguinte, acrescenta: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2020a, p. 71). Nesse contexto, a educação libertadora, na medida que se faz no campo intelectual e da ação, tem como foco o individual e o coletivo, paralelamente. Na prática escolar, Paulo Freire defende a consciência e a criticidade do pensamento e do conhecimento. Assim, são centrais ações pedagógicas capazes de promover o protagonismo do sujeito na construção de seus próprios caminhos. A consciência e a libertação, desta forma, tornam-se possíveis pelo olhar para a coletividade, bem como através da interação e diálogo entre sujeitos.

As ideias de Freire se opõem à concepção de educação “bancária”, na qual a visão de educação é o mero ato de transmitir, depositar ou transferir valores e conhecimentos. Nessa concepção sobre educação, a participação do educando como agente principal é excluída. Favorece, assim, a permanência da “cultura do silêncio”, que coloca o educador e o educando em lados opostos: educador é o que sabe, o educando é quem não sabe; o educador é quem pensa, o educando é pensado; o educador é quem prescreve a sua opção, o educando é quem segue a prescrição, entre outras posições binárias sobre o processo de construção do aprendizado. Disciplina e autoridade, nessa ordem, são as bases para o educador atuar nesta concepção de educação, uma vez que o educando é anulado nas suas capacidades e no seu protagonismo. Isso, ressalte-se, favorece o interesse do poder tal como se apresenta, uma vez que estimula a não criticidade e a ingenuidade do sujeito (FREIRE, 2020a).

O educador engajado na concepção de educação para a libertação, importante lembrar, encontra grandes desafios no seu fazer pedagógico, bem como na sua

própria consciência do ser educador. Em sua última obra, *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1997) defende princípios que, no seu entender, os educadores devem incorporar em seu trabalho pedagógico. Tais pressupostos se referem ao ato de ensinar, como: pesquisa, criticidade, consciência do inacabamento, bom-senso, apreensão da realidade, curiosidade, comprometimento, escuta, diálogo, liberdade e autoridade, reconhecimento a assunção da identidade cultural, respeito à autonomia do ser educando, entre outros. A obra, na compreensão aqui proposta, apresenta as considerações finais de uma vida de escrita dedicada às concepções de uma educação revolucionária, com amor. Freire, no referido texto, fecha um ciclo de pensamentos teóricos sobre o fazer pedagógico e sobre o papel do professor.

Com isso, a educação libertadora de Paulo Freire alcançou evidência. Ademais, originou novas concepções e tendências pedagógicas oriundas dos princípios propostos pelo educador. Existem, contudo, outras pedagogias que vieram antes e depois dele que merecem reflexões, a fim de compreender a diversidade e transversalidade que a educação contempla. Cipriano Carlos Luckesi (1994), nesse sentido, apresenta as tendências pedagógicas na prática escolar. Ele acredita que três delas interpretam o papel da educação na sociedade, a saber: a) educação como redenção; b) educação como reprodução; e c) educação como transformação da sociedade. Desta forma, considerando a relação e finalidades sociais e escolares, Luckesi organiza os conjuntos das tendências em dois grupos: a Pedagogia liberal e a Pedagogia Progressista. A primeira contempla os interesses individuais da sociedade, nutridos pelo sistema capitalista. A educação brasileira teve uma trajetória demarcada pelos princípios de uma educação liberal, tecnicista e tradicional – ainda nos tempos atuais, há vestígios e movimentos para a manutenção de uma educação conservadora.

Diferentemente disso, a Pedagogia Progressista contempla práticas que são sustentadas por uma análise crítica das realidades sociais, implicando em finalidades sociopolíticas na educação. Logo, a pedagogia progressista não logra êxito em se institucionalizar em uma sociedade capitalista, pois acaba se tornando um instrumento de luta e resistência. Essa pedagogia, refere o autor, tem se manifestado em três tendências: a libertadora; a libertária; e a crítico-social dos conteúdos. Luckesi (1994, p. 64), nesse sentido, esclarece: “As versões libertadora e libertária tem em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica”. Por outro lado, a pedagogia crítico-social dos

conteúdos “acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (LUCKESI, 1994, p. 64).

Das tendências pedagógicas apresentadas por Luckesi (1994), a vertente freireana se encontra na libertadora, a qual já é reconhecida e caracterizada pelas suas práticas educativas. Essa tendência visa questionar a relação das pessoas com a natureza e com as outras pessoas, buscando a transformação, ao contrário das tendências da pedagogia liberal.

Tanto a educação tradicional, denominada ‘bancária’ – que visa apenas depositar informações sobre o aluno –, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão (LUCKESI, 1994, p. 64).

Nesse sentido, inclusive os conteúdos de ensino são articulados de forma diferente, pois a partir de “temas geradores” originários do próprio grupo, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, são constituídos os conteúdos. Logo, a inserção de conteúdos estruturados em um contexto externo ao grupo é considerada como “invasão cultural” ou “depósito de informação”. Isso porque não contemplam o educando e os espaços para a criticidade.

Em relação aos métodos de ensino, o diálogo e grupos de discussão têm espaço privilegiado nesta abordagem pedagógica. Nela, o professor deve se colocar no mesmo nível dos educandos, construindo um ambiente de livre expressão e construção de conhecimento. Nas palavras do autor: “Deve caminhar ‘junto’, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada” (LUCKESI, 1994, p. 65). Desta forma, a partir de um olhar sensível e respeitoso ao educando, o educador constrói diálogos e práticas para desenvolver um trabalho em sala de aula que visa a formação crítica, a autonomia e a transformação social. Trata-se, portanto, de permitir ao educando um esforço de compreensão concreta, do “vivido”, para assim alcançar um entendimento mais complexo e crítico de conhecimento sua realidade, favorecendo a troca de experiências em torno da prática social.

2.2.1 Leitura do mundo-palavra: Método Freire

Uma das contribuições mais significativas de Paulo Freire para a educação, em nível global, é o método conhecido pelo seu próprio nome: o método Freire de alfabetização de adultos, descrito na obra *Educação como prática da liberdade*, de 1967. Apesar de projetado para alunos adultos, muitos professores o usaram e ainda utilizam os princípios desse método para alfabetizar crianças e jovens. Trata-se de uma maneira de traçar ações pedagógicas que fazem sentido ao educando. O sujeito que aprende, vale lembrar, é repleto de conhecimentos e saberes, e não um mero vazio à espera de um depósito de conteúdo. Além de explicar seu método, Freire contextualiza a condição do oprimido na sociedade e objetiva alcançar a educação que liberta como forças transformadoras da sociedade.

Freire propõe cinco fases e a primeira delas refere-se à elaboração e aplicação do método, em cujo processo se realiza a "descoberta do universo vocabular" dos grupos com os quais o educador irá trabalhar. Tal etapa ocorre através de entrevistas e conversas para investigar os anseios, interesses e frustração do grupo. Essas informações requerem um tratamento sensível, por parte do professor, com vistas às futuras interpretações e à seleção do vocabulário. Essas ações se relacionam com a segunda fase, submetida aos seguintes discernimentos: a) da riqueza silábica dos sujeitos; b) das dificuldades fonéticas – as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, o conteúdo prático que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural e política (FREIRE, 2020b).

Já a terceira fase trata da criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. Estas situações funcionam como um "problema" ou "desafio": circunstâncias problemáticas, codificadas, que levam, em si, elementos para que sejam decodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. Nesse sentido, o educador complementa: "O debate em torno delas irá, como o que faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem" (FREIRE, 2020b, p. 150). Logo, uma palavra geradora pode envolver várias situações e aprimorar a discussão. Ademais, é possível aproveitar os elementos que aparecem nela para gerar mais conhecimento.

A elaboração de fichas indicadoras que ajudam os professores no debate em seu trabalho refere-se à quarta fase. Tais fichas deverão auxiliar os educadores, mas não devem ser tratadas como uma prescrição rígida e inflexível, em que os educandos

constroem diálogos críticos sobre as palavras, gerando outras. Por fim, a quinta fase consiste na elaboração de fichas com as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. Uma vez elaborado o material, em forma de dispositivos ou cartazes, e constituídas as equipes de supervisores e de coordenadores, devidamente treinados nos debates relativos às situações já elaboradas e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização (FREIRE, 2020b).

O método freiriano e os seus princípios, como a autonomia e liberdade, é possível compreender, dão à educação o papel de libertar o ser humano. Ou seja, as proposições de Freire levam o sujeito a se desvencilhar do seu local de oprimido. A partir de uma pedagogia dialógica, que utiliza palavras do cotidiano e debates críticos e políticos, o estudante é levado a se engajar e se tornar protagonista do processo de aprendizagem. Como dito anteriormente, o pensamento aqui defendido opõe-se à educação mecânica, pautada pela transmissão do conhecimento, que Freire intitula como “educação bancária”. A educação libertadora, por sua vez, busca problematizar e criticar a sociedade e seu sistema opressor de poder. Constitui-se, assim, como uma ferramenta para construção de transformação social.

Freire (2020b) entende, sobretudo, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, que, por seu turno, está contida na leitura do mundo, como se a palavra atravessasse o mundo conhecido, ao mesmo tempo em que está vinculada a ele. Nesse sentido, quando o sujeito faz uma leitura subjetiva, está fazendo uma leitura de uma realidade externa ao seu universo imediato. Essa leitura, no entanto, guarda laços estreitos com o seu próprio mundo, uma vez que é a partir do seu lugar que o sujeito pode estabelecer relações entre distintas realidades. Refletindo na prática, quando se parte do conhecimento do educando, de suas vivências e práticas, ele passa a produzir novos conhecimentos.

Era desta forma que o educador trabalhava com a alfabetização de adultos: a partir de uma prática política de discussão sobre o cotidiano. O educando, nesse contexto, começa a perceber a relação entre seu dia-a-dia e os problemas da sociedade, articulados com a leitura e escrita. Como já mencionado, Freire teve resultados positivos utilizando tal prática e hoje é referência na Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo.

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Básica (2013). A EJA procura saldar uma dívida social com as pessoas que não alcançaram a educação na idade apropriada. Os alunos desta modalidade devem ter no mínimo 15 anos para cursar o ensino fundamental e serem maiores de 18 anos para o ensino médio. O documento afirma que “Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania” (BRASIL, 2013, p. 40). Portanto, é necessário que esta modalidade não seja encarada apenas como uma estratégia para alcançar os níveis adequados de formação: ela precisa orientar-se pela sistematização e pela continuidade, considerando que a evasão escolar acontece por diversas razões e em diferentes contextos sociais.

Embora, atualmente, a EJA seja reconhecida e garantida por lei, o seu processo de formação foi longo. A partir da década de 30, quando começou a se consolidar um sistema público de educação elementar no país, assim como o processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos, começou a ser observada uma nova demanda no Brasil. No fim da ditadura de Vargas, em 1945, e da Segunda Guerra Mundial, o país vivia a efervescência política da redemocratização e da busca pela paz, o que contribuiu para que a educação de adultos ganhasse espaço nas pautas da educação geral elementar (RIBEIRO, 2001).

Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses (RIBEIRO, 2001, p. 20).

Nesse contexto, o analfabetismo era visto como causa, e não efeito da situação econômica e cultural do país. Essa concepção advinha de uma visão em que o analfabeto era marginal, incapaz e semelhante a uma criança grande e irresponsável, legitimando o preconceito contra essas pessoas. Porém, iniciou-se uma construção gradual para que a sociedade abandonasse os preconceitos. Através da Campanha de Educação de Adultos, foram paulatinamente alterados os conceitos sobre esse grupo. A campanha, entretanto, teve fortes críticas, por ser considerada inadequada à população adulta, uma vez que não contemplava as suas realidades, habilidades e

interesses, além de ter um caráter superficial sobre o ensino e aprendizagem efetivos (RIBEIRO, 2001).

Ao longo do tempo, percebendo as fragilidades das metodologias utilizadas, começou a se problematizar o processo de ensino e aprendizagem de adultos. Nesse cenário, Paulo Freire voltou sua atenção para a alfabetização. Como já referido, suas articulações no campo da educação o tornaram uma das principais referências, especialmente na modalidade da formação de adultos. Com a necessidade de reforma nas concepções pedagógicas, o educador pode aprimorar suas ideias de alfabetização, inspirando diversos programas voltados à educação popular.

Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas (RIBEIRO, 2001, p. 22).

Neste contexto, a busca era por uma educação que atribuía sentido aos educandos, diferente da “educação bancária”, expressão utilizada por Freire para denominar a prática que consiste em um professor “depositar” conhecimento no aluno, como se ele fosse um cofre vazio, sem valorizar e respeitar seus saberes. Freire defendia que os homens e mulheres analfabetos eram produtivos e que possuíam uma cultura. Nesse sentido, surgiu a ideia de que “a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los” (RIBEIRO, 2001, p. 23). Logo, o educador começou a trabalhar com uma educação que priorizava a consciência crítica, levando este princípio central: “A leitura do mundo procede à leitura da palavra” (RIBEIRO, 2001).

A educação popular de alfabetização conscientizadora se disseminou pelo país a partir de 1961. Porém, em 1964, com o golpe civil militar, essas articulações pedagógicas foram vistas como grande ameaça. Então, como visto no capítulo inicial desta dissertação, Paulo Freire foi exilado do Brasil no Chile, e o governo passou a permitir somente programas conservadores e assistencialistas. Já em 1967, com o controle militar, foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica, bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas (RIBEIRO, 2001, p. 26).

Logo, não surpreende que as orientações pedagógicas e metodológicas fossem conservadoras, e não críticas. As palavras norteadoras abordavam a “vida simples”, mas eram condicionadas aos esforços individuais. Contudo, o Mobral foi se expandindo em todo o Brasil durante a década de 1970. A partir dele, derivaram outras iniciativas, como o Programa de Educação Integrada (PEI), que consistia numa variação similar ao antigo primário, que possibilitava a continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, chamados analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita (RIBEIRO, 2001). Paralelamente, nesse período, havia grupos autônomos dedicados à educação popular pensada por Paulo Freire, que, apesar de estar exilado, continuava seu trabalho no Chile e, depois, em países africanos, como Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Com a abertura política nos anos 1980, o país teve diversos eventos e transformações na educação: o Mobral sofreu modificações, feitas pelos estados, agora com mais autonomia; e os movimentos de educação popular ganharam mais força. Com o fim da ditadura, o Mobral foi extinto, em 1985, e substituído pela Fundação Educar. Nesse período, o Brasil teve de aprender a se redemocratizar aos poucos, abrindo espaço para que mais pesquisadores pensassem em uma educação sem censuras. Estabeleceram-se, assim, algumas metodologias de caráter crítico, problematizador e criativo, que pretendiam aprimorar a educação de adultos (RIBEIRO, 2001).

Uma década depois, o Brasil avançou significativamente no que diz respeito à atenção ao ensino básico, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 de 1996. A lei define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A seção V apresenta algumas definições essenciais da EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio

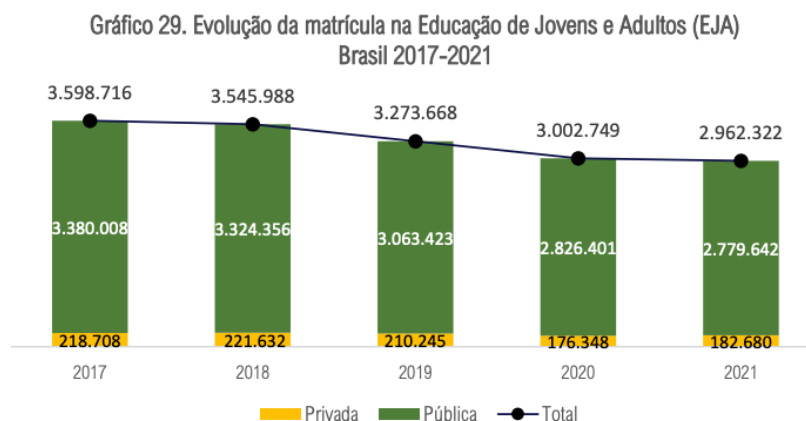
na idade própria. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. §3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

A partir disso, foram estabelecidos parâmetros e diretrizes que norteiam a educação e o ensino no Brasil – todos contemplam a EJA em seus textos. Ainda assim, é perceptível a necessidade de diretrizes e parâmetros curriculares mais específicos ao público jovem e adulto, pois, evidentemente, trata-se de uma prática distinta do que é proposto a crianças em período regular. Isso demonstra que a EJA, apesar dos significativos avanços e conquistas, carece de lutas e defesa pelo seu próprio espaço e valorização.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), é considerado o principal documento para a prática educativa escolar. Isso porque o texto regulamenta as aprendizagens e os conteúdos essenciais da Educação Infantil ao Ensino Médio, incorporando, também, a EJA. A BNCC apresenta uma contextualização de cada etapa do ensino, além de dez competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares e as habilidades propostas para essas áreas, de acordo com cada nível escolar. Entretanto, a menção à EJA é feita de maneira breve e nada específica no que tange à modalidade. Desse modo, há uma lacuna no que se refere às aprendizagens, pois, como já estabelecido, deve ser diferenciada do ensino regular ministrado às crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que a EJA está garantida por lei e sustentada pelos principais documentos da educação brasileira. Atualmente, é oferecida por todo o país em escolas públicas e privadas, com modalidade presencial e EaD (Educação a Distância). Contudo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou os resultados do Censo Escolar da Educação Básica do MEC (2021), que aponta uma diminuição das matrículas na modalidade de 2017 a 2021, representada no gráfico a seguir:

Figura 1 – Matrículas na EJA de 2017 - 2021



Fonte: Site do Ministério da Educação, 2021.

É notória uma queda significativa das matrículas nessa modalidade de ensino, que se acentua em uma comparação que leve em conta os últimos dez anos. Refletindo sobre tais resultados, é possível inferir que os baixos índices podem ser decorrentes de diversos fatores. A identificação de tais fatores requer uma investigação minuciosa, mas é importante considerar que, campanhas de incentivo à EJA e movimentações governamentais pelo fim do analfabetismo e pelo direito à educação, como as abordadas neste capítulo, deixaram de acontecer. Apesar disso, a EJA resiste, formando cidadãos e estabelecendo um espaço de compartilhamento de saberes e aprendizagens, resultado de uma conquista do povo brasileiro.

2.3.1 Para além da visão ingênua sobre o adulto analfabeto e jovem fracassado

A obra *Ação cultural: prática para a libertação e outros escritos*, reúne textos de Paulo Freire de 1921 a 1997. Entre eles, está o intitulado “A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica”, que chama atenção aos preconceitos em torno do adulto analfabeto. Ainda hoje, apesar de já terem sido esclarecidas as diferenças entre a educação para crianças e a educação para adultos, existe uma forma deturpada de tratar e ver o analfabeto adulto. Essa maneira considera o acúmulo de experiências e conhecimentos que essas pessoas carregam.

Segundo Freire (2018, p. 16), o *slogan* “erradicação do analfabetismo” transmite a ideia de enfermidade ou *incapacidade* de um povo com *pouca inteligência*. Essas expressões carregam uma abordagem pejorativa, e ingênua, sobre o indivíduo,

atribuindo imaginários, como se educandos fossem seres passivos e dóceis, aos quais se deve transmitir o conhecimento para sua edificação. Nessa visão, não são ressaltadas contribuições do sujeito que não lê e escreve ao processo de transformação da realidade, como observa o educador.

O analfabeto é um “homem perdido”. É preciso, então, “salvá-lo”, e sua “salvação” consista em ir sendo “enchido” por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são presenteadas ou impostas pelo alfabetizador que, às vezes, é um agente inconsciente dos responsáveis pela política da campanha (FREIRE, 2018, p. 16).

É possível notar que Paulo Freire tece contribuições não somente para a educação em si, mas para uma reflexão crítica sobre a imagem socialmente construída sobre o analfabeto. A abordagem de Freire, ao contrário disso, apresenta o analfabeto como ser inteligente e repleto de saberes. Assim, as ideias pejorativas que permeavam o analfabeto e a EJA foram grandes preocupações do educador, que defendia a necessidade de se trabalhar questões que influenciavam a maneira que o próprio educando se via: um ser inferiorizado.

Ainda consoante o educador, a falsa concepção sobre o analfabeto influencia no trabalho pedagógico e no material didático, como já apresentado no subcapítulo anterior. A partir da crítica aos modelos didáticos utilizados, como as cartilhas, Freire criou o seu próprio método de alfabetização, trabalhando com sentidos reais ao educando. Cabe ressaltar, porém, que foi necessário fazer uma leitura crítica da visão que se tinha sobre o adulto analfabeto e, a partir disso, criar estratégias que rompessem com essa narrativa ingênua. Textos com situações absurdas e fora da realidade dos educandos, como “Ada deu o dedo ao urubu” (FREIRE, 2018, p. 19), demonstram como estas narrativas eram incorporadas aos processos educacionais. Em oposição, uma educação política não tem essa concepção sobre o analfabetismo. Ou seja, entende-o como uma expressão concreta de uma realidade social injusta, e não como um problema estritamente individual, que remete a uma “enfermidade”.

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é, em si, freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito a ler (FREIRE, 2018, p. 24).

Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho educativo com adultos ainda não alfabetizados necessita de uma visão crítica e real dos sujeitos, a fim de romper com os paradigmas do senso comum. Como Freire (2018) aponta, nem sempre o indivíduo necessita ler para estar no mundo e exercer sua cidadania. Entretanto, muitas vezes, o direito de ler é negado aos atores sociais, de maneira que a discussão está para além do ato da leitura: ela avança para o sistema de poder e para os motivos pelos quais esse acesso lhes foi negado.

3 TEIAS DA POESIA SLAM

A poesia *Slam*, por ser um gênero literário contemporâneo, reflete práticas culturais que tecem sentidos com a identidade, a interseccionalidade, a representação e a linguagem. Abre espaço, assim, para muitas reflexões sobre sua importância social e possibilidades educacionais que podem favorecer um ensino problematizador. Nesse sentido, é necessário refletir sobre seus conceitos e contextos que integram a sua produção, declamação e recepção.

3.1 POR QUE A POESIA SLAM?

Desde o início da humanidade, a arte esteve sempre presente, ocupando importantes papéis nas sociedades. As manifestações culturais expressaram as mais distintas formas de ser e existir no mundo, bem como as transformações que ocorreram com passar do tempo. Muito já se discutiu sobre as concepções de cultura e suas relações com a arte, e até hoje ecoam indagações filosóficas, como “a vida imita a arte ou a arte imita a vida?”. Discutir sobre a vida ou a arte torna-se uma tarefa muito complexa para este estudo, mas não é possível fugir de tal reflexão, porque já começam a se apresentar, aqui, as primeiras razões pelas quais a poesia *Slam* recebe destaque nesta pesquisa: trata-se de uma expressão artística oriunda da vida cotidiana e retrata os problemas sociais através de respostas poéticas.

Slam é uma poesia oral e performática que nasceu nos Estados Unidos (EUA), mais precisamente em Chicago, em 1984. Foi criada pelo trabalhador da construção civil e poeta Marc Kelly Smith, que, na época, declamava poemas em bares de jazz. A palavra “slam” tem origem na língua inglesa, que, na tradução, assume o significado de “bater”. Foi escolhida por Smith para nomear as competições de poesia, realizadas neste modelo de apresentação para tornar o público mais engajado, com produções curtas e avaliadas pela plateia. Apesar de o *Slam* não cumprir regras rígidas, esse gênero apresenta três normas básicas: poemas próprios, de, no máximo, três minutos e sem acompanhamento musical.

Com o engajamento do público a partir das competições, essa manifestação poética se tornou cada vez mais performática, pois os *slammers* envolvem o público não somente pelo sentido da palavra, mas também pela maneira como elas são ditas. Atualmente, com a popularização e a valorização desta prática, o *Slam* acontece para

além das competições. Assim, há apresentações que prescindem do julgamento, que ocorrem por diversão em encontros ou rodas. Com o crescimento da cultura digital, o *Slam* também ocupou espaço na internet, dando mais notoriedade aos artistas e se difundindo para as diferentes regiões e realidades.

Apesar de surgido nos anos 1980, nos EUA, foi somente em 2008 que o *Slam* chegou ao Brasil, através da pesquisadora, escritora e MC Roberta Estrela D'Alva. Embora já fossem realizados saraus literários com características similares à forma de apresentação do *Slam*, foi a pesquisadora quem, de fato, deu visibilidade a essa expressão poética. Por meio do “ZAP!” (Zona Autônoma da Palavra), idealizado por D'alva e realizado pelo coletivo artístico Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, ocorreram os primeiros registros do *Slam* no Brasil. Curiosamente, a poesia *Slam* ganhou o mundo em diferentes espaços, mas, no Brasil, ocupou principalmente as periferias. D'alva afirma em entrevista⁴ para o site “Escrevendo o futuro”, sobre sua trajetória e sobre a potência da poesia e do *Slam* em abrir espaços:

Aqui no Brasil tem poucos *slams* que são em lugares fechados, com microfone, como existem em outros países; aqui ele tomou uma proporção de rua, de tomada de espaço público. Então dos 100 *slams* que temos hoje, em dezoito Estados, acho que 98% são feitos na rua. E isso é muito legal, porque é tomada de espaço público. E você diz: “Mas isso aí não é nada. Isso é uma besteira, o *slam* não mudou nada”. Segunda-feira, à noite, 800 pessoas vão a uma praça para ouvir poesia. Estão ali para ouvir, e o governo não deu ticket para ir, ninguém está falando que é bom, não tem propaganda. Espontaneamente, saem pessoas das Zonas Sul, Leste, Oeste, Norte de São Paulo e de fora de São Paulo, gastam o dinheiro da passagem, que poderia se gastar com qualquer outra coisa, para ir ouvir poesia. Se isso não é revolucionário, então, não sei o que é revolucionário.

Deveras, a poesia *Slam* encontrou um espaço que precisava ser ocupado. O Brasil, como um dos dez países mais desiguais no mundo⁵, não apresenta desigualdade somente no que se refere à renda, mas também nas condições de acesso à cultura e à educação. Nesse sentido, a valorização da produção artística e cultural periférica e dos grupos minoritários é uma defesa que já ocorre há tempos. Todavia, a despeito de algumas conquistas importantes, como políticas públicas e

⁴ Para facilitar o acesso à íntegra da fonte cujo excerto foi retirado, o link é disponibilizado neste espaço. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/a-poesia-sempre-vence/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

⁵ Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 2018.

ascensão de artistas desse meio, é perceptível que ainda há um caminho longo a ser trilhado.

É notória a exclusão social das manifestações artísticas de periferia da esfera considerada *culta*. Essa separação é uma herança colonial e vem desde as primeiras discussões sobre as definições de cultura. José Luís dos Santos (2006), nesse sentido, esclarece que cultura já foi compreendida como um padrão de comportamento e sociedade. Decorre desse pensamento a classificação de povos como detentores de cultura e outros desprovidos dela. A esse respeito, o autor complementa: “Ideias racistas também se associaram àqueles esforços; muitas vezes, os povos não europeus foram considerados inferiores, e isso era usado como justificativa para seu domínio e exploração” (SANTOS, 2006, p. 14). Tal concepção corresponde à tentativa de justificar a dominação de povos, gerando uma hierarquia da humanidade, na qual as elites dominantes estão no topo. Nesse sentido, o referido autor evidencia que não é possível refletir sobre cultura sem considerar as desigualdades, pois as sociedades humanas se relacionam de modo desigual. A cultura, ademais, está associada a preocupações do estudo da sociedade, como as relações de poder e a organização social.

A busca por uma definição do conceito de cultura torna-se uma disputa de poder, que justificou e legitimou, ao longo de décadas, injustiças sociais. Dessa forma, a ideia de cultura como refinamento pessoal e erudição atende ao propósito de favorecer as formas de conhecimento dominantes, em detrimento do conhecimento do restante da população, entendido como inferior, atrasado ou superado. Sendo assim, sujeitos à margem do sistema que confere às elites o domínio das esferas de conhecimento até são compreendidos como produtores de uma forma de cultura. Não se trata, contudo, da mesma cultura considerada erudita, mas sim uma “cultura popular”, termo utilizado, então, de forma pejorativa (SANTOS, 2006).

Essas concepções passaram por transformações ao longo do tempo e a cultura chamada erudita foi se legitimando por outros espaços, como nas universidades e no mercado de trabalho, efetivando o conhecimento da “alta cultura”, refletido pelas divisões de classes sociais. Já a cultura popular sofreu mudanças, identificando-se pelas “[...] manifestações culturais dessas classes, manifestações diferentes da cultura dominante, que estão fora de suas instituições, que existem independentemente delas, mesmo sendo suas contemporâneas” (SANTOS, 2006, p. 55), ainda se caracterizando pelas “classes sociais” (SANTOS, 2006).

Atualmente, a cultura popular⁶ ressignificou seu conceito, fragmentando a ideia pejorativa e apresentando significados de orgulho, pertencimento e senso de coletividade. Antônio Augusto Arantes (1998) afirma que a cultura popular está longe de ter um conceito definido. Há diversos significados, que são bastante heterogêneos. Assim, os pontos de vista acerca desse conceito vão desde a negação (implícita ou explícita) de que os fatos por ela identificados contenham alguma forma de "saber", até um papel de resistência contra a dominação de classe.

A cultura popular diria respeito à consciência que imediatamente deságua na ação política e cujo propósito último é a educação revolucionária das massas; seria uma forma de trabalho revolucionário que tem por objetivo acelerar a velocidade com que se transformam os suportes materiais da sociedade num processo que unifica cultura e revolução (PAIVA, 2003, p. 262).

Nesse sentido, as expressões de resistência à elite dominante têm grande espaço dentro da cultura popular. Isso porque criam uma ruptura no conceito de cultura, quando marcam um lugar próprio e capaz de revolucionar as ideias unificadas, as quais, a partir das mais diversas manifestações culturais, percorreram extensos caminhos até alcançar legitimidade e reconhecimento. Por essa razão, é possível afirmar que a poesia *Slam*, no Brasil, se caracteriza como cultura popular. Embora tenha algum espaço nas universidades, sobretudo através de pesquisas no campo das Letras, a poesia *Slam* procura manter suas raízes na popularidade, no acesso de todos, na linguagem de todos e em ambientes abertos, como a rua.

Além disso, o *Slam* apresenta elementos importantes que se destacam nesta demarcação: a linguagem e os discursos adotados. Por ser uma poesia totalmente oral e curta, tem um apelo do público "popular" bem maior, já que muitos não têm uma formação leitora, e a recepção pode ocorrer em qualquer espaço, sem a necessidade de materiais impressos que geram custos. Em conformidade com Arantes (1998), a "arte do povo" é produzida pelo artista que não se distingue do povo. Nesses termos, artista e público vivem integrados na mesma realidade do anonimato, características facilmente encontradas na poesia *Slam*, visto que muitos desses textos falam sobre o "nós" e o "eu", mantendo essa aproximação com os interlocutores.

⁶ Vale salientar que cultura popular, é cultura, não algo em separado, mas cabe abordar essa concepção como forma de demarcação de algo mais representativo ao povo. No movimento *Slam* no Brasil, existe uma defesa sobre a ideia de cultura popular, à medida que aproxima a população a essa manifestação cultural específica.

Portanto, a poesia *Slam* no Brasil acompanha, com legitimidade, os estudos das manifestações culturais. Além de demonstrar ser ressonância da cultura, possibilita espaço de fala aos que há muito se tentou silenciar. Apesar de recente, já ocupou e segue preconizando seu espaço e conhecimento, busca se articular com diversos campos da sociedade, especialmente na educação. Por ter um viés crítico e poético, está conquistando, aos poucos, espaço em sala de aula como ferramenta pedagógica, inclusive, está presente nos Cadernos Docentes sobre poema, da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2021⁷, que sugerem várias formas de aplicação.

3.1.1 As relações de identidade no movimento lírico *Slam*

Existem diversas teorias sobre a ideia de cultura e identidade nacional. Pensadores como Roberto DaMatta e Darcy Ribeiro buscam compreender a amplitude do que é ser brasileiro. Manifestações culturais, como literatura, música e canção, expressam a ideia do que é ser brasileiro, afinal, tais manifestações andam lado a lado com as relações de identidade. A diversidade das regiões, contexto histórico, influências externas e interesses políticos tornam difícil responder à questão “quem somos?”. Apesar de compreender que o Brasil tem essa complexidade em afirmar sua identidade, existe um anseio para a contemplação da questão, pois faz parte da condição humana a necessidade de entender a sua identidade.

É neste contexto que a poesia *Slam* também se encontra. Na verdade, é notório o quanto a identidade e o pertencimento são essenciais e grandes motivadores da prática: as vivências da coletividade acabam incorporando, de forma muito natural, as produções poéticas dos atores sociais. Não há uma regra sobre a identidade em si; a poesia pode ser sobre qualquer assunto, desde sentimentos à militância. Mesmo assim, no contexto de assuntos mais diversos e específicos, é possível verificar que os *Slammers* buscam articular questões vividas pelos indivíduos. Logo, as respostas dos receptores se manifestam muito favoravelmente às suas produções, preconizando e legitimando cada vez mais o *Slam*.

Segundo Somers-Willett (2005), um dos elementos mais característicos do *Slam* é a presença das performances de identidade. Ele afirma que essas

⁷ Fonte do Caderno do docente: orientação para produção do de textos do gênero poema. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/10736/caderno-poema.pdf>. Acessado em: 01 nov. 2022.

performances vêm se tornando comuns no palco *National Poetry Slam*⁸, em que a afirmação da identidade parece ser parte essencial para uma poesia de sucesso – merecedora de boa pontuação do júri. Além disso, é a partir da performance que a plateia absorve as interpretações do poema. A autora aponta que a premiação dos poetas, tendo como critério a autenticidade em suas performances de identidades marginalizadas, gera um processo de recompensa. Apesar disso, vale observar, a recompensa é um grande motivador para que o poeta pense paulatinamente na coletividade e na identificação de seus interlocutores, gerando maior engajamento e, por consequência, uma avaliação positiva na disputa.

Neste sentido, é possível afirmar que a poesia *Slam* é um importante espaço de formação de identidades e, por conseguinte, de formação de uma identidade política. A análise das performances poéticas sugere que essa identidade política é composta tanto pelo caráter de protesto contra aspectos e membros da política institucional, quanto pela articulação da luta de diversas minorias. Assim sendo, muitos *Slammers* utilizam o espaço como palanque político, alguns quase exclusivamente, assumindo um papel de ativista ou militante (SOMERS-WILLETT, 2005).

Essa afirmativa é mais perceptível no *Slam* do Brasil, o qual se coloca em um espaço de representação dos seus, em defesa da identidade, história e interesses sociais. Tal posição pode ser discutida com vistas às teorias de identidade, já que o *Outro* se identifica com meu *Eu* e o *Eu* se opõe ao outro *Outro*. Nesse sentido, Stuart Hall (2006) distingue três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, no qual o indivíduo é unificado, dotado e totalmente centrado; o sujeito sociológico, quando o sujeito é formado em relação às outras pessoas ao seu redor, o que o faz ser um indivíduo não autônomo ou autossuficiente; e o sujeito pós-moderno, em que o indivíduo apresenta uma formação móvel e passível de transformação contínua, definida historicamente e não biologicamente, assumindo identidades diferentes em momentos e lugares diferentes.

A identidade do sujeito pós-moderno, a mais aceita atualmente, pressupõe que o sujeito contenha outras identidades contraditórias em si, em constante deslocamento: “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque contraímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou

⁸ Competição de nível nacional, realizada anualmente nos Estados Unidos.

uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2006, p. 13). Em contrapartida, as representações, também encontradas nas manifestações culturais, podem confrontar uma multiplicidade de identidades possíveis, à medida que os sujeitos se identifiquem pelas narrativas, sentidos e significados.

Em meio a múltiplas identidades que a pessoa pode atribuir a si, existe também a ideia de identidade nacional. Ao se declarar brasileira, por exemplo, ela constrói um imaginário de identidade cultural, que não parte, naturalmente, da essência do sujeito, mas é formado e modificado no interior da representação. Sendo assim, só se tem um conceito de brasilidade porque as representações o estabelecem.

Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; eles participam da vida da nação tal como representada em sua cultura nacional (HALL, 2006, p. 49).

Nessa perspectiva, a ideia de nação atua no pensamento de pertencimento e identidade do sujeito, de modo que gere sentimentos e simbologia de ser. Contudo, em relação ao Brasil, essa concepção é perceptível e um tanto problemática, visto que a pluralidade cultural, a desigualdade social e a diversidade racial são tão presentes e incorporadas nas múltiplas identidades quanto uma ideia hegemônica de um povo. Inclusive, essa concepção de cultura nacional favoreceu a criação de padrões de linguagens universais, como meio de dominação em massa, sendo apropriado pelo sistema de educação nacional. Isso torna ainda mais urgente e necessária a discussão sobre a identidade, especialmente no que se refere a uma transformação social por meio de uma educação libertadora.

Contribuindo com a questão, Homi Bhabha (1988) propõe uma problematização sobre a construção da cultura nacional, como forma de afiliação social e textual, em que não se nega a presença da diversidade, desigualdades e pluralismo dentro da história política, mas se torna o povo objeto de diversas narrativas sociais e literárias. Esses elementos influenciam na produção cultural, na qual são fortemente utilizados para manutenção de um poder simbólico. Essas narrativas são fortemente confrontadas em poemas do *Slam*, conforme descrito posteriormente. Muitos poemas, na busca pela libertação da opressão, compreendem as limitações que o sentido de cultura única nacional apresenta para a identidade e consciência do

ser, negando a diversidade e favorecendo uma concepção eurocêntrica e colonial de si e do coletivo.

Apesar de haver em Frantz Fanon um certo radicalismo por sua visão extrema das situações, há uma ideia presente em suas reflexões sobre identidade cultural que merecem atenção. A perspectiva de Fanon se conecta profundamente com a linguagem da poesia *Slam*, a qual jamais é ponderada ou passiva ao se deparar com o *Outro*. Fanon vem de uma linguagem revolucionária, a qual expõe a relação do Eu e Outro/Negro e branco como uma distinta ordem de posições e existências. Nesse sentido, ele explica que “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial [...]” (2008, p. 33). Essas distintas óticas são percebidas nos poemas do *Slam*, os quais manifestam sempre uma distinção do *Outro* – governo, elite, branco, rico... e se relacionam com os seus por meio de uma linguagem comum, de combate, mas que, ao mesmo tempo, acolhe.

Fanon (2008) refere, ainda, as formas de opressão que o branco exerce. Entre seus focos, está a linguagem, seja na forma pela qual o sujeito se comunica, seja na construção da legitimidade e valorização do que é dito. No sistema colonial, observa, o negro nunca ocupa o mesmo espaço que o branco. Mesmo na sua linguagem cotidiana, passa pelo crivo do colonialismo. Por isso, a linguagem precisa ser consciente e revolucionária. Porém, cabe destacar que “[...] dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura. Esta promessa não se cumpre, todavia, quando vivenciada pelos negros. Mesmo quando o idioma é ‘dominado’, resulta a ilegitimidade” (FANON, 2008, p. 15).

Cabe ressaltar, assim, que a presença de conceitos de Frantz Fanon nesta discussão é essencial, uma vez que, para além de auxiliar na compreensão sobre a uma linguagem e a busca pela identidade negra vivenciada na poesia *Slam*, seus pensamentos insurgem o sistema de poder. Dessa forma, os escritos do referido autor contribuem para uma reflexão na busca pela libertação do oprimido, problema principal da pesquisa. No prefácio da obra de Fanon, *Peles pretas, máscaras brancas* (2008), Lewis R. Gordon revela uma possível relação entre o autor e Paulo Freire:

Naqueles anos turbulentos das décadas de 1960 e 1970, a situação era diferente na América do Sul. No Chile, por exemplo, as idéias de Fanon estavam sendo ensinadas nas salas de aula, e uma leitura cuidadosa da

Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire revela o quanto essa obra sofreu a influência de Fanon. Nos anos de 1990 era possível estudar Fanon e Freire em cursos como Teologia Política, Filosofia da Libertação e Pensamento Social e Político, e os estudiosos em todo o mundo estão agora compreendendo a relação entre Fanon e outros intelectuais brasileiros como Alberto Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento (GORDON, 2008, p. 11).

Estabelece, portanto, uma conexão entre Freire e Fanon, o que leva, nesta dissertação, ao estabelecimento de laços entre o *Slam* e a educação libertadora. Ao compreender a importância de Fanon nos estudos decoloniais e libertadores, como já estabelecido no capítulo anterior, é possível compreender que a consciência da identidade e, por influência dela, a linguagem, situa tanto formas de dominação, quanto de libertação. Mesmo colocadas na ordem do desejo ou da afronta ao *Outro*, podem insurgir o poder. Nesse sentido, compreender a realidade, identidade e a linguagem é se apropriar de consciência capaz da transformação social, no campo das ideias e ações, por meio da palavra falada, tarefa que a poesia *Slam* assume com domínio e veracidade.

3.1.2 Representação e linguagem

Os estudos da cultura estão entrelaçados aos conceitos de representação e linguagem, visto que não é possível pensar em cultura sem projetar representações dos signos manifestados por meio da linguagem. A poesia *Slam*, nessa ordem, situa-se em um espaço privilegiado para discutir tais conceitos, já que se enuncia a partir da palavra oral, de forma poética, subjetiva, carregada de referências externas simbólicas, através dos signos representados e preconizada em espaços urbanos, longe das academias. Desse modo, compreender como os sentidos são transmitidos e interpretados pela linguagem é essencial para as constatações desta investigação, o que se aplica também à forma como as manifestações culturais são consumidas e legitimadas.

Segundo o sociólogo Stuart Hall (2016), a representação vincula o sentido da linguagem à cultura, de modo que ela se torna essencial no processo de compartilhamento e produção de significados entre os integrantes da cultura. Apesar das sucintas observações aqui trazidas, esta concepção está longe de ser simples. Isso porque existe uma série de teorias que buscam explicar as formas com que o mundo é representado pela linguagem. Hall estabelece três abordagens distintas do

fenômeno: a reflexiva, em que a linguagem é refletida de um significado já existente no mundo dos eventos, das pessoas ou dos objetos; a intencional, quando a linguagem demonstra somente o significado que o locutor pretende transmitir; e a construtivista, na qual o significado é construído mediante a linguagem.

No caso da manifestação da poesia *Slam*, a linguagem se liga à abordagem construtivista, em que o significado se constrói a partir da ação inerente à representação e recepção da poesia. Esse movimento permite à mente relacionar ao “mundo real” objetos, sujeitos, conceitos e acontecimentos. Assim, o sentido é adquirido e as pessoas são capazes de desenvolver pensamentos complexos sobre os eventos, pessoas ou objetos, de comunicar-se a respeito destes e, a partir da linguagem, outros sujeitos são capazes de entender os sentidos (HALL, 2016).

Nessa perspectiva, Hall apresenta dois processos no “sistema de representação”. O primeiro refere-se a toda série de acontecimentos, sujeitos e objetos, correlacionados ao conjunto de representações mentais ou conceitos que estão incorporados no sujeito, possibilitando, assim, a interpretação do mundo de maneira inteligível. Ele complementa: “[...] o significado depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossos pensamentos, que podem ‘representar’ ou ‘se colocar como’ o mundo” (HALL, 2016, p. 34). Em outras palavras, esse sistema é responsável pela capacidade de fazer referências aos elementos de fora ou dentro da mente. É importante destacar, contudo, que o “sistema de representação” está apresentado de forma simplificada. Trata-se de um conceito mais complexo, que contempla a representação de abstrações, como amor, morte ou amizade. Abarca, ademais, conceitos de elementos que nunca se viu ou sobre os quais não se tem conhecimento, como pessoas ou lugares que ficam no campo da imaginação. No sistema de representação, tal qual proposto pelo referido autor, estão, ainda, elementos que nunca podem ser sentidos ou vistos, como a sereia, por exemplo.

Vale observar, além disso, que o “sistema de representação” depende de organização e classificação para fazer sentido. Ele não consiste, portanto, em conceitos individuais, mas na capacidade de agrupar relações complexas, como, por exemplo, diferenciar elementos fictícios dos reais. Então, o sentido necessita da relação com as demais coisas do mundo, pessoas, eventos reais e ficcionais, objetos, entre outras coisas. Mas o que faz as pessoas terem o mesmo ou diferentes sentidos e serem capazes de compartilhar pensamentos e trocar ideais sobre o mundo? Os indivíduos que partilham a mesma cultura têm um mapa conceitual incorporado em si

e, desse modo, a capacidade de comunicação acontece porque compartilham praticamente os mesmos mapas. Esse mecanismo permite que sujeitos interpretem o mundo de formas semelhantes, como expõe o autor: “Uma vez que nós julgamos o mundo de maneira relativamente similar, podemos construir uma cultura de sentidos compartilhada e, então, criar um mundo social que habitamos juntos” (HALL, 2016, p. 36). Além disso, é necessário que haja trocas de sentidos e compartilhamentos de conceitos, para que se possa construir semelhanças no mapa conceitual, e isso é possível através da linguagem em comum (HALL, 2016).

Nesse sentido, o segundo processo do “sistema de representação” é a linguagem. Ela traduz o mapa em uma linguagem em comum, correlacionando conceitos, ideias, sons, palavras escritas, imagens e outros meios pelos quais a linguagem se manifesta. Cabe destacar também que cada um desses meios carrega um sentido de signo. Os conceitos e relações entre eles são representados e carregados pelos signos e, por sua vez, o sistema de significados da cultura é construído em conjunto a partir deles. Em suma: “A relação entre ‘coisas’, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de ‘representação’” (HALL, 2016, p. 38).

Em relação à linguagem, Foucault, sob a visão de Hall, leva a atenção para o “discurso”, elaborando-o como um sistema de representação, complexo e diferente de um conceito linguístico fechado. Em sua percepção, trata-se de um conjunto de práticas e regras que produzem sentido.

O discurso, argumenta Foucault, constrói o assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e a também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. Assim como o discurso ‘rege’ certas formas de falar sobre um assunto, definindo um modo de falar, escrever ou se dirigir a esse tema de forma aceitável e inteligente, então também, por definição, ele ‘exclui’, limita e restringe outros modos (HALL, 2016, p. 80).

Nesse sentido, o discurso é construído por meio de significados e práticas significantes. Foucault defende que, fora do discurso, as coisas não podem ter nenhum sentido. Ou seja, é impossível determinar o sentido de um objeto, acontecimento ou pessoa fora do contexto de uso. Dessa forma, o discurso é uma prática social. Logo, o filósofo francês passa a se preocupar com a maneira que o

conhecimento funciona nas práticas do discurso (HALL, 2016). Então, Foucault constata que o discurso é utilizado pelo poder para gerir seus interesses e garantir a circulação desses discursos.

[...] em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Nesse sentido, apesar de o discurso ser inerente à cultura, ele é erigido a partir de influências e predeterminações de uso. Dessa maneira, existem, inclusive, procedimentos de exclusão do discurso. Segundo Foucault, o processo mais evidente de supressão é a “interdição”, ou seja, não é assegurado, a todos, o direito de dizer tudo que deseja em qualquer ocasião. “Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (FOUCAULT, 1996, p. 9), complementa o autor, são os tipos de interdições que garantem que nem tudo seja dito, levando em consideração quem, quando, onde e sobre o que fala. Apesar de parecer algo natural, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou o sistema de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Sendo assim, as interdições deixam transparecer a ligação do discurso com o desejo e o poder. Frequentemente, esse desejo pode se manter de forma inconsciente, contudo não deixa de existir.

Outro procedimento de exclusão é a “separação e uma rejeição”, que se refere ao afastamento das pessoas “sãs” das pessoas “loucas”, oposição entre a razão e a loucura. Consoante Foucault, desde a Idade Média, o sujeito dito louco nunca teve chance de discursar, tampouco oportunidade de fazer seu discurso circular como os demais. Sua enunciação era rejeitada ou nula, “[...] não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Esse tipo de exclusão foi investido pela razão, já que era através das palavras que se identificava a loucura, e isso era usado pelos que detinham o poder para rejeitar ideias de pensadores da época que transgrediam as ideologias e interesses do poder.

Outro procedimento de supressão diz respeito à “vontade da verdade”, à força. Assim, deslocamentos e modificações “[...] são sustentadas por todo um sistema de

instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem, ao menos, uma parte de violência” (FOUCAULT, 1996, p. 14), favorecendo os interessados pelo discurso proferidos.

Nessa perspectiva, torna-se importante questionar: Como o discurso, dentro da poesia *Slam*, circula e se legitima? Tendo em vista os procedimentos de exclusão apresentados, é evidente que os discursos de muitos poemas transgridem a “interdição” ou “vontade da verdade”, pois operam em resistência aos interesses de poder das instituições, como pode ser observado na criação de Kuma França⁹:

Um dia eu ouvi um ‘coloque-se no seu lugar’
e aí eu me questioneei sobre o que eu devo me colocar
 não, o meu lugar não é o silêncio
 E não me pesa calma, que isso me irrita
 E, quando irritado, eu não calando
 Mesmo sendo constantemente ameaçado
Seja por SMS, ou pela pena de morte que já vem sendo aplicada
 Pelo braço armado do estado
 A polícia mal preparada.

O artista segue denunciando as opressões feitas pelo poder, o racismo e as mortes relacionadas a ele. Os processos de exclusões dos discursos, apresentados por Foucault, não deixam de existir: o que ocorre são as forças de anular e silenciar os discursos não cumprirem um papel na manutenção dos seus interesses, estipulando padrões de circulação. Com base nessas reflexões, é possível entender o porquê de a poesia *Slam* no Brasil ocupar os espaços periféricos e ser acolhida apenas por certos grupos sociais (pobres, negros, LGBTQIA+), os quais são geralmente favorecidos e defendidos nessas produções. Nesse sentido, é possível afirmar que a poesia *Slam* incorpora os conceitos de representação e linguagem, pois é notório que nela se exerce o ato de representar, que consiste no uso da linguagem e dos signos.

⁹ FRANÇA, Kuma. **O meu lugar não é o silêncio, não me peça calma, pois isso me irrita**. Manos e Minas, 2018. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=koZnoAm1EN0>. Acesso em: 22 abr. 2022.

3.1.3 Interseccionalidade: as vozes plurais do *Slam*

É evidente que a poesia *Slam* contribuiu na demarcação de espaços de voz e de escuta de grupos marginalizados. Mas quem são as tais vozes plurais e periféricas? Será que, nesse movimento, todas essas diversas vozes são valorizadas e acolhidas? Esses questionamentos são importantes para iniciar a reflexão sobre a interseccionalidade. Tal conceito foi registrado pela primeira vez em 1989, pela professora estadunidense Kimberlé Crenshaw, para lidar com as problemáticas das opressões e complexidades das desigualdades de gênero e raciais, quando publicou o artigo “*Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*”. A interseccionalidade é o estudo da sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação. O termo busca explicar os problemas sociais amplos e estruturas com suas dinâmicas, a partir de múltiplos eixos sociais, como se observa a seguir:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são, repetidas vezes, atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

Desse modo, os sistemas de opressão e discriminação podem ser compreendidos como uma pirâmide social: quanto mais elementos discriminatórios e desiguais, mais abaixo determinados grupos se encontram na pirâmide, como negros, pobres, pessoas com baixa escolaridade, LGBTQIA+, entre outros. Ou seja, todos que não fazem parte dos padrões sociais colonialistas são oprimidos por diferentes lados e faces desta sociedade. De fato, já se percebia que um movimento social não conseguia contemplar as pautas de uma pessoa que tem mais intersecções, como, por exemplo, a mulher negra, pobre e lésbica dentro do movimento feminista. O exposto é observado no poema *Slam* a seguir:

Eu não entendo essas minas hipócrita
 Que quer falar de empatia
 Essa tua busca por igual não me apetece
 Porque elas não têm sororidade quando o caso escurece
 Empatia? Até que ponto, quando eu conto que elas são feministas

Nem eu acredito
Quando é só para mulher branca não vem me dizer que é feminismo¹⁰

O excerto é um trecho do texto oral da artista Cristal, que utiliza o microfone e a performance para criticar o femismo que não contempla a luta das mulheres negras. De forma muito clara, aponta que a sororidade, conceito que se popularizou nos últimos anos, na prática, não expressa seu real significado, abordando, de maneira explícita, a interseccionalidade no movimento. Segundo as pesquisadoras Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), na atualidade, o termo ganhou grande proporção no Brasil, quando ativistas, acadêmicos e intelectuais passaram a utilizar o conceito para discutir problemas sociais de maneira mais complexa e específica. No entanto, em 1975, mulheres negras já haviam realizado o “Manifesto das Mulheres Negras”, no Congresso das Mulheres Brasileiras da Organização das Nações Unidas (ONU), para chamar atenção sobre à existência das mulheres negras em relação ao trabalho, família e economia; questões que eram estruturadas por gênero, raça e sexualidade. Porém, mesmo com um manifesto legítimo, as feministas brancas permaneceram indiferentes em acolher as pautas das mulheres negras. Enquanto isso, outras ativistas negras seguiram na luta em busca de visibilidade e espaço.

Na época, o Brasil estava em plena ditadura militar e as políticas nacionais negavam quaisquer pensamentos relacionados à interseccionalidade. Foi nesse período, inclusive, que o país declarou oficialmente não ter “raças”, mas somente um povo único, o brasileiro. O mito da identidade racial fez o apagamento da “negritude”, e o discurso da democracia racial é uma herança nefasta que sobrevive até hoje na sociedade brasileira. A decisão que o Brasil tomou em relação à suposta identidade racial partiu do pressuposto de que o racismo não existia e de que a cor, teoricamente, não tinha significado. Logo, em um país que não havia raça, em tese, não havia negros e opressões (COLLINS; BILGE, 2020). Sobre isso, os autores acrescentam:

Essa identidade nacional não surgiu por acidente nem significou que pessoas de ascendência africana acreditavam nela. As mulheres de ascendência africana possivelmente constituíam um segmento visível e considerável da sociedade brasileira; no entanto, em um Brasil que ostensivamente não

¹⁰ ROCHA, Cristal. **Quando é só pra mulher branca, não vem dizer que é feminismo**. Manos e Minas, 2018. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UXDnEbypS18>. Acesso em: 01 de fev. 2022.

possuía raça, as mulheres negras não existiam como categoria de população oficialmente reconhecida (COLLINS; BILGE, 2020, p. 42).

Diante do exposto, torna-se claro o quanto o conceito de interseccionalidade é importante para ascensão das mulheres negras no Brasil. Foram anos de manutenção desta invisibilidade institucional, a qual reverbera nos demais âmbitos sociais ainda no século XXI. As constantes críticas das mulheres negras à democracia racial, entretanto, foram organizando um movimento firme de ativismo e visibilidade. A luta destas pautas forneceu a base para uma nova organização do Festival Latinidades¹¹, que se realizou com o propósito de promover a “igualdade racial e o combate ao racismo e o sexismo”, recebendo participação de pessoas das mais diversas existências, lideranças comunitárias, mães, pais, professores, estudantes, representantes estudantis, acadêmicos, intelectuais, músicos, servidores públicos, entre outros, com a finalidade de promover discussões com foco na mulher negra.

O Festival teve um grande papel para o entendimento e prática da interseccionalidade no Brasil, juntamente com outros eventos, ações e discussões em torno do conceito, a fim de abordar as especificidades sociais de forma mais justa. Atualmente, é perceptível que o conceito vem sendo preconizado nos meios acadêmicos: não se faz crítica aos sistemas de dominação e às discriminações sem levar em consideração as interseccionalidades. O *Slam*, outrossim, não teve rumo diferente. É perceptível, especialmente nos poemas produzidos pelas mulheres negras e trans, as demarcações desse conceito, de forma enfática e legítima.

O documentário “Pelos Margens: vozes femininas na literatura periférica”¹² relata as problemáticas da mulher no mundo da poesia *Slam*. O vídeo apresenta relatos de diversas mulheres do meio, que discutem sobre as difíceis questões que precisam superar neste universo da literatura periférica. A poetisa e produtora Mel Duarte relata que, no início, sua participação era muito tímida, pois não se sentia bem em declamar seus poemas em ambientes tão masculinos: as rodas de *Slam*. Ela

¹¹ O Festival Latinidades é um encontro anual dedicado à cultura negra, realizado em Brasília desde 2008. Reúne apresentações de música, dança, teatro e literatura, além de promover debates sobre educação, empreendedorismo, economia criativa e comunicação. Produzido pelo Instituto Afrolatinas, foi criado como forma de comemoração do Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, celebrado em 25 de julho, e se tornou o maior evento de mulheres negras da América Latina.

¹² Fonte: **Pelos Margens: vozes femininas na literatura periférica**. Margens, 23 abr. 2019. 1 vídeo (1h05min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nHm4cennyw>. Acesso: em 01 fev. 2022.

prossegue dizendo que, depois que encontrou mais mulheres e saras exclusivamente femininos, sentiu-se mais à vontade e acolhida. Além disso, afirma que os poemas apresentados faziam mais sentido para ela, gerando maior identificação.

Assim, é possível perceber que o *Slam* oferece acolhimento e sensação de pertencimento em espaços periféricos, bem como oportuniza a expressão das vozes dos sujeitos que vivem nesses lugares. Então, é necessário que do coletivo *Slam* apresente maior abertura questões de representatividade, respeitoso e “desconstruído”, uma vez que, na sociedade brasileira, já não se tem em muitos lugares uma articulação bem construída e organizada para promover a transgressão e a transformação social.

3.2 FACETAS LITERÁRIAS DA POESIA *SLAM*

Numa sociedade em que está difícil brotar a solidariedade entre os homens, as palavras do poeta preocupado com o seu tempo caminham por duas trilhas: ou aparecem secas, magras e poucas sobre a página, ou se derramam a desferir golpes abundantes, muito dizeres a representar um só grito (PAIXÃO, 1992, p. 129).

O trecho anterior, expresso pelo autor Fernando Paixão (1992), manifesta alguns pensamentos sobre o papel do poeta na sociedade e aborda a subjetividade da poesia. De fato, ela pode ter diferentes funções e importâncias para cada pessoa e seu tempo. Está ligada, contudo, diretamente aos significados e sentidos da vida, de forma individual ou coletiva, que toda a humanidade tem a necessidade de entender.

Segundo Edgar Morin (2005), a poesia existe desde que surgiu a linguagem. Em qualquer cultura, segue o autor, a língua apresenta duas linguagens: uma que é racional, prática e empírica; outra, simbólica, mítica e mágica. Ainda que a poesia, ao longo do tempo e em variados contextos sociais e históricos, apresente grandes mudanças e formas de sua enunciação, não deixa de articular os dois tipos de linguagens. Desse modo, mesmo que surjam outras formas de poesia, a essência se mantém, com os dois tipos de linguagem ou uma delas separadamente. Ao exposto, o autor acrescenta:

Talvez a ideia pós-moderna consista em afirmar que o novo não é necessariamente o melhor. Fabricar o novo pelo novo é estéril. O problema não reside na produção sistemática e forçada do novo. A verdadeira novidade nasce sempre de uma volta às origens (MORIN, 2005, p. 43).

Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo o *Slam*, considerado uma nova forma de fazer poesia, está relacionado ou até mesmo incorporado à origem desse gênero. Morin (2005) afirma, ainda, que o futuro da poesia está na sua própria fonte. Desde sua origem, a poesia refere-se ao sentir e, muitas vezes, ao processo de sensibilizar. Estes e outros elementos são atribuídos quando o assunto é a leitura ou a escuta de uma poesia. Mas, afinal, por que este gênero literário pode cativar tanto? De acordo com Paixão (1992), a poesia caracteriza uma marca pessoal e intransferível, na qual

[...] está sempre revelando uma percepção subjetiva da realidade. E nem por isso o poeta tem uma atitude passiva diante do mundo. Pelo contrário: usando a palavra como arma, ele procura passar uma visão diferente sobre aquilo que nos cerca (PAIXÃO, 1992, p. 120).

Deveras, a poesia se torna subjetiva, pois pode repercutir de maneiras distintas em cada sujeito. Paixão explica que “[...] o olhar crítico sobre a poesia é tão particular quanto os olhos do poeta com o seu redor (1992, p. 121)”. No caso da poesia *Slam*, seja pelas escolhas das palavras, seja pela performance, essas questões se tornam mais evidentes quando há competições e jurados atribuem notas totalmente diferentes ao mesmo poema recitado.

À vista disso, Paixão (1992) confere ao poeta uma habilidade de ser imprevisível: ele pode escrever um poema longo ou curto e ser capaz de transmitir um grande sentimento em alguns versos, diferentemente do historiador ou do filósofo, que não conseguem apresentar seus primeiros pensamentos em duas linhas. Cite-se, como exemplo, os seguintes versos no poema de Kuma França¹³:

De uma forma democrática suplicam pela ditadura
Resultado de mais de 300 anos de escravidão
Nós não sabemos ser democracia
E disfarçamos a má direção com a democracia.

¹³ FRANÇA, Kuma. **O meu lugar não é o silêncio, não me peça calma, pois isso me irrita**. Manos e Minas, 2018. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=koZnoAm1EN0>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Em poucas linhas, o poeta resume sua visão crítica sobre a política brasileira, o que um sociólogo levaria algumas páginas para expressar. Assim, torna-se possível perceber a “[...] diferença fundamental entre as utilizações da linguagem como intenção prática, ou objetiva, e como intenção poética” (PAIXÃO, 1992, p. 122). Assinale-se que as duas formas de linguagem são importantes para conceber a realidade, seja para entender de forma técnica um fato ou para refletir sobre o mesmo fato de maneira subjetiva e mais pessoal. Para o poeta, todavia, não é importante a veracidade dos fatos, mas que a sua escrita transmita sua visão de mundo e seus sentimentos.

Em suma, Paixão (1992) explica que a poesia se destaca pela linguagem e pela subjetividade, expressas a partir do uso inventivo e autêntico das palavras. Apesar de sofrer transformações de acordo com o contexto histórico e cultural, o poeta sempre se manteve como um ator social participante e sensível às condições humanas. Por meio de palavras, constrói seus desejos e posicionamentos perante a sociedade, seja com uma linguagem mais poética, seja pela técnica ou pela mistura das duas. E isso é arte. Dessa forma, o poeta cumpre um papel de “receptor de aspirações alheias” (PAIXÃO, 1992, p. 135), que, dentro do seu contexto simbólico, incorpora e enuncia os desejos aclamados pela sociedade, como nas relações políticas, amorosas e pessoais.

Além de aspirar problemáticas e sentimentos da coletividade ou individualidade alheia, o poeta apresenta habilidades de jogo com as palavras que, na verdade, fazem a poesia se diferenciar das outras linguagens e engajar um público mais específico. As metáforas e analogias são parte desta linguagem poética. Segundo Alfredo Bosi, “Pela analogia, o discurso recupera, no corpo da fala, o sabor da imagem. A analogia é responsável pelo peso de matéria que dão ao poema as metáforas e as demais figuras” (1977, p. 28). Dessa forma, além de o jogo das palavras tornar o poema mais instigante, com espaço de descobertas e construção do texto por parte do leitor, a analogia contribui para a formação de imagens e interpretações. Isso ocorre em razão de apresentar uma diversidade de percepções, favorecidas pela imaginação. Contribuindo com o assunto, o poema de Kuma França, referenciado anteriormente, expressa essas relações com a metáfora e analogia, como no seguinte trecho:

Sistema escravocrata, pigmentocrata, diplomata, canudocrata
E que te admira feito um gado
E admiravelmente surge mais um revoltado

Que acredita na piada de que fomos descobertos
Cai no conto do vigário de que fomos libertados

O excerto todo está articulado a diferentes analogias e metáforas que se contextualizam na mesma crítica poética. Desde o jogo de palavras com “pigmentograta” e “canudocrata”, já se percebe a autenticidade do poeta em provocar uma crítica ao sistema de poder que não se revoluciona, mas se transforma da escravatura para outras versões. A articulação das palavras “gado” e “conto do vigário”, por sua vez, apresentam uma metáfora aos cidadãos, inclusive muito usada em discussões políticas na atualidade, aproximando o leitor do contexto vivido ao contexto manifestado no poema. Efetivamente, a intenção de apresentar o trecho é exemplificar o uso de metáforas e analogias na poesia *Slam*, mas não cabe dilatar as interpretações e significados expressos pelo autor, já que se estabeleceu a concepção de que a recepção e as percepções da poesia agem de forma pessoal e subjetiva.

À guisa de contribuição com as concepções e os entrelaçamentos da poesia, ressalta-se que Octavio Paz (1982) aborda o gênero como um ato sublime das expressões humanas. Para ele, a poesia promove a libertação interior e exterior. Além disso, é uma manifestação que expõe e cria diferentes mundos, como é possível observar a seguir:

Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação no inconsciente (PAZ, 1982, p. 15).

Nesse sentido, Paz amplia o sentido da poesia: para além de fazer sentir ou sensibilizar, ela pode promover diversas percepções, ambíguas e subjetivas, que não cabem em uma simples definição fechada. Como o autor defende, até mesmo a linguagem poética é poesia em estado amorfo, mas é no poema que a poesia se ergue e se revela plenamente. Sendo assim, mais do que uma forma literária, é um espaço de encontro entre o ser humano e a poesia, como estrutura verbal, forma e substância.

Mesmo quando a poesia é oral, pode manifestar essas distintas substâncias. De acordo com Paz, a linguagem falada é menos reflexiva e mais natural, diferente da prosa, que tende a direcionar os sentidos e não atenta contra a ambiguidade. A esse respeito, complementa: “No poema a linguagem recupera sua originalidade primitiva, mutilada pela redução, que lhe impõem a prosa e a fala cotidiana” (PAZ,

1982, p. 23). Nesse sentido, mesmo que a poesia oral se aproxime de uma linguagem natural e diária, ela insurge a realidade, reflete, critica ou se afeiçoa. Na linguagem poética, a ambivalência tem espaço; e o ritmo, cor e significados.

Sobretudo, é possível afirmar que a poesia *Slam* está totalmente articulada às fontes da poesia em si. Por mais que seja um seguimento¹⁴ contemporâneo, ela retoma práticas poéticas que eram comuns há muito tempo e em diversas civilizações. Seu perfil marcado pela oralidade, performance e autenticidade atribui destaque nos meios da produção cultural brasileira, além da característica democrática, que favorece a repercussão nos espaços marginalizados e possibilita a ascensão de artistas periféricos. O *slammer* demonstra ser um poeta multifacetado, que apresenta domínio de voz e corpo, afora de uma escrita poética envolvente e significativa. Face ao exposto, busca-se refletir sobre tais facetadas, a fim de compreender as contribuições da poesia *Slam* à cultura e aos atores sociais que a produzem.

3.2.1 Oralidade: grito, logo existo

A cultura humana preconizou, por muito tempo, a oralidade, que é inerente ao ser humano. A oralidade, nesse sentido, tem um papel importante na comunicação, que, muitas vezes, é, inclusive, superior ao da escrita. Para tratar de tal questão, um caminho é refletir acerca de postulados de Paul Zumthor. Ficcionalista, poeta e teórico suíço, ele iniciou novas discussões sobre a literatura, a voz e o corpo. Na sua obra intitulada *Introdução à poesia oral*, de 1997, o autor parte da ideia de que a escrita não deve se comparar à força da voz:

Ora, a voz é querer dizer a vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença; ela modula os influxos cósmicos que nos atravessam e capta seus sinais: ressonância infinita que faz cantar toda matéria (ZUMTHOR, 1997, p. 11).

Segundo o autor, a voz é uma articulação entre existência e presença. Ela ultrapassa a palavra, pois cumpre uma função protetora às perdas de substâncias que constituem uma comunicação considerada perfeita, bem como preserva o sujeito que

¹⁴ “Seguimento” na perspectiva da continuidade do tempo e parte dos avanços da contemporaneidade cultural.

ameaça a linguagem. A linguagem não é realizada pela voz, mas transita nela, “a voz diz enquanto diz; em si, ela é pura exigência” (ZUMTHOR, 1997, p. 13).

Desse modo, é possível afirmar que a voz proporciona a emancipação do ser, pois, segundo Zumthor (1997), ela oferece prazer, liberdade e expressão – as emoções mais intensas ascendem ao som da voz. Via sussurro ou grito, a voz transmite as emoções e intenções diretas e autênticas, nas quais se manifestam também a individualidade dos sujeitos e suas identidades. Em cada enunciação da voz, existem diversos aspectos a se considerar, “[...] descrevam-se suas qualidades materiais, o tom, o timbre, o alcance, a altura, o registro... e a cada uma delas o costume liga um valor simbólico” (ZUMTHOR, 1997, p. 11). Assim, a voz apresenta diferentes possibilidades de análise. Na poesia *Slam*, importante ressaltar, a voz alcança diversas qualidades materiais, dependendo do poeta e suas intenções: há quem aumente o som em momentos que deseja chamar a atenção de seus interlocutores, como aquelas que brincam com o timbre e, às vezes, declamam como um ritmo musical conhecido; há também os que gritam do início e murmuram no final para qualificar a simbologia dita nas palavras.

A oralidade esteve presente e foi protagonista em diversos períodos históricos, espaços e instituições, tais como na igreja, na escola e em sociedades das mais diversas conformações culturais. Porém, com o passar do tempo e o avanço da cultura escrita, ela foi perdendo espaço, integrando-se à “cultura popular”, na qual sempre teve muita importância como principal meio de comunicação entre o “povo”. Segundo Zumthor (1997, p. 27), “é inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo [...]”. Desconsiderar os valores próprios da voz e da função social positiva é um equívoco. Afinal, não é uma questão de rivalidade entre escrita e oralidade, uma vez que ambas têm seu papel social e operam de maneiras diferentes.

Mesmo no final do século XX, a oralidade não atua da mesma forma que entre os antepassados, pois a voz repercutia sobre o mundo visual e a matéria ecoava: eles viviam em um amplo silêncio milenar. Mas, de acordo com Zumthor (1997, p. 28), atualmente, “estamos submersos em ruídos que não podemos colher, e a nossa voz tem dificuldades em conquistar seu espaço acústico; mas basta-nos um equipamento ao alcance de todos os bolsos, para recuperá-la e transportá-la em uma valise”. O autor afirma, contudo, que isso não deixa de ser uma voz, mas uma nova oralidade.

Esta nova forma é mediatizada, mas não se difere da antiga, a não ser por algumas categorias de uso.

O traço comum dessas vozes mediatizadas é que não podemos responder-lhes. Elas são despersonalizadas pela sua reiterabilidade, que lhes confere, ao mesmo tempo, uma vocação comunitária. A oralidade mediatizada pertence assim, de direito, à cultura de massa. Entretanto, somente uma tradição erudita e elitista tornou cientificamente possível sua concepção; somente a indústria assegura sua realização material, e o comércio, sua difusão (ZUMTHOR, 1997, p. 29).

É perceptível, nesta nova oralidade, grandes influências do capitalismo. A voz e, até mesmo, a escuta dela tendem a seus interesses. A difusão da oralidade tem modalidades espaciais e temporais diferentes das de antigamente, como, por exemplo, um vídeo que é postado na *web*. Ele pode repercutir por muito mais tempo, em diferentes espaços, tempos e interpretações, apagando a presença física do locutor. Já o ouvinte, ao visualizar a produção, está inteiramente presente, porém, no momento da gravação, ele era apenas uma figura abstrata. Diferente da oralidade primária, na qual “[...] o poder da palavra só tem como limite sua impermanência e sua imprecisão” (ZUMTHOR, 1997, p. 30), a nova oralidade mediatizada garante a precisão e a permanência (ZUMTHOR, 1997).

Com isso, é importante destacar que o *Slam* também opera neste cenário mediatizado. Além das batalhas que acontecem com um público presente, atualmente, há muitos *slammers* que gravam seus poemas e os postam nas redes sociais – e não é por isso que deixa de ser um trabalho pertencente ao gênero poesia *Slam*. Segundo Zumthor (1997, p. 39), “os poetas orais podem sofrer, ao longo do tempo, a influência de certos procedimentos linguísticos, de certos tempos próprios às obras escritas: a intertextualidade varia, então, de registro a registro”. Isso não acontece, necessariamente, à poesia escrita. Sendo assim, o *Slam* pode ser entendido como uma das manifestações orais que foram influenciadas pela passagem do tempo. Nesse sentido, a oralidade sempre se manteve presente, mesmo de maneira mediatizada, e a poesia oral apresenta fundamentos de transmissão incomparáveis. O autor complementa: “Somente a intenção explícita, intransigente e calorosa os consolidaria, ao reuni-los, recusando a frieza universitária, efeito da escrita, e que, por sua vez, a engendra” (ZUMTHOR, 1997, p. 27).

Com a pandemia e o distanciamento social, essa modalidade de difusão evidenciou-se ainda mais. Assim, muitas produções se tornaram perenes na internet

e alcançaram ouvintes que, talvez, nunca teriam tido a oportunidade de frequentar uma batalha presencialmente. Apesar de ajudar na divulgação do *Slam*, isso pode refletir possíveis mudanças na definição da própria forma de atuação dessa poesia. Os vídeos na modalidade on-line, contudo, não substituem os encontros que acontecem nas ruas, centros culturais, escolas e praças. Com a retomada das atividades culturais presenciais, as batalhas de *Slam* voltaram a acontecer em todo o Brasil.

A oralidade é uma das importantes características da poesia *Slam*, mas, sozinha, não configura a prática, pois a sua enunciação se sustenta sobre um tripé: oralidade, performance e recepção. Estes três elementos são considerados, neste trabalho, como as grandes facetas dessa expressão lírica. Diferentemente de outras poéticas orais, o *Slam* conta com esses subsídios para que a expressão seja completa, com voz, corpo e sentido.

3.2.2 Performance e recepção: me escutam e logo existo

A poesia *Slam* se destaca pela autenticidade, seja pelo uso das palavras, seja pela forma de enunciação, que jamais se repete, pois a performance e a recepção se diferenciam de acordo com o sujeito, o tempo e o espaço. Contribuindo com a questão, Paul Zumthor afirma, ainda: “Performance implica competência. Além de saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço” (1997, p.157). Ou seja, a performance é presença, está no corpo, e da voz é que se proclama o ser. A escrita, contudo, também pode evocar medidas de tempo e espaço, mas é na voz que “tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra (ou aquilo com que o homem os representa)” (ZUMTHOR, 1997, p. 157).

À vista disso, Zumthor (2007) apresenta reflexões sobre a recepção dos poemas orais em que a performance está incorporada, destacando a seguinte premissa: “o que na performance oral pura é realidade experimentada é, na leitura, da ordem do desejo” (ZUMTHOR, 2007, p. 35). Dessa forma, é viável entender que, na performance, há a “materialidade” do que, na leitura, estaria no campo da imaginação ou aspiração. Portanto, ao corpo, é atribuída grande parte deste concretismo do sentido poético, como visto a seguir:

O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior (ZUMTHOR, 2007, p. 23).

De fato, a performance e a recepção são encontradas tanto no corpo do artista que se expressa através do poema, quanto no corpo de quem a recebe. Partindo do pressuposto de que, para um poema *Slam* de sucesso, é preciso de engajamento do público, a performance é a principal ferramenta para tanto. No *Slam*, o interlocutor submerge na performance, como descrito na citação do autor anteriormente. O corpo constrói em conjunto as percepções e recepções, colocando o público como participante/adjuvante da prática, mesmo de forma implícita. Esse comportamento, às vezes, manifestado com palmas, olhares atentos, gestos com o corpo, que se articulam positivamente à enunciação, contribui para que o poeta se manifeste cada vez mais enfático e permite uma atmosfera mais favorável para sua livre expressão.

Outra questão importante é que, de acordo com Zumthor (1997), a performance é temporalizada, pois se coloca limite na sua duração e está inserida em um momento de subsistência social. No caso do *Slam*, talvez apresente uma temporalidade um pouco maior no sentido da duração social, pois, com as mídias atuais, os poemas repercutem por vídeo durante muito tempo e estão armazenados e disponibilizados com livre e fácil acesso na internet. Embora possam perder alguns sentidos, dependendo do tempo e espaço em que são reproduzidas, continuam à disposição. A interação com o poema de forma presencial, todavia, se torna muito superior em relação à performance e recepção, do que comparada à reprodução de um vídeo.

A relação emocional que se estabelece entre o executante e o público pode não ser menos determinante, provocando toda espécie do poeta no seu próprio jogo, que exigem uma grande destreza, mas engendram uma liberdade. Nem para seu autor, nem para seus ouvintes (ZUMTHOR, 1997, p. 158).

Desse modo, a performance pode ser imprevisível, tanto na sua duração, quanto nas relações que se estabelecem entre o público e o poeta. Cabe ressaltar que, a cada poema, existe uma singularidade e autenticidade, pois cada pessoa pode receber e interpretar o texto de maneira diversa. O poeta, por sua vez, pode transmitir distintas emoções e sentidos de acordo com o contexto simbólico, bem como executar

movimentos corporais e tonalidade de voz diferentes dentro da performance, que pode ir de acordo ou não com as intenções do artista.

Em suma, a poesia *Slam* é um espaço favorável à criatividade e livre expressão. Mesmo se colocando como competição, o ambiente ainda se torna acolhedor para as diferentes formas de manifestação da poesia, pois o respeito e valorização da autenticidade e singularidade são princípios do segmento. A performance, sem dúvida, está entre as maiores características do *Slam*, bem como os motivos de a prática ter tanta admiração e adesão nos últimos tempos, resgatando de forma reinventada a poesia oral nos meios culturais, urbanos e escolares no Brasil. A recepção e a performance estão em constante relação, como os movimentos corporais, voz e ouvidos, que, mesmo inconscientemente, fazem parte do conjunto que incide na poesia *Slam*.

3.3 DA APRECIÇÃO DE UM POEMA À INTELECÇÃO DO SLAM

A fim de evidenciar as questões levantadas no capítulo “Teias da Poesia *Slam*”, esta subseção apresenta uma análise de um poema *Slam*, com vistas à discussão e compreensão da poesia de forma geral. Mesmo estabelecido que a cada poema e poeta há diversas perspectivas que se constrói e expressa diferentes sentidos, é importante, para esta pesquisa, vivenciar um poema, mesmo que por vídeo, para contribuir e constatar as relações sociais e culturais que a poesia como um todo é capaz de abordar.

Para isso, foi escolhido o poema de Gabrielly Nunes (2017), vencedora da batalha do *Slam* Grito Filmes de 2017, que aconteceu na Praça Mauá – Rio de Janeiro. A seleção foi realizada a partir dos poemas disponíveis na plataforma *YouTube*, de 2016 a 2021. Nos vídeos da plataforma, é presumível que há uma boa captação de áudio e imagem, em que é possível ver o público e identificar as características da batalha. Além disso, o fato de a poetisa ser uma mulher negra e vencedora do prêmio influenciou na escolha, levando em conta as questões, já discutidas, sobre interseccionalidade.

Se, pelo menos, eu soubesse
Meu verdadeiro sobrenome
Meu país, minha terra
Ah! Se eu soubesse, já era
Se minha carne fosse vista diferente

Se seu olhar fosse mais inocente
 Se eu não tivesse que ser forte
 Nem dependesse da sorte
 Se antes do diabo que me pintam de ser o que sou
 Ou a deusa que cultivo pelo mesmo motivo
 Eu fosse pessoa! Pessoa antes de mulata
 Se eu não tivesse que falar na lata
 Se eu não tivesse que gritar
 Ainda ia ter graça de me ver sangrar?

Já nos primeiros trechos do poema, são perceptíveis as relações de identidade, quando utilizadas as palavras “e se” repetidas vezes. Isso manifesta a ideia de que o olhar do outro para ela ou para os seus iguais são diferentes ao ser colocada em um outro lugar como sujeito. Outra questão notória é a demarcação de raça, em “minha carne”, “mulata”. Nesse sentido, Fanon (2008) salienta que o outro é mais presente em si do que se imagina, até mesmo os sentimentos e olhares sobre si mesmo foram criados por esta “aventura colonial”: “[...] não foi eu quem criou um sentido para mim, este sentido já estava lá, pré-existente, esperando-me. Não é com a minha miséria de preto ruim, meus dentes de preto malvado, minha fome de preto mau [...]” (FANON, 2008, p. 121). Da mesma forma, a compreensão do outro sobre o negro está sob uma visão pejorativa presente no verso: “Eu fosse pessoa! Pessoa antes de mulata”. Neste excerto, o branco/outro jamais permitira o mesmo espaço e consideração ao negro, inclusive, ao proferir tal verso, a artista entona sua voz mais alta e aponta com o dedo, atribuindo mais atenção à frase.

E se eu quisesse me vingar?
 Ou “cês” acham que “nóis” não lembrava do estupro da escrava
 Que fez ainda comemoração
 Porque o resultado, a linda miscigenação
 Ou “cês” acham que ‘nós esquece’ a tragédia dos mecmec
 É que termina lá no Cytotec

Como discutido nas relações de identidade e interseccionalidade, existe um conceito de uma identidade cultural e nacional muito difundida ao longo da história brasileira, no qual se buscou incorporar a ideia de um povo único, sem raça e miscigenado. O efeito disso, além de negar as diversidades étnicas e o período de escravização negra e indígena, foi a romantização da “mistura” de raça ocasionada por abusos, estupros e violências que forjam a história do país.

Em contrapartida, a artista traz a referência de um caso de uma menina de 16 anos que abortou a gravidez fruto de um estupro. Semelhante a muitos casos que

vêm à tona na mídia, a sociedade se preocupa em discutir sobre a interrupção da gestação, e não sobre a vida da menina. Tais conjunturas levam a ponderar sobre o período colonial e sua negligência à violência contra mulheres negras.

Sim, aborto
 A pergunta agora é se o feto era vivo ou morto
 E ela, crucificada aos 16
 Sem ajuda de nenhum de vocês
 Sozinha, pedindo aos céus ajuda de “mainha”
 Mas aqui só tinha inferno e o julgamento eterno
 Se não vai para a prisão, pode ir pro valão
 Tachada de puta na televisão
 Para nós, ninguém reserva oração
 Tudo preto! Sem bandeira branca na trama
 Se já sentiu nega drama?
 Ou tu só respeita se for da família?
 Pede benção pra mãe e não assume a filha

No excerto transcrito, há uma crítica às preocupações seletivas das igrejas, em que a poetisa denuncia a falta de oração e compaixão pelas pessoas negras. Trata-se, assim, de outra problemática social, em que nem mesmo a religião, ainda que contrária aos seus ideais, frequentemente não consegue superar o racismo e a discriminação. Outro ponto crítico importante é a exposição do patriarcado, uma vez que neste trecho, e em outro do poema, a artista expressa de forma direta, sem grande subjetividade, suas críticas acerca de situações em que o patriarcado, bem como o machismo, manifestam-se na sociedade. O exposto é evidenciado no recorte a seguir:

É que “cês” não gosta de mulher
 “Cês” gostam de buceta
 De preferência branca
 Mas com bunda de preta
 Até serve comer mulata
 Mas se for a que te acata

Continuando a crítica a comportamentos masculinos, o trecho dialoga com os homens da mesma comunidade. A palavra “manos” pode representar os homens que não são brancos, mas são parceiros, irmãos ou amigos. Ou seja, sujeitos que a interseccionalidade explica que estão “do mesmo lado” e, concomitantemente, fazem parte do grupo “oposto”. Ainda que sejam homens negros que sofrem opressões semelhantes no que se refere à raça ou classe, colocam-se em posição diferente em relação ao gênero e à sociedade. Sendo assim, também reproduzem opressões, especialmente em relação às mulheres negras, como neste caso:

Eis manos sempre diz que são todo errado
 E aí quer pagar de aliado
 Mas “cês” tem que entender nosso lado
 Nós não atura papo de mandado
 Porque o papo não faz curva
 Aqui o papo é reto
 “Cê” vai se arrepender de me fazer de objeto
 Eu não “tô” aqui para fazer seu membro ficar ereto
 Não se esqueça, aqui é muita treta
 Se teu pau é Ku Kulx Klan
 Minha buceta é Pantera Negra

O presente trecho apresenta diferentes denúncias na relação entre homens e mulheres, desde seu empoderamento em não aceitar essa condição, como demarcar espaço e poder. Deveras, a referência à “Ku Kulx Kan” alude ao homem branco, em contraponto ao “Pantera Negra”, personagem de histórias em quadrinhos e filmes de origem africana. A busca dessa personagem, vale lembrar, é a luta contra o mal e a reparação racial do mundo. Ao fim desse trecho, o público presente no vídeo comemora batendo palmas e gritando. Isso faz a poetisa pausar por instantes a sua fala, mas depois prossegue com o poema:

É que eu não aguento mais
 Será que um dia tem paz?
 Ou será sempre mais um jaz?
 No cais, sinto o horror do Valongo, quilombo, dor
 É o combo do meu horror
 Mas você não me parou
 ‘Os morto’ na matéria, mas vivo na memória
 Eu canto aqui para lembrar essas histórias

Além de necessária, a luta no combate ao racismo, preconceito e discriminação, é também desgastante. Mesmo depois de muitas décadas desde a abolição da escravidão, os descendentes de negras e negros escravizados ainda lutam, muitas vezes, pelos mesmos ideais e motivos do passado. Esse sentimento é diretamente expresso nas frases: “É que eu não aguento mais, será que um dia tem paz? Ou será mais um jaz?”. Mais uma vez, a artista aborda outra referência histórica ao se referir ao “horror do Valongo”. No período colonial, Valongo era um cais no Rio de Janeiro, pouco documentado e lembrado pela história, que foi a entrada da maioria dos africanos escravizados no Brasil. Vale ressaltar que o espaço passou por diversas tentativas de ressignificação e reconstrução, a fim de tentar apagar a história. Em 2017, entrou para a Lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Assim, a poetisa continua

utilizando o “nóis” para seguir com afirmativas de um recorte racial para encaminhar ao final perspectivas de luta e esperança:

E, em meio ao caos, “nóis” vai encontrar a glória
 E, em meio a tanta luta, “nóis” vai chegar na vitória
 É que eu tenho a minha raiz
 Minha base para ser feliz
 Eu invado, eu não me encaixo
 E você ainda se acha muito macho, aaah!
 Mas nunca viu rasto de cobra e nem coro de lobisomem
 Se correr o bicho pega e se ficar o bicho come
 O que eu passei na vida
 “Cê” não sabe como é
 Para viver na minha pele, neguinho
 tem que ser muito, mas muito “mulhé”!¹⁵

É possível observar que a poetisa percorre uma trajetória de narrativas, envolvendo a história, cultura e imaginário brasileiro, relações com identidade e interseccionalidade. São notórias, ainda, variações no modo de se comunicar de acordo com a intencionalidade pessoal em agregar mais valor a certos versos, o que se enquadra na performance e os estudos de oralidade e recepção. Os signos e representações escolhidos por ela traduzem um sentido plural e único a cada leitor/ouvinte. Evidentemente, a gama de interpretações possíveis não se limita a esta análise, uma vez que o texto possibilita outras perspectivas e visões do dito e do não-dito.

Cabe ressaltar que a presente análise visa realizar uma leitura individual do poema em relação às facetas literárias e referências sociais e culturais perceptíveis no texto. A busca é, assim, pela valorização das produções poéticas no gênero *Slam*, compreendendo que “A poesia não é a soma de todos os poemas. Por si mesma, cada criação poética é uma unidade auto-suficiente. A parte é o todo. Cada poema é único, irreduzível e irrepetível” (PAZ, 1982, p. 18). Desse modo, o poema de Gabrielly é singular, e um dos aspectos que mais evidencia as excepcionalidades do *Slam* é a performance de cada artista.

Cada poema é um objeto único, criado por uma ‘técnica’ que morre no instante mesmo da criação. A chamada ‘técnica poética’ não é transmissível porque não é feita de receitas, mas de invenções que só servem para seu criador. É verdade que o estilo – compreendido como maneira comum de um grupo de artistas ou de uma época – confia com a técnica, tanto no sentido

¹⁵ A poesia escrita não foi encontrada e nem o seu título. Ela foi transcrita do vídeo pela pesquisadora.

de herança e transformação, quanto na questão de ser procedimento coletivo (PAZ, 1982, p. 20).

Nessa perspectiva, o *Slam*, como estilo de poesia, torna-se um ponto de partida para poetisa criar. Na produção, contudo, é que esses artistas transcendem sua personalidade e identidade, até mesmo “conduzindo” as afirmativas do poema a partir da entonação da voz, gestos e ritmo de fala. O exposto é percebido no poema de Gabrielly. O estilo da poesia é importante, mas valorizar a individualidade do artista, em sua genialidade própria, favorece ainda mais a poesia *Slam* como um todo.

Muito se discute sobre o estilo da poesia *Slam* fora do contexto de competição, uma vez que há questionamentos como este: o poema recortado de uma batalha deixa de ser *Slam*? Há, naturalmente, defensores de uma gama de respostas possíveis a essa questão. Paz, nesse sentido, contribui com a presente abordagem ao afirmar: “O poeta se alimenta dos estilos. Sem eles não haveria poemas. Os estilos nascem, crescem e morrem. Os poemas permanecem, e cada um deles constitui uma unidade auto-suficiente, um exemplar isolado, que não se repetirá jamais” (PAZ, 1982, p. 21.). Sendo assim, os poemas *Slam* permanecem e precisam permanecer de qualquer forma, seja por vídeo, seja via escrita. Isso, contudo, não deve influenciar na sua identidade como *Slam*, mas cabe considerar que o contexto de apresentação não pode ser repetido. Isso porque a característica do presencial, participante, configurada no ato da competição ou por meio da reação e recepção do público é irrepetível.

4 A POESIA SLAM COMO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA EJA

Com vistas ao propósito de encontrar respostas ao problema desta investigação, a construção do presente capítulo consiste no delineamento dos caminhos percorridos na prática na Educação de Jovens e Adultos. Assim, a meta é levar a pesquisa para fora dos muros da universidade. Este tópico aborda a poesia *Slam* como ferramenta prática e possível para uma educação emancipadora, favorecendo a visualização de possibilidades dialógicas e críticas que a EJA pode alcançar.

4.1 METODOLOGIA

Como já descrito na *Introdução*, a presente pesquisa se caracteriza a partir da abordagem qualitativa, tendo estabelecido as teorias apresentadas neste trabalho, articuladas com a prática em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A coleta de dados foi realizada de forma presencial e interativa, ou seja, envolvendo a pesquisadora e os participantes do estudo. O processo de pesquisa como um todo pode ser estruturado em cinco partes: a) observação – foram previstas cinco aulas para a observação. Ocupei¹⁶ um lugar no fundo da sala e não fiz interferências na condução da aula, a menos que a professora titular solicitasse; b) análise dos dados coletados nas observações, a fim de definir algumas abordagens em que a proposta de intervenção se baseia; c) elaboração do roteiro de leitura; d) proposta interventiva com o roteiro de leitura; e e) análise dos dados coletados e da prática em geral.

A construção da proposta interventiva se fundamentou a partir de uma articulação entre duas metodologias distintas, o Método Freire, referente à alfabetização de adultos, e o roteiro de leitura, pensado pelos professores Dr. Ernani Mügge e Dra. Juracy Assmann Saraiva (2006). As metodologias foram criadas em

¹⁶ Deste ponto em diante, passo a conjugar os verbos na primeira pessoa, uma vez que o texto assume contornos afetivos, que dizem respeito à minha relação com a pesquisa, diferentemente dos capítulos anteriores, nos quais o foco era a revisão teórica. Ao longo do desenvolvimento da dissertação, o modo de me relacionar com o objeto de pesquisa foi se modificando e optei por deixar, no texto final, as marcas verbais dessa transformação.

tempos diferentes e em regiões distintas do Brasil, mas são notórias as possibilidades de as duas dialogarem entre si, com vistas à construção de uma prática única, interdisciplinar e que visa à qualidade da educação.

O método Freire foi pensado para alfabetizar adultos, partindo dos saberes e da realidade e conhecimento do educando, entendendo que ele não é um vazio cultural. Como já estabelecido anteriormente nesta pesquisa, o método apresenta cinco fases: a) elaboração e aplicação do método; b) seleção de palavras, dentro do universo vocabular; c) criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha; d) elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho; e e) consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras (discutidas no referencial teórico). Assinalo que essas fases são direcionadas à alfabetização.

Em outra perspectiva, está a proposta de roteiro de leitura, que provém de uma metodologia com base na Estética da Recepção. Neste caso, utilizo um poema *Slam* como elemento principal do roteiro, articulado em três etapas: a) atividade introdutória à recepção do texto; b) leitura compreensiva e interpretativa e transferência; e c) aplicação da leitura. A primeira fase tem a função de sensibilizar e motivar o aluno para a leitura. Tal etapa é realizada antes do contato com o texto e pode ancorar-se em estratégias variadas, tendo como suporte outro texto como apelo, tais como: experiências pessoais, notícias, fatos da atualidade, músicas, filmes, telenovelas, documentários, brincadeiras, entre outros. Já a fase da leitura compreensiva e interpretativa tem como objetivo possibilitar a apreensão da significação do texto. Ela consiste em três níveis sucessivos e complementares, que se apresentam em forma de questões a serem respondidas: a leitura compreensiva, “qual a significação do texto?”; a leitura analítica, “como o texto diz aquilo que diz?”; e a leitura interpretativa, “qual o sentido do texto?”. Por fim, na última etapa, que se refere à aplicação, é projetada a ampliação da experiência literária do leitor, investindo na correlação do texto com conhecimentos de outras áreas e manifestações culturais diversas, de maneira a estabelecer o diálogo entre o texto e o contexto estético-histórico e cultural, tanto do momento de sua produção quanto de sua leitura (SARAIVA; MÜGGE, 2006).

A fusão destas duas propostas aconteceu a partir dos seguintes passos:

- a) Como ponto inicial, realizei uma busca pelo universo vocabular da turma, como descrito na primeira fase do método freiriano, a partir das observações e conversas com os(as) estudantes;

- b) Depois, foram estabelecidas as palavras geradoras, utilizando as observações da turma e os critérios situados por Freire (2020b), caracterizando a segunda fase do seu método;
- c) Com as palavras geradoras definidas, selecionei um poema *Slam* que contemplasse esse vocabulário e os interesses da turma;
- d) Definido o texto a ser explorado, construí a primeira fase do roteiro de leitura, a qual versa sobre atividades introdutórias ao poema e sua apreciação;
- e) Em seguida, adentrei na segunda fase do roteiro de leitura, “leitura compreensiva e interpretativa”. Essa etapa articula-se com a terceira fase do método Freire, que se refere à criação de situações existenciais que dialogam com as palavras geradoras;
- f) Depois de passar por atividades que incorporam as palavras geradoras em diferentes formas, parti para a quarta fase do método Freire, qual seja, “elaboração das fichas roteiros”, ainda dentro da segunda fase do roteiro de leitura;
- g) Após, passei para a quinta etapa pensada por Freire, a “feitura das fichas de descobertas”, colocadas como a primeira atividade que inicia a etapa de “transferência e aplicação da leitura” do roteiro, fechando a última fase.

Cabe destacar que as atividades do roteiro de leitura foram norteadas pelas habilidades propostas para o 1º, 2º, 3º e 4º ano (correspondentes à Etapa 1 e 2 da EJA) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Regulamento Curricular Gaúcho (RCG), que estabelecem as aprendizagens essenciais para cada nível de ensino. O RCG veio depois da BNCC, a fim de complementar tais aprendizagens considerando os aspectos regionais. Como também apresentado na BNCC e defendido por Freire, os conteúdos devem ser pensados a partir do cotidiano, das vivências e saberes. Foi por meio destas perspectivas que a prática foi organizada, pois,

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta em uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão – ou seja, seu engajamento na militância política (LUCKESI, 1994, p. 66).

Nesse sentido, a intencionalidade da prática interventiva como um todo, desde a observação à efetivação do roteiro de leitura, teve como centralidade o aprimoramento dos conhecimentos e realidade concreta dos educandos. Mesmo em tempos de polarização política partidária e de disseminação de informações falsas, inclusive sobre o próprio educador Paulo Freire, a prática exige um certo compromisso com a crítica e engajamento na discussão política no sentido da coletividade e compreensão da realidade brasileira.

4.2 SOBRE A ESCOLA E A TURMA

A escola em que o projeto foi executado localiza-se no estado do Rio Grande do Sul, em um município da Grande Porto Alegre. Das cinco escolas que oferecem EJA no município em que a pesquisa ocorreu, a primeira que visitei imediatamente acolheu o estudo. Durante o turno da manhã e tarde, a escola atua com turmas de faixa Etária 4 e 5 anos da Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

No turno da noite, atua somente com a EJA, tendo disponível as turmas de Etapa 1 a 6, correspondentes ao Ensino Fundamental. A turma de atuação foi de Etapa 1 e 2, que, pelos registros oficiais, tem 15 estudantes. No entanto, apenas entre seis e dez deles frequentam regularmente as aulas. A professora titular da turma atua na EJA há cinco anos e demonstra ter bastante intimidade com o grupo, pois acompanhou a trajetória de muitos alunos na escola. Além do turno da noite, a educadora trabalha durante a manhã e tarde em turmas de alfabetização.

A turma apresenta uma diversidade de faixa etárias, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Características dos estudantes da turma

Nome fictício	Idade	Observação sobre o estudante
A	41	Homem. Pai dos estudantes C, E, G e I. Cego do olho esquerdo e com baixa visão no direito. Por essa razão, necessita que as atividades com letras sejam bem ampliadas, bem como a escrita no quadro.
B	54	Homem. Está aproximadamente há 10 anos na EJA, Etapa 1 e 2.
C	17	Jovem do sexo masculino. Primeiro ano da EJA. Está na turma com seu pai e seus três irmãos.
D	44	Mulher. Está aproximadamente há dez anos na EJA.
E	19	Homem. Primeiro ano da EJA. Está na turma com seu pai e seus três irmãos.

F	49	Mulher. Segundo ano na EJA.
G	21	Mulher. Faltou bastante por questão de saúde (machucou o pé). Primeiro ano da EJA. Está na turma com seu pai e seus três irmãos.
H	61	Mulher. Irmã da estudante J.
I	23	Homem. Tem anquiloglossia (popularmente conhecida como <i>língua presa</i>), necessitando de cirurgia. Não consegue fazer o som do “R”, “LH”, “NH”, entre outros. Primeiro ano da EJA, na turma com seu pai e seus três irmãos.
J	Não informada.	Mulher. Irmã da estudante H. É PCD (Pessoa com deficiência); precisa de auxílio de muletas para se locomover.
K	Não informada.	Mulher. Compareceu somente nas três primeiras aulas de observação.
L	Não informada.	Mulher. Faltou a maioria dos dias. Compareceu somente nos últimos três dias da intervenção.
M	Não informada.	Mulher. Esteve presente somente em dois dias. Havia sofrido um acidente e ainda estava em recuperação.

Fonte: elaborado pela autora.

Pela falta de assiduidade da turma, não foi possível fazer observações completas e mais específicas dos estudantes. Considero, contudo, que o essencial para a realização do trabalho foi alcançado. Como demonstra o Quadro 1, a turma é composta por sujeitos que vão da adolescência à fase idosa.

Verifiquei, ainda, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para compreender os conceitos sobre os estudantes da EJA. Segundo o documento, a concepção de jovem consiste na etapa após a adolescência, marcada por grande transformação biológica, em que é preciso amadurecer antes de ser considerado adulto. De acordo com o Estatuto de Juventude, Lei n. 12.852/2013, é considerada jovem a pessoa que tem entre 15 e 29 anos de idade. O PPP afirma que os jovens que decidem frequentar a EJA se motivam por um investimento pessoal e profissional, já que as empresas solicitam certificação escolar no mercado de trabalho. Além disso, muitos têm como motivação o desejo de ser um exemplo para seus filhos, a fim de aumentar a capacidade de ajudá-los nas tarefas escolares e obter sucesso pessoal.

Adultos, por sua vez, são sujeitos que estão na etapa posterior à juventude, em que a retomada na escolarização, frequentemente, representa a exigência da certificação escolar e interfere na ascensão profissional do sujeito. Nesses casos, a trajetória escolar pode ter sido interrompida prematuramente. Sendo assim, a escola deste adulto estabelece um diálogo entre o conhecimento formal e o conhecimento da vida. Com isso, os adultos da EJA trazem consigo experiências de vida no âmbito profissional e familiar que não podem ser ignoradas. Essa concepção dialoga com os pensamentos freirianos em relação aos adultos no contexto escolar.

Conforme observei, a escola demonstra muito respeito aos interesses e momentos de vida de seus educandos. Por vezes, isso era notado pelas conversas de professores, que apresentavam ter em vista a turma de forma mais individual, e não um grande conjunto de pessoas. Isso evidencia que o corpo docente considera a história e contexto de vida dos estudantes EJA. Esta, assim como outras questões, puderam ser apuradas nas observações, as quais foram de grandes descobertas, que talvez jamais sejam discutidas se o trabalho fosse voltado somente para os conceitos teóricos.

4.2.1 Observação da turma

O processo de observação se tornou uma ponte entre o trabalho teórico previamente realizado e a prática interventiva. Vale ressaltar, à guisa de reflexão, que foi importante, nesta fase, já ter estabelecidos conceitos e aproximação com metodologias que envolvem a prática educativa. Para além de registros prévios, levantamento de dados e organização do roteiro de leitura, a observação, entendo, é a oportunidade de um pesquisador ou pesquisadora se aproximar dos participantes da pesquisa, visando estabelecer vínculos anteriores à proposta interventiva. Trata-se, ainda, de criar um ambiente confortável e conectado à realidade e aos objetivos acadêmicos.

A observação neste processo investigativo apresenta um grande papel, pois se torna ponto de partida e direcionamentos que a pesquisa prática constrói. Para que seja realizada de forma séria e organizada, segundo Prodanov e Freitas (2013), o pesquisador, antes mesmo de realizar a coleta de dados, deve preparar um plano específico de registros, estabelecendo antecipadamente categorias de análise, considerando os estudos exploratórios e objetivos propostos pela pesquisa. Neste caso, organizei pautas de registros para a escrita no diário de campo (Apêndice A), a fim de relatar o andamento dos encontros e armazenar de forma estruturada os dados coletados.

Todavia, mesmo tendo como base um instrumento de registro bem estabelecido, a prática escolar apresenta uma dinâmica de funcionamento mais flexível e imprevisível. Isso pode não contribuir para uma observação totalmente passiva, sem a atuação da pesquisadora ou pesquisador de forma mais presente. Além disso, é notório que a sala de aula vivencia diversas demandas diárias, em que

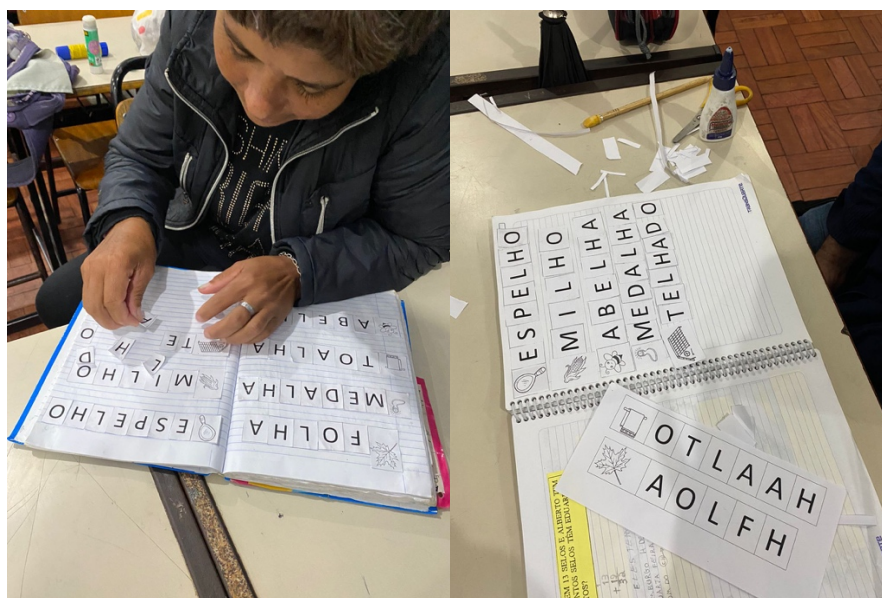
uma ajuda é sempre bem-vinda e contribui para um melhor andamento das aulas. Sendo assim, a presença de mais um profissional da educação na turma torna esse distanciamento muito mais difícil.

Nesse contexto, nos dias em que as observações foram realizadas, não foram diferentes, ou seja, repletos de urgências, imprevistos e necessidades pedagógicas. Sendo assim, foi necessário explicar que as minhas prioridades e postura de espectadora seriam adotadas com vistas à observação e ao registro das questões pertinentes à investigação. Já na qualidade de professora, coloquei-me à disposição para contribuir com a turma, inclusive por uma questão de gentileza no sentido de colaborar com o bom relacionamento com a professora titular.

Desse modo, logo no primeiro dia de observação, primeiro contato com os estudantes, houve uma alteração nos planos, pois a turma estava em mudança de sala de aula. Anteriormente, os alunos estavam alocados em um espaço de difícil acesso. Com a matrícula de uma estudante PCD na turma, que necessita de auxílio de muletas para se locomover, a mudança de sala se tornou necessária. Então, uma das primeiras demandas da professora titular foi que eu auxiliasse a transportar os pertences da turma para o novo lugar. Tal tarefa tomou cerca de metade do período.

Já na nova sala, a professora me apresentou aos estudantes e explicou que eu ficaria um período observando a turma e que, posteriormente, aplicaria um projeto. Ela explicou que eu também era docente e que poderia auxiliá-los se necessário. Assim se seguiu a aula, a professora entregou propostas de atividade em folhas e os estudantes as executaram enquanto ela terminava de organizar materiais na sala. Não demorou muito para que minha ajuda fosse solicitada novamente: dúvidas em relação aos sons das letras e conferência se os estudantes estavam realizando as atividades corretamente, conforme as imagens a seguir:

Figura 2 – Atividade realizada pelos estudantes



Fonte: registros da autora (2022).

Com isso, foi necessário mudar os planos em relação a uma postura distante, inicialmente almejada para meu posto de pesquisadora-observadora. Assim, tornei-me muito mais participante e disposta a ajudar, o que possibilitou que, a cada encontro, essa aproximação aumentasse. Além disso, propiciou que minha atuação na turma obtivesse diferentes papéis, como: conduzir atividades; acompanhar e auxiliar estudantes na execução de propostas; estar disponível para atender às solicitações dos educandos, entre outras. Por ter uma turma multisseriada, a professora encontrou, na minha presença, a possibilidade de oferecer mais atenção a estudantes que demonstravam dificuldades em acompanhar os colegas de grupo. Desse modo, houve uma transformação na relação de professora titular e pesquisadora, que se tornou um trabalho de equipe por um bem comum.

Para exemplificar melhor os imprevistos que só a prática consegue identificar, no terceiro dia de observação, a Estudante D pediu para sentar-se a meu lado, pois reclamou que estava sendo atenciosa demais com o Estudante I e ela estava ficando com “ciúmes”. Então, acatei o pedido e, aos poucos, ela passou a noite me contando a sua história de vida. Acredito que são momentos como este que permitem vivenciar o que Paulo Freire refere sobre a importância da humanidade e sensibilidade do professor. Apesar de a conversa não ter um fim pedagógico previamente estabelecido, talvez, naquele momento, o diálogo tenha sido muito mais necessário do que uma série de atividades didáticas.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure 'entrar' no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, se torno possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou (FREIRE, 2014, p. 115).

Desse modo, proporcionar momentos de escuta sensível e reflexiva neste processo de investigação é essencial para um ambiente comunicativo e dialógico. Além da Estudante D, percebi isso no contato com outros alunos durante a prática. Notei que os participantes do estudo tinham muito o que dizer e serem escutados de fato fez parte da intencionalidade pedagógica da pesquisa. Inclusive, foi por meio disso que os educandos se tornaram mais receptivos comigo. Antes, notava que tinham muita vergonha e um certo incômodo com a minha presença na sala.

Cabe destacar que o processo de aproximação de cada estudante aconteceu de maneiras e tempos diferentes. Nesse sentido, avalio, com o Estudante B isso se deu a partir de explicações do conteúdo, de maneira específica e de diversas maneiras, até que entendesse a proposta. Essa atenção contribuiu para que ele pudesse confiar e contar comigo, facilitando a comunicação. Já com o Estudante A aconteceu mediante a conversas diárias, nas quais ele contou que desejava ser advogado. Por ter uma fala mais formal e gostar de política, passei a me comunicar com ele de forma igual e abordar assuntos da atualidade, o que deixava as nossas conversas mais interessantes e respeitosas.

Os estudantes C, E e I, que se sentavam geralmente juntos, sempre levavam balas e pirulitos, os quais ofereciam somente aos colegas. Ao perceber isso, passei a dizer que estava com vontade de comer algum doce. Não tardou até começarem a me oferecer também e iniciar conversas comigo de maneira mais descontraída. Esses estudantes eram os mais jovens da turma e tinham uma linguagem um pouco informal, o que cooperou muito para nossa aproximação. Com a Estudante F, demonstrei interesse na neta que tanto a orgulhava e comentava diariamente com os colegas nas aulas. Eu perguntava como ela estava, se ajudava a avó nas tarefas da escola, o que gostava de brincar... Estes foram os estudantes que mais tive contato e aproximação, pois os demais faltavam muitas aulas. Avalio, contudo, que o acolhimento dos colegas contagiou a turma, proporcionando um ambiente mais leve e aberto ao diálogo.

Apesar de não conseguir realizar os registros de observação da forma planejada, organizei, no último encontro, uma conversa com cinco perguntas simples com cada estudante presente, apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Perguntas sobre os interesses dos estudantes

Estudante	Por que você quer ler e escrever?
A	Na verdade, eu quero muito mais que ler e escrever, eu tenho sonho de me formar em advocacia.
B	Para ver se eu aprendo, para ninguém me enrolar, saber a data que eu vou receber.
C	Eu quero me formar para ser policial, meu sonho.
D	Para ler um livro, uma coisa interessante.
E	Para pegar um serviço melhor, ter um futuro melhor, comprar uma casa num sítio bem longe.
F	Porque a gente precisa para trabalhar, para não pegar serviço braçal.
G	Apareceu uma proposta de trabalho muito boa, para gerenciar uma cozinha, mas se não tem estudo eles não pegam. Eu já tô aposentada, mas não gosto de ficar parada.
I	Para terminar o estudo, trabalhar, ter futuro, ser policial federal.
Estudante	Qual tipo de música você gosta?
A	Sertanejo romântico, é que eu gosto do que faz sentido.
B	Rock.
C	Bandinha antiga, funk e Barões da Pisadinha.
D	Zé Camargo e Luciano, Amado Batista, Latino, esses assim...
E	Eu gosto de romântica, sertanejo romântico e MC Marcinho.
F	Todo tipo de música, gosto dessas mais novas.
G	Música de igreja.
I	De gaúcho, moda de viola.
Estudante	Qual assunto te comove mais?
A	Injustiça, situações desiguais.
B	Me colocar apelido, dizer que sou isso e não sou.
C	Quando a pessoa vai no mercado e tentam passar a perna na pessoa.
D	Os políticos que não ajudam as pessoas pobres.
E	Quando a sora era muito chata, no outro colégio, eu não gostava de ir, brigava muito, ela nem deixava ficar na sala. Agora eu me sinto bem aqui.
F	Não gosto de olhar notícia triste na TV.
G	Muita conversa na sala.
I	Quando ri de mim, eu fico brabo, na outra escola eu não gostava.
Estudante	O que você gosta de fazer no tempo livre?
A	Componho músicas.
B	Ficar em casa escutando música e olhar filme.
C	Passeio e mexer no celular.
D	Brincar com minha prima.
E	Escutar uma música, vídeo.
F	Gosto de capinar e arrumar minhas plantas, cozinhar e conversar com minhas vizinhas.
G	Se eu soubesse ler bem, eu queria sentar numa cadeira na frente de casa e ficar lendo, lendo lendo...
I	Tomar café e escutar rádio.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Observando o conteúdo dessas respostas e os dados coletados na observação, é possível destacar palavras que permeiam o universo vocabular e interesse dos estudantes, como: sonho, serviço, trabalho, futuro, música, injustiça, escola, livro, entre outros. Por meio desse levantamento, fiz reflexões a fim de priorizar os estudantes, seus saberes e interesses.

Os dados levantados nessas respostas são importantes para a seleção das palavras geradoras e, sobretudo, para compreender as especificidades de cada estudantes, suas motivações e problemáticas. Como exemplo, retomo as respostas dos estudantes B, C, E e I, os quais relatam a falta de respeito e preconceito das pessoas, dentro e fora da escola, o quanto a ideia pejorativa do “analfabeto ingênuo” se fazem presentes em suas angústias. Cito, ainda, a preocupação com o futuro e um emprego melhor que estava presente na fala da maioria. Muitas vezes, a formação é sinônimo de sucesso profissional e, sendo assim, muitos estudantes, principalmente os mais pobres, buscam a escola como local que contribui para alcançar seus sonhos.

O plano específico de observação, com registros a partir do meu ponto de observadora, no fundo da sala, falhou já nos primeiros contatos com a turma. Contudo, interagir com os estudantes durante esse período foi fundamental para uma boa relação com a turma e, então, iniciar a prática interventiva. Em suma, a observação foi tão importante para a pesquisa quanto a prática interventiva. Por meio dela, foi possível estabelecer um laço de afeto e confiança dos estudantes e professora titular, além de obter elementos para pensar em uma prática específica e engajada com a turma, capaz de ecoar os propósitos de Paulo Freire para uma educação realmente libertadora.

4.3 ROTEIRO DE LEITURA

O roteiro que segue foi elaborado e aplicado em uma turma de primeira e segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos. Apresento, além dos enunciados, os resultados da aplicação, de modo a deixar clara a sequência das escolhas.

ROTEIRO DE LEITURA

MÉTODO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

Poesia *Slam* de OZAZUMA

Autores: Fernanda Rodrigues da Silva e Ernani Mügge

Turma: Etapa 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos

OBSERVAÇÃO

Legenda das cores utilizadas:

- Etapas do Roteiro de Leitura
- Fases do Método Freire de Alfabetização de Adultos

BUSCA PELAS PALAVRAS GERADORAS

PRIMEIRA FASE: LEVANTAMENTO DO UNIVERSO VOCABULAR DA TURMA

A partir de observação da turma, são articuladas conversas aleatórias com os estudantes sobre seus interesses, a fim de levantar o universo vocabular deles.

Explicação do Método Freire

De acordo com Paulo Freire (2020b), esta fase é uma oportunidade rica para os educadores compreenderem “[...] os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo” (FREIRE, 2020b, p.147). Neste caso, são realizadas observações e conversas norteadas pelos seguintes tópicos: por que você acha importante ler e escrever? Qual tipo de música que consome? O que gosta de fazer durante seu tempo livre? E quais as situações da vida cotidiana que o(a) chateiam?

Segundo Freire, “As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças e esperanças, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo” (FREIRE, 2020b, p.147). Trata-se, portanto, de uma etapa que requer sensibilidade e atenção por parte do educador, pois ele, na próxima fase, fará as escolhas necessárias para prosseguir o

trabalho. Além disso, esse momento serve de aproximação entre com a turma, estabelecendo um vínculo e um espaço mais confortável para as trocas.

SEGUNDA FASE: SELEÇÃO DAS PALAVRAS GERADORAS

Os dados coletados nas observações e conversas são analisados. Logo após, são selecionadas as “palavras geradoras”, norteadoras da prática.

Explicação do Método Freire

Segundo Freire (2020b), a classificação pode ser realizada sobre os seguintes critérios:

- a) da riqueza fonêmica; b) das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades); c) de teor pragmático da palavra, que implica uma maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.

Com base no levantamento das palavras geradoras, o poema é selecionado. A seguir, o destaque apresenta as palavras escolhidas na prática:

SERVIÇO	CARTEIRA DE CARRO	INDEPENDÊNCIA	
POLÍTICA	TRABALHO	SONHO	SAÚDE
INJUSTIÇA	MÚSICA	FUTURO	RESPONSABILIDADE

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE I: Levantamento de hipóteses sobre a poesia *Slam*

- a) **O que é *Slam*?** A aula é iniciada com a pergunta: “O que é poesia *Slam*?”. De forma oral, os(as) educandos(as) respondem. Depois desse diálogo, são escritas em um cartaz as hipóteses levantadas, conforme o modelo a seguir:

POESIA SLAM

O QUE SERÁ QUE É?

O QUE REALMENTE É:

OBSERVAÇÃO

A prática foi pensada para uma turma com diferentes níveis de alfabetização. Logo, pressupõe-se que as atividades serão sempre conduzidas e mediadas pela professora.

Aos estudantes que não dominam a escrita, a professora deve transcrever suas falas, para que possam copiar, com sua própria letra, no cartaz. A parte “O que será que é?” será realizada ao final da prática.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

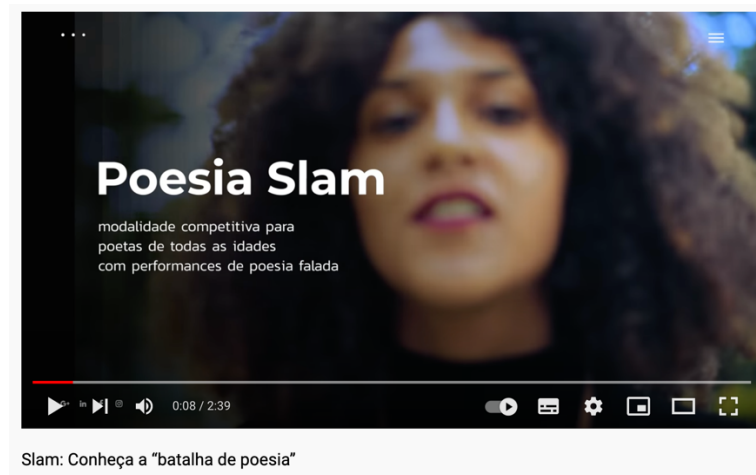
(EF35LP15RS3-1) Argumentar, opinar e defender pontos de vistas sobre diversos temas.

ATIVIDADE II: Contextualizando o leitor

- a) **Primeiras respostas à grande pergunta:** Depois de levantadas as hipóteses, é apresentado o vídeo¹⁷ “*Slam: Conheça a ‘batalha de poesia’*”, de 2 minutos e 39 segundos, que relata a experiência de alguns poetas do *Slam* e a sua concepção no Brasil.

¹⁷ **Slam: Conheça a “batalha de poesia”.** Canal da Secretaria Especial da Cultura. 1 vídeo (2min39s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLJhhUum1aE&t=41s>. Acesso em: 28 maio 2022.

Figura 3 – Poesia Slam



Fonte: YouTube, 2022.

- b) Discussão:** Com base no vídeo, é proposto um diálogo sobre as questões abordadas, provocando a reflexão sobre as primeiras hipóteses levantadas, anteriormente, sobre o tema.
- c) Apreciação da poesia escolhida:** A turma assiste ao vídeo¹⁸ que apresenta a poesia do artista Ozazuma:

Figura 4 – Literatura e Poesia Marginal



Fonte: YouTube, 2022.

¹⁸ OZAZUMA. **Literatura e poesia marginal com Ozazuma**. Grito Filmes, 12 maio 2022. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nntnv-otqP8>. Acesso em: 25 maio 2022.

Depois de assistido o vídeo, a turma é desafiada a falar sobre suas impressões sobre o poema. A discussão deve ser guiada pelas seguintes questões: espaço, função social do texto, as composições da imagem, a performance do artista e os sentidos e significados que identificaram na poesia.

Após tal discussão, o vídeo deve ser assistido novamente, a fim de oportunizar uma nova chance para a turma perceber questões abordadas na discussão, que podem ter passado despercebidas na primeira vez.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

(EF15LP13RS1-1) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem.

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito.

TERCEIRA FASE: CRIAÇÃO DE SITUAÇÕES EXISTENCIAIS TÍPICAS

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

ATIVIDADE III: Explorando a linguagem e representação

- a) Leitura protocolada:** cada estudante recebe uma folha com a letra do poema e a turma é convidada a acompanhar a leitura em voz alta. Logo, é realizada uma leitura protocolada, com inferências estratégicas durante a atividade.

OBSERVAÇÃO

Leitura protocolada: Quando o professor faz a leitura com pausas estratégicas, para realizar reflexões sobre o que acabou de ser lido, com a função de fazer com que o(a) estudante produza inferências, é importante fazer previsões e conferir a correspondência das informações

já vistas no texto. Desta forma, no diálogo, o educador busca avaliar o que os(as) educandos(as) compreenderam, até então, no texto.

As possíveis interferências da professora estão destacadas em marrom entre as estrofes do poema, para que os(as) estudantes respondam.

LITERATURA E POESIA MARGINAL COM OZAZUMA

*Em marrom, as possíveis interferências.

A CARA DO CRIME
MADAME ESCONDE A BOLSA VÊ ARTISTA NO VAGÃO
DE BLUSA DE TIME
MAIS UM COM AQUELA HISTÓRIA QUE DARIA UM FILME

O que podemos entender com “madame esconde a bolsa vê artista no vagão”?

AÍ, CÊ ACHA MESMO QUE ACABOU OS REGIMES
PORQUE MINHAS POESIAS SÃO SOBRE SÍNDROMES
EU TÔ CANSADO
A VIDA PARECIA UM TÉDIO
SENTI VONTADE DE PULAR DO MAIS ALTO PRÉDIO
MINHA MÃE DISSE: FILHO QUE PRECISA DE UM MÉDICO
EU FUI NO PSICÓLOGO, ELE ME RECEITOU UM MONTE DE REMÉDIO
PRA LIDAR COM AS DORES DA MINHA CABEÇA
NEM TUDO SE CURA COM DORFLEX

É possível perceber que o interlocutor (poeta) está cansado e com tédio, mas será que o leitor entende o porquê?

AÍ, PRA MALDADE?
EU TENHO FLEXIBILIDADE
ESSA HABILIDADE, VEM COM GRANDE RESPONSABILIDADE
É QUE EU BOTEI O PÉ NA PISTA
MUDEI O QUE TAVA NA MINHA VISTA
AO ABRIR A MINHA PORTA DE CASA
EU VI UMA BOCA E NÃO É DESSAS QUE FALAM
HOJE EM DIA TEM UMA BIBLIOTECA
GRAÇAS AO POETA

Quando ele abre a porta de casa, vê uma biblioteca, mas o que via antes?

SE A SITUAÇÃO TÁ CRÍTICA
NÃO ESPERA DA POLÍTICA
POIS ENTRE A DIREITA E A ESQUERDA
MESMO PÁSSARO QUE PASSA E CAGA NA NOSSA CABEÇA

*Vocês concordam com a afirmação de que não se deve esperar pela política?
Por que “entre a direita e a esquerda, mesmo pássaro que passa e caga na nossa cabeça”?*

MINHA IGNORÂNCIA NÃO VAI SER UMA BENÇÃO
 MINHA INTELIGÊNCIA NÃO É PREPOTÊNCIA
 NOSSA VIVÊNCIA SE TORNOU POTÊNCIA
 PARA BOM ENTENDEDOR REMINISCÊNCIAS
 POUCA FRASE BASTA

*Há um dito popular que afirma: “a ignorância é uma benção”,
 alguém pode explicar o porquê?
 “Pouca frase basta”, será que sempre temos muito a falar?
 Dizem que: “para bom entendedor, pouca palavra basta”, faz o mesmo sentido?*

A SOCIEDADE AINDA É UMA PIRÂMIDE
 SE TU NÃO FAZ PELA BASE
 NÃO ADIANTA NADA TU PASSAR DE FASE
 ME PERGUNTAM: POETA, CÊ CRIA FRASES PARA GANHAR DINHEIRO
 NUNCA COGITEI SER BILIONÁRIO
 EU NUNCA PENSEI SER MILIONÁRIO
 EU TRABALHO PRA SER O MAIOR INVESTIDOR DE SONHOS DO MEU BAIRRO

*Vocês concordam que: “a sociedade ainda é uma pirâmide”?
 O que é possível entender com: “se tu não faz pela base, não adiante nada tu passar de fase”?*

QUEREM QUE EU SEJA CLARO
 EU GOSTO DE SER ESCURO
 CAZUZA, TE ACHO EXAGERADO
 MAS CÊ TAVA CERTO
 O FUTURO REPETE O PASSADO
 MAS TÔ CANSADO
 EU QUERIA FALAR MAIS
 MAS EU TÔ SEM TEMPO PARA ESCREVER
 ENTÃO VOU DIZER TUDO QUE EU SINTO DO CORAÇÃO

*Quem quer que ele seja claro?
 Vocês também acham que Cazuzza estava certo?*

VALEU MEU AVÔ QUE ME INCENTIVOU
 E ME ENSINOU QUE NÃO DESCENDO DE ESCRAVOS
 SOMOS FILHOS DE REIS E RAINHAS
 SALVE PARA MINHA MÃE PRETA
 ALESSANDRA ESSA É PARA TI

Alguém sabe explicar por que “não descendo de escravos, somos filhos de reis e rainhas”?

- b) Busca pelas palavras:** As palavras geradoras são escritas no quadro e os/as estudantes devem identificá-las no texto, circulando-as. Depois, a turma é questionada se há palavras desconhecidas. Se houver, os alunos devem sublinhá-las. Desta forma, é possível explicar os significados delas.

- c) Variação linguística:** Em seguida, é provocada uma discussão sobre a variação linguística, que se dá via pergunta sobre as características da linguagem usada no texto e se há algumas gírias ou jargões que podem ser identificados.

OBSERVAÇÃO

A professora pode aproveitar a oportunidade para conversar sobre a variação linguística e o preconceito linguístico.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

(EF35LP03RS3-1) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de *inferência*, de localização e de seleção de informações relevantes.

(EF35LP04RS3-1) Inferir informações implícitas nos textos lidos, para que, gradativamente, atribua significados que extrapolem o texto lido.

(EF35LP11RS3-1) Conhecer e reconhecer as características das variedades linguísticas.

(EF35LP03RS3-2) Compreender ideias principais e secundárias no texto.

(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

- d) Caça-palavras:** os estudantes recebem uma folha com “Caça-palavras”, elaborado com as palavras geradoras. Cada aluno deve se manifestar quando encontrar um termo e destacá-lo.

f) Entonação e expressão: Por se tratar da exploração de um poema oral e performática, é proposta uma atividade que envolva a enunciação de alguns trechos do poema, com diferentes tipos de expressões corporais. Em um recipiente, há diversos trechos do texto e, no outro, diversas expressões e formas de enunciação da fala, como descritos em seguida:

TRECHOS:
(1) "EU TÔ CANSADO, A VIDA PARECIA UM TÉDIO"
(2) "A SOCIEDADE AINDA É UMA PIRÂMIDE"
(3) "MINHA IGNORÂNCIA NÃO VAI SER UMA BENÇÃO"
(4) "MINHA INTELIGÊNCIA, NÃO É PREPOTÊNCIA"
(5) "NOSSA VIVÊNCIA SE TORNOU POTÊNCIA"
(6) "SOMOS FILHOS DE REIS E RAINHAS"
(7) "SE A SITUAÇÃO TÁ CRÍTICA, NÃO ESPERA DA POLÍTICA"
(8) "HOJE EM DIA TEM UMA BIBLIOTECA, GRAÇAS AO POETA"
(9) "EU TRABALHO PRA SER O MAIOR INVESTIDOR DE SONHOS DO MEU BAIRRO"
(10) "CAZUZA, TE ACHO EXAGERADO, MAS CÊ TAVA CERTO, O FUTURO REPETE O PASSADO"
(11) "MAIS UM COM AQUELA HISTÓRIA QUE DARIA UM FILME"
(12) "MINHA IGNORÂNCIA NÃO VAI SER UMA BENÇÃO"
FORMAS DE ENUNCIÇÃO:
ALTO, FELIZ, BRAVO, BAIXO, ESPANTO, DÚVIDA, SURPRESA, MEDO, VERGONHA, NOJO, RAIVA E INDIFERENÇA.

Dessa forma, cada estudante por vez é chamado para ir até a frente da sala e pegar um trecho e uma expressão, mostrá-los para a professora ler somente para ele(a) (caso não saiba ler) e recita de maneira performática para turma.

Antes de começar a tarefa, a professora lê todas as frases para que a turma as repita. O mesmo exercício será realizado com as formas de enunciação e o momento é aproveitado para explicar exemplos de cada expressão, para facilitar a prática.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.

(EF05LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.

QUARTA FASE: ELABORAÇÃO DE FICHAS-ROTEIROS

g) Fichas-roteiros: A turma recebe cópias incompletas de fichas-roteiro de cada palavra geradora. Com elas, são trabalhados os sons das famílias fonéticas derivadas de cada palavra, de forma oral e na escrita, completando as lacunas. Os alunos são estimulados a falar cada som repetidas vezes em voz alta para melhor fixação.

OBSERVAÇÃO

As fichas-roteiros não precisam ser entregues “prontas” e incompletas, os estudantes podem confeccioná-las desde o início.

Depois, é promovida a discussão das palavras, de maneira contextualizada. Exemplo: **SERVIÇO** – o que envolve os sentidos da palavra serviço? Trabalho, salário, firma, emprego, empresa, condições de trabalho etc. E assim segue até a última palavra.

SERVIÇO					
A	E	I	O	U	ÃO
SAR	SER	SIR	SOR	SUR	ÃO
SA	SE	SI	SO	SU	
VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
ÇA	CE	CI	ÇO	ÇU	ÇÃO

POLÍTICA					
A		I	O		ÃO
PA	PE		PO	PU	PÃO
LA	LE	LI		LU	
	TE	TI		TU	
CA		CI	CO		CÃO

TRABALHO					
A	E		O		ÃO
TRA		TRI		TRU	TRÃO
BA	BE		BO	BU	
LHA		LHI	LHO		LHÃO

DINHEIRO					
	E	I		U	
DA		DI	DO	DU	DÃO
	NHE	NHI		NHU	
RA		RI	RO		RÃO

ESCREVER					
A		I		U	ÃO
AS	ES		OS	US	
CRA	CRE	CRI		CRU	CRÃO
	VER	VIR		VUR	

RESPONSABILIDADE					
A		I	O		ÃO
RAS	RES	RIS	ROS	RUS	
PAN		PIN	PON	PUN	
SA	SE		SO		SÃO
		BI	BO	BU	
LA	LE	LI		LU	LÃO
DA	DE	DI	DO		DÃO

FUTURO					
A	E	I		U	
FA		FI	FO	FU	FÃO
TA	TE		TO	TU	
	RE		RO		RÃO

SONHO					
	E		O	U	
SA	SE	SI	SO		SÃO
NHA		NHI	NHO	NHU	NHÃO

Habilidades da BNCC e RCG

(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.

Atividade IV: Explorando os sentidos, signos e significados

- a) **Retorno à poesia:** A professora repete a leitura do poema, a fim de relembrar o texto para as próximas atividades.
- b) **Completando os trechos com as palavras corretas:** Em um papel pardo, a professora leva trechos do texto incompletos e, em pedaços de papel, várias palavras escritas, para que se complete os trechos. Então, a professora solicita que, os(as) estudantes venham à frente, encontra, entre as diversas palavras, a correta, e cola no papel pardo. A professora deve fazer a leitura de cada frase e ajudar na leitura das palavras selecionadas. Se necessário, os(as) estudantes podem utilizar o texto como auxílio, por ser uma atividade coletiva, todos e todas podem ajudar.

MINHA _____ NÃO VAI SER UMA BENÇÃO

SABEDORIA – IGNORÂNCIA –
BURRICE

MINHA INTELIGÊNCIA _____ É PREPOTÊNCIA	NÃO – VÃO – SÃO
NOSSA VIVÊNCIA SE TORNOU _____	FELICIDADE – SONHO – POTÊNCIA
SOMOS _____ DE REIS E RAINHAS	PRIMOS – FILHOS – AMIGOS
SITUAÇÃO TÁ CRÍTICA, NÃO ESPERA DA _____	ESCOLA – FIRMA – POLÍTICA
HOJE EM DIA TEM UMA _____, GRAÇA E AO POETA	BIBLIOTECA – BOCA – LOJA
EU TRABALHO PRA SER O MAIOR INVESTIDOR DE _____ DO MEU BAIRRO	SONHOS – PLANOS – OLHO
A SOCIEDADE AINDA É UMA _____	ESCOLA – CIDADE – PIRÂMIDE
ESSA HABILIDADE, VEM COM GRANDE _____	RESPONSABILIDADE – SONHOS – PRAZER
O _____ REPETE O PASSADO	FUTURO – PRESENTE – HOJE
MAS EU TÔ SEM _____ PARA ESCREVER	MOMENTO – CLIMA – TEMPO
PARA BOM ENTENDEDOR _____	REMINISCÊNCIAS – PALAVRA – GRAÇA

c) Que pirâmide é a nossa sociedade? É entregue uma folha de ofício com o trecho escrito: “A SOCIEDADE AINDA É UMA PIRÂMIDE”. Em seguida, é promovida uma discussão: como é uma pirâmide? Para você, qual o significado que a frase carrega? Como a sociedade se encontra na pirâmide? E como seria a pirâmide, na sua perspectiva?

Em seguida, os alunos são convidados a desenhar uma pirâmide na folha e escrever nela tal organização.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF15LP03RS1-1) Localizar informações explícitas em textos, desenvolvendo a compreensão leitora.

(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF05LP19RS-1) Argumentar oralmente sobre temas de interesse da região e/ou de temas recorrentes da realidade brasileira, praticando, também, a escuta atenta e respeitando pontos de vista diferentes.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DE LEITURA

QUINTA FASE: FEITURA DAS FICHAS DE DESCOBERTAS COM A DECOMPOSIÇÃO DAS FAMÍLIAS FONÊMICAS

Atividade V: Expandindo as palavras do texto

- a) **Realização das fichas de descobertas:** As fichas roteiros e as famílias fonéticas trabalhadas anteriormente são retomadas para a elaboração das fichas de descobertas. Nesta atividade, os(as) educandos juntam as sílabas com combinações possíveis para formar outras palavras, conforme o exemplo:

SERVIÇO						Ficha de descobertas	
A	E	I	O	U	ÃO	VIVO	VACA
SAR	SER	SIR	SOR	SUR		COVA	VASO
SA	SE	SI	SO	SU	SÃO	VOVÓ	SIRI
VA	VE	VI	VO	VU	VÃO	SORO	SER
ÇA	CE	CI	ÇO	ÇU	ÇÃO	SORVETE	AÇÃO
CA	CE	CI	CO	CU	CÃO	CORAÇÃO	

A cada ficha roteiro, a professora faz a mediação da leitura das sílabas pela turma, em voz alta, lembrando os sons das letras. Depois que todos(as) resolverem a primeira, passam juntos(as) para a próxima e assim por diante.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

ATIVIDADE VI: Explorando a voz e corpo

- a) **Só vale rimando:** A professora solicita que todos se coloquem em roda, para propor um jogo com rimas de forma oral. A professora inicia falando uma palavra (parte do poema); depois, um(a) estudante por vez falará outra palavra que rima com a primeira, sem se repetir.

Palavras geradoras do jogo: HABILIDADE, POETA, PASSADO e ESCREVER.

- b) **Pensa rápido:** Da mesma forma que a atividade anterior, a professora fala uma palavra (retirada do texto) e solicita que os(as) estudantes digam palavras que se relacionam com esta e assim por diante.

Exemplo: BIBLIOTECA – escola, livro, ler, palavras, texto, poema...

Palavras geradoras do jogo: BIBLIOTECA, HABILIDADE, POLÍTICA, IGNORÂNCIA E INTELIGÊNCIA.

- b) **Criando cenas do cotidiano:** São selecionadas quatro temáticas da vida cotidiana que já foram trabalhadas anteriormente com a turma: trabalho, futuro, biblioteca e sonho. Então, a turma se divide em quatro grupos para a elaboração de uma cena teatral a partir da temática escolhida por cada grupo.

Regras do jogo:

- Todos devem ter falas;
- Apresentar expressão corporal, utilizando movimentos e ocupando o espaço;
- Ter, no máximo, 5min de duração e, no mínimo, 3min.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

ATIVIDADE VII: Criação de poema *Slam*

- a) O Coletivo Poetas Vivxs de poesia *Slam* de Porto Alegre realiza uma oficina de escrita criativa de poesia falada.
- b) **Criação poética:** A professora propõe a criação de um poema falado. A turma se dirige ao Laboratório de Informática, para utilizar a ferramenta de transcrição de áudio. Assim, os(as) estudantes podem falar no fone e o computador faz o registro da produção do poema.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando, em tópicos, os dados e as fontes pesquisadas.

(EF15LP06) Releer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos, segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF05LP13RS-1) Praticar a expressão oral, com o uso das diversas mídias, planejando criteriosamente e com criticidade gêneros que circulam neste domínio, tendo em vista o público-alvo e meio de circulação.

Atividade IX: Culminância

- a) **Batalha de *Slam* da Elvira:** É organizada uma sessão de apresentação dos poemas em forma de disputa. Relembra os princípios do *Slam*: poesia falada, performática e, no máximo, 3 minutos. Pode, nesse momento, convidar outras turmas e, inclusive, organizar uma comissão de avaliação.
- b) **Fechamento da prática:** O cartaz sobre as hipóteses referentes à poesia *Slam*, desenvolvidas no primeiro dia, é resgatado. Após a leitura do que havia sido escrito anteriormente, a turma realiza a escrita da parte “o que realmente é”.

POESIA SLAM

O QUE SERÁ QUE É?

O QUE REALMENTE É:

E assim se encerra o roteiro de leitura.

Habilidades da BNCC e RCG

(EF15LP09RS1-3) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

(EF35LP19RS3-1) Analisar e perceber as intenções na fala do outro.

(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.

4.4 RELATO DA PRÁTICA

*“Voce é a diferenca na indução
Parabens eu acredito em voce.
Educação com voce é revolução”
(Estudante A).*

Inicio o relato da prática com o texto da carta escrita pelo Estudante A, entregue no nono encontro de intervenção. Ao longo do processo de investigação, uma preocupação me acompanhou: desempenhar uma prática pedagógica realmente significativa, capaz de transcender o papel, os propósitos acadêmicos, e que imprimisse, nos sujeitos, as aspirações de uma pedagogia respeitosa, consciente e afetiva. Acredito que o texto escrito a mão pelo estudante, de alguma forma, legitimou essas aspirações. Todo o professor já recebeu uma cartinha das crianças, desenhos e até presentes. Todavia, além de afeto, as palavras do Estudante A, um adulto de 41 anos, evidenciou a importância da pesquisa como um todo. Entendo que o fato de ele ter utilizado as palavras “diferença” e “revolução”, referindo-se à educação, demonstra a genuinidade da prática freiriana efetiva na educação brasileira e o impacto individual e pessoal que a abordagem pode ter.

Acredito que esse retorno positivo, como de muitos outros durante a prática, aconteceram pela construção de um espaço fértil para a fala e escuta. Em todos os encontros, foram estabelecidas discussões espontâneas, o que se deve, defendo, ao ambiente de valorização e incentivo à livre expressão dos estudantes. Isso reforça, ainda, a importância da escuta e reflexão, como refere Freire:

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sine qua da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 2014, p. 114).

Por meio de uma escuta reflexiva e diária, a proposta foi tomando diferentes rumos. Embora o foco fosse o plano de execução do roteiro de leitura, muitas vezes, eu tinha um objetivo na aula, mas os objetivos dos estudantes eram outros. Para além de flexível, o ensino precisa ser respeitoso e valorizar os processos e intencionalidades dos educandos. Isso, reforço, torna-os mais autônomos e

protagonistas. Outra questão importante a considerar é o estado mental e físico que muitos se encontravam nas aulas do turno da noite. Na EJA, frequentemente, os alunos chegam às aulas depois de um longo dia de trabalho. Eles também precisam lidar com conflitos pessoais em seus cotidianos e cada um vem de diferentes realidades. Tais conjunturas, não raro, desafiam o fazer pedagógico. Assim, articular outros meios e dinâmicas de ensino são ações essenciais. Além disso, para muitos, as aulas não têm só um papel formador, mas de convívio social, o que é muito estimado pelos educandos. Nesse sentido, favorecer um espaço de compartilhamentos de ideias, conversas descontraídas e ambiente para a espontaneidade fazem parte do educador da EJA.

Em suma, foram realizados nove dias de intervenção com a turma, sendo sete deles dedicados à aplicação do roteiro de leitura. A cada encontro, foram construídas diferentes narrativas, bem como processos de aprendizagem e compartilhamento de ideias e conhecimento. Desse modo, relato cada um dos encontros nos subcapítulos a seguir, a fim de evidenciar algumas constatações defendidas neste trabalho e facilitar a compreensão do processo construído para uma prática de poesia *Slam* como ferramenta de uma educação libertadora no Ensino de Jovens e Adultos.

4.4.1 Primeiro encontro: quando o plano exige flexibilidade

Depois de duas semanas longe da escola, para realizar a elaboração do roteiro de leitura, voltei à turma para ter o primeiro encontro. Porém, a escola teve a oportunidade de receber um palestrante para falar sobre primeiros socorro e cuidados com a saúde, algo que já vinha sendo discutido na turma pela professora de Educação Física. Desse modo, foi preciso ceder o espaço da aula para tal atividade. Os estudantes demonstraram expectativa pelo início da prática e, sendo assim, expliquei sobre a necessidade de seguir a agenda escolar e os estudantes concordaram em começar no dia seguinte. Assim, levei todos ao refeitório, onde aconteceu a palestra.

A atividade visava prevenir acidentes e estimular o autocuidado, esclarecendo dúvidas do cotidiano dos estudantes. Embora a turma não tenha demonstrado grande engajamento, com perguntas e contribuições, percebi uma escuta atenta e reflexiva. Isso se evidenciou no segundo período, quando a professora de Educação Física esteve na sala e conduziu uma conversa para a elaboração de um relatório sobre as

aprendizagens da palestra. Por fim, a turma realizou alguns exercícios de movimentos corporais até o término da aula.

A despeito de as atividades propostas serem adiadas, é importante registrar, neste relato, que a turma estava em meio a diferentes objetivos disciplinares. As professoras de projetos – da disciplina de Educação Física, Artes e Mediação de Leitura, os quais envolvem as linguagens, estão muitas vezes em meio a assuntos diferentes, mas não menos importantes do que os temas propostos pela professora titular. Sendo assim, contribuir com a equipe educativa fortalece o sujeito em diferentes perspectivas. Ou seja, rearticulações na programação não devem ser vistas como empecilhos a objetivos individuais, mas sim como uma possibilidade de entrelaçamento de áreas de ensino.

4.4.2 Segundo encontro: descobrindo o *Slam*

Como planejado, iniciei a aula com uma conversa sobre o propósito da minha prática na turma e, assim, expliquei sobre pesquisa no ensino superior. Em seguida, entreguei aos alunos duas cópias do Termo de Livre Esclarecimento, explicando que: como todo documento, devemos ter atenção no que assinamos e guardar uma das vias em casa. Alguns estudantes comentaram suas experiências em assinar documentos em bancos, por exemplo. Relataram que, muitas vezes, se sentem enganados e que ler e escrever vai ser muito importante para sanar um pouco dessa preocupação. Isso levou a uma discussão sobre as pessoas “más” deste mundo, que tentam enganar outras pessoas para “tirar vantagem”. Para contribuir com o assunto, comentei que mesmo as pessoas que sabem ler e escrever podem cair em golpes. A diferença, reforcei, está no posicionamento atencioso e crítico diante do texto lido. Por isso, é importante, além de ler, refletir sobre o que lemos.

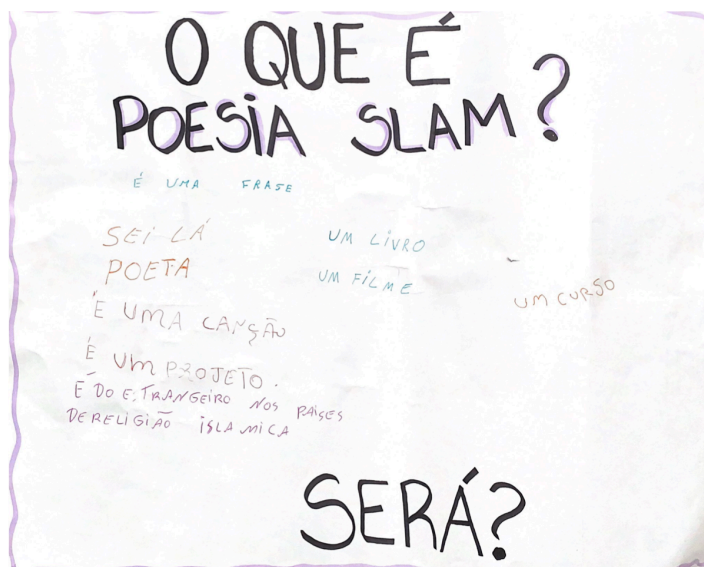
ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

- Atividade I: Levantamento de hipótese sobre a poesia *Slam*
 - a) O que é *Slam*?

Como a conversa já estava se estendendo e tínhamos um prazo a cumprir, propus a próxima atividade. Perguntei à turma: “o que é poesia *Slam*?”. Salientei que, mesmo que não soubessem ao certo, gostaria de ouvir suas hipóteses e que, depois

que cada um falasse, teria que anotar no cartaz como registro, conforme a figura a seguir:

Figura 6 – Cartaz: o que é poesia Slam?



Fonte: registro da autora (2022).

Depois de muito incentivo, vieram um por vez anotar com sua própria letra no cartaz (escrevi em uma folha o que haviam falado e eles transcreveram). Entre tantas hipóteses, nenhuma estava próxima à definição do *Slam*. Assim, convidei os alunos para a sala de informática, a fim de dar continuidade à discussão.

- Atividade II: Contextualizando o leitor
 - a) Primeiras respostas a grande pergunta
 - b) Discussão
 - c) Apreciação do poema escolhido

Na sala de informática, comecei agradecendo aos estudantes por trazerem suas ideias sobre *Slam*. Então, propus assistirmos ao vídeo que explica a concepção desse tipo de poesia. Depois do vídeo, perguntei sobre que era o *Slam*. A Estudante D gritou: “é a diferença”; já o Estudante B respondeu: “O que eu consegui entender é que as mulheres precisam ter mais respeito, que a Maria da Penha, tem que se respeitar, né”, ao que todos concordaram. Para ajudar na reflexão, apresentei o exemplo: “lembram que semana passada e professora trabalhou com vocês um poema que falava sobre os animais? (todos acenaram com a cabeça). Então, a poesia

Slam também é uma poesia, com rimas ou não, porém ela é falada, oral, e não escrita”. Logo, o Estudante B respondeu: “fica só na cabeça né, não no papel”.

Em seguida, reproduzi o vídeo novamente, o que possibilitou abordar melhor a narrativa. Após a segunda reflexão sobre o vídeo, expliquei que apresentaria um poema oral, que, no contexto do vídeo, se identifica em poesia *Slam*, mesmo sendo pelo computador, e não em uma batalha. Os estudantes não quiseram conversar muito, o que se deve, possivelmente, ao fato de que aquele era o primeiro encontro. Eles aparentavam muita timidez, acenavam com a cabeça e, quando perguntava “o que haviam achado?”, respondiam que era “legal”. O Estudante B, no entanto, comentou: “é igual os caras do trem né”. Respondi que era do mesmo segmento.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

- Atividade III: Explorando a linguagem e representação
 - a) Leitura protocolada
 - d) Caça-palavras

Depois do intervalo, entreguei aos alunos uma cópia da letra do poema do Ozazuma e realizei a leitura protocolada com os estudantes, fazendo as questões programadas. Foi necessário ilustrar bastante algumas perguntas, explicar com exemplos e gestos para incentivar os estudantes a participarem das discussões. A exemplo disso, cito a indagação realizada sobre o primeiro verso: “O que podemos entender com ‘madame esconde a bolsa vê artista no vagão’?”. Depois de apresentar outros exemplos, como: “quando alguém está caminhando na rua e vê alguém vindo no sentido contrário, às vezes atravessa a rua e esconde a bolsa, por que isso acontece?”. Assim, o Estudante F respondeu que era para não ser assaltado, mas o Estudante E disse: “não tem como saber se vai roubar ela, isso é preconceito”. Então, conversei sobre os preconceitos, estereótipos e racismo. Dessa forma, seguimos na leitura protocolada. Lia, contribuía com informações complementares e exemplos, até que os estudantes abordassem algumas questões e discussões e, em seguida, fechava com mais reflexões. Por fim, restaram mais alguns minutos de aula e entreguei o caça-palavras, expliquei o enunciado e deixei que realizassem a atividade e a concluíssem em casa.

4.4.3 Terceiro encontro: “se for assim, então não é poesia”

Como havia estudantes que não estavam presentes na aula anterior, iniciei a aula conversando sobre a prática e a importância do TCLE. Enquanto isso, os outros estudantes completaram o caça-palavras, já que não conseguiram fazer em casa. Dessa forma, perguntei a estes estudantes: “o que era poesia *Slam*?”. O Estudante A respondeu que era da religião dos árabes, outra estudante não quis responder e a Estudante D disse ser sobre um poeta. Então, pedi que os integrantes da turma respondessem à pergunta, já que tinham participado da aula anterior. O Estudante B disse: “é uma poesia das palavras, que só é de falar, sobretudo mulher, pobreza e política (risos)”. Dessa forma, reuni os que haviam faltado um lado da sala para assistir ao poema do Ozazuma pelo celular, a fim de contextualizá-los sobre a aula.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

- Atividade III: Explorando a linguagem e representação
 - a) Leitura protocolada
 - b) Busca pelas palavras
 - c) Variação linguística
 - e) Entonação e expressão

Em seguida, realizamos, de maneira breve, a leitura protocolada do poema. Nessa atividade, alguns alunos manifestaram mais engajamento, pois já conheciam o texto e tinham mais repertório de fala. Aproveitei para discutir sobre a variação linguística em nosso cotidiano e no texto. Assim, perguntei se a poesia pode ser somente através de “palavras bonitas”, por pessoas cultas e ditas inteligentes, mas o Estudante A respondeu: “a poesia é de todos”. A resposta do educando rendeu muita discussão sobre cultura e arte. Também abordamos assuntos como o jeito pelo qual nos comunicamos no cotidiano na escola e na rua, bem como o preconceito linguístico, que muitos relataram sofrer.

Posteriormente, seguimos as atividades pela busca das palavras. Escrevi no quadro o vocábulo, falávamos em voz alta letra por letra, depois as sílabas, cada um encontrava no texto e circulava a palavra solicitada. Em seguida, discutimos o significado da palavra, os motivos pelos quais ela estava no texto e o que ela significava para cada um. A turma desenvolveu esta proposta espontaneamente de forma coletiva. Quando alguém encontrava, gritava: “achei” ou “bingo”. Depois,

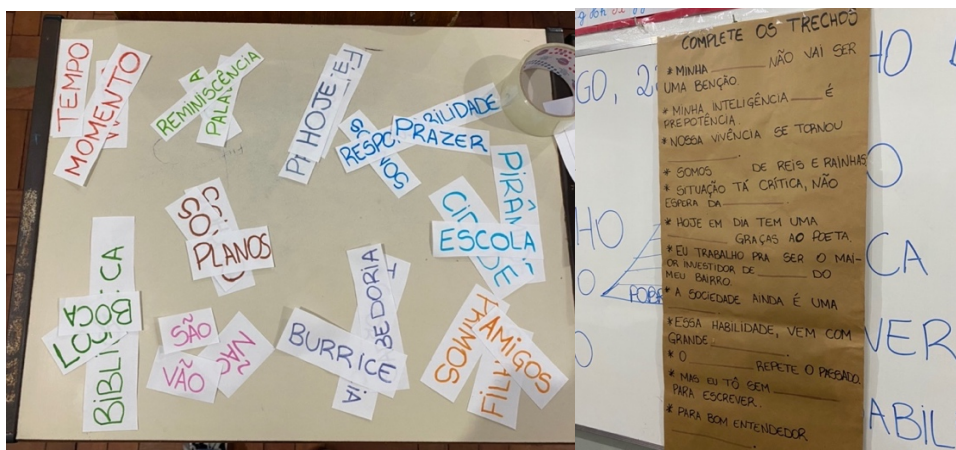
ajudava os colegas na localização, dizendo o número de linhas ou falando a letra que começa a frase que a palavra se encontrava.

Logo após, realizamos a busca pelas rimas e, nesta proposta, pedi que os estudantes realizassem a tarefa em silêncio de forma individual. Contudo, percebi que todos tiveram grandes dificuldades de encontrar os vocábulos e começaram a se dispersar. Então, terminamos a atividade de forma coletiva em voz alta até horário do intervalo.

- Atividade IV: Explorando os sentidos, signos e significados
- b) Completando os trechos com as palavras corretas

Assim, propus que trabalhássemos mais profundamente na letra e no sentido de algumas palavras, a partir da realização da atividade “completando do trecho das palavras corretas”. Um por vez posicionou-se à frente da sala, alguns conseguiram ler algumas sílabas e palavras da frase; outros necessitaram do auxílio. As figuras a seguir demonstram o material utilizado:

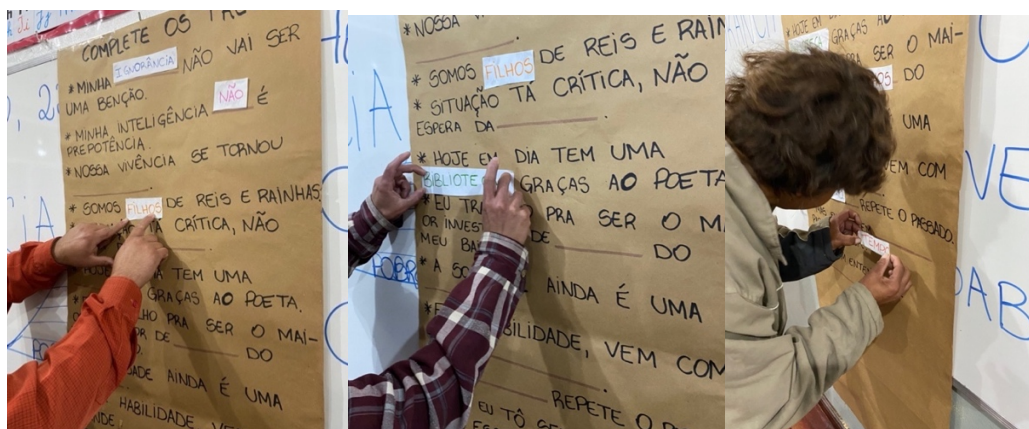
Figura 7 – Proposta “completando os trechos com as palavras corretas”



Fonte: registro da autora (2022).

Em algumas ocasiões, precisei ler as palavras e perguntar o sentido de algumas delas: “será que tal palavra combina com o sentido desta frase?”. Isso levou a turma toda se engajar e ajudar o colega que estava respondendo. Assim, todos participaram da atividade, fazendo intervenções no cartaz:

Figura 8 – Estudantes realizando a proposta



Fonte: registros da autora (2022).

Embora não pareça uma proposta muito extensa, a tarefa tomou mais tempo do que o previsto, pois acabamos discutindo sobre o sentido das palavras e frases. Terminado essa etapa, tirei fotos do trabalho realizado e os estudantes pediram para registrar também, já que haviam sentido orgulho do resultado. Então, chamaram a professora titular e perguntaram se poderia expor o material na sala e ela respondeu que tentaria algum espaço com a professora do outro turno. Ao final da aula, expliquei que, no encontro seguinte, iniciariamos as fichas roteiros que fazem parte do método de Paulo Freire. Expliquei quem era o educador, sua trajetória e alguns dos seus feitos. Os estudantes demonstraram muito interesse por ele, queriam conhecê-lo melhor e, assim, prometi dar à turma um informativo sobre Freire.

4.4.4 Quarto encontro: então é isso que o Paulo fez?

Como no encontro anterior os alunos haviam me perguntado sobre Paulo Freire e o que ele tinha feito, entreguei um informativo para todos os estudantes sobre o educador (Apêndice D) e realizei a leitura desse material. Conversamos sobre a EJA, contei um pouco da trajetória no Brasil e os estudantes ficaram atentos ao que falava, além de fazerem diversas perguntas sobre o tema.

- **Atividade III: Explorando a linguagem e representação**
- f) Encontre a rima
- g) Fichas-roteiros

Sem demora, entreguei as cópias da atividade “encontre a rima”, fiz a leitura de todas as palavras, dando ênfase a sílabas finais e, depois, cada um seguiu realizando a sua proposta. Ao final, pedi para que voluntários escrevessem os termos que rimam no quadro para que os colegas pudessem conferir erros e acertos.

Em seguida, expliquei sobre a ficha roteiro e retomei a explicação do método freiriano. Entreguei uma cópia desse material por vez, em que realizamos a leitura da palavra. Escrevi no quadro o vocábulo SONHO e separamos as sílabas: SO-NHO. Então, realizamos a leitura de cada sílaba e expliquei que fazem parte da família fonética, como: SA-SE-SI-SO-SU-SÃO e NHA-NHE-NHI-NHO-NHU-NHÃO. Pedi que completassem desta forma na folha e, por fim, discutimos sobre os significados e representações deste vocábulo. Assim, a atividade seguiu com as palavras “escrever”, “responsabilidade” e “política”.

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DE LEITURA

Atividade V: Expandindo as palavras do texto

a) Realização das fichas de descobertas

Efetivada a ficha de quatro palavras, resolvi encaminhar para a fase de fichas de descobertas, pois percebi que seria melhor realizar as fichas por partes. Notei que os estudantes apresentavam dificuldades quanto à continuidade em atividades no dia seguinte, porque o ponto de partida nunca é o ponto final da proposta anterior. Desse modo, começamos com a palavra “sonho”, retomei os sons das sílabas e exemplifiquei como criaram outras palavras a partir da geradora. Assim, líamos as sílabas e tentávamos combiná-las para formar outras palavras – na atividade, os alunos poderiam adicionar letras que não estavam na ficha, conforme as imagens que seguem:

Figura 9 – Fichas de descobertas

SONHO					
A	E	I	O	U	ÃO
SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
NHA	NHE	NHI	NHO	NHU	NHÃO
ASAI SOU SONHO UNHA SALA	BEBE TENHO SEI NINHO SINTO SINTA	OSINHO SAI CAMINHÃO URSO CRU	BAO DÃO		

ESCREVER					
A	E	I	O	U	ÃO
AS	ES	IS	OS	US	
CRA	CRE	CRI	CRO	CRU	CRÃO
VAR	VER	VIR	VOR	VUR	-
CRAVO CRAVO	CREIO CAFE CRIME	VIR TIO	VOAR VARA VER VERDE VEJO VEJA	CRUA CRU CUCA	PIÃO

RESPONSABILIDADE					
A	E	I	O	U	ÃO
RAS	RES	RIS	ROS	RUS	RÃO
PAN	PEN	PIN	PON	PUN	PÃO
SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
SALA PENSA	LOBO DEPU	BEBE SOU	IDADE LUTA	BALA BOBU	BOLA SABE
					LOBO SABÃO

POLÍTICA					
A	E	I	O	U	ÃO
PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
CA	CE	CI	CO	CU	CÃO
PALENTA TALENTO PAI	PIPOCA TELHA TATU	LATA LUTA TOALIA	TUDO TIO LUA	PULO POLICIA TELEFONE	

Fonte: registro da autora (2022).

Essa proposta manteve a turma muito engajada do início ao fim. A vontade de encontrar e montar palavras era tanta que a conversa, algo rotineiro na turma, estava quase nula. Percebi, no entanto, que os estudantes ainda não tinham segurança quanto ao que faziam, pois, a cada palavra, me chamavam para ler e conferir se estava certo. Quando isso acontecia, pedia para que eles mesmos lessem o termo ou o que tinham a intenção de escrever e, então, eu indicava se estava certo ou o que havia faltado para escrevê-lo corretamente.

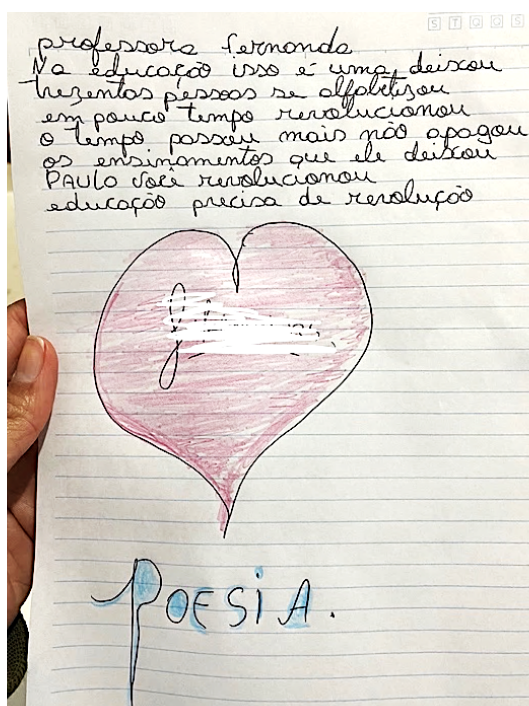
4.4.5 Quinto encontro: palavras que viram palavras

Toda segunda-feira, há Educação Física e a professora titular pediu para manter a aula com a professora da disciplina. A Estudante F estava acompanhada de sua neta de dez anos, pois não havia outra pessoa para cuidá-la naquela noite e a menina tinha muita curiosidade de conhecer a escola da avó. Ela participou da aula como se fosse parte da turma e todos a receberam muito bem. Nesse encontro, três alunos “novos”, que não haviam aparecido ainda, estavam presentes. Então,

apresentei-me novamente e explanei a minha proposta, entreguei os TCLEs e fiz a leitura para que todos assinassem antes de iniciar as atividades.

Depois de uma aula repleta de conversa sobre Paulo Freire e uma educação libertadora, o Estudante A me entregou, logo no início do encontro, a seguinte carta:

Figura 11 – Carta do Estudante A



Fonte: registro da autora (2022).

Ele contou que chegou em casa comentando para a sua esposa (que estuda na EJA na turma Etapa 6), que Paulo Freire tinha revolucionado a educação brasileira. Conforme relatou, disse à mulher que, com o educador, os adultos aprenderam mais rápido e com consciência. Complementou que foi muito bom descobrir que Freire existiu e resolveu registrar em carta essa emoção. Então, pediu para a esposa transcrever a tal carta. Logo, pedi para ler conteúdo à turma, o que gerou mais uma conversa crítica e reflexiva sobre a educação brasileira nos tempos atuais.

- **Atividade IV: Explorando os sentidos, signos e significados**
- a) Retorno à poesia

Aproveitando que duas estudantes, ausentes nas últimas aulas, compareceram a este encontro, retomei o poema, a leitura e destaquei as palavras geradoras, como:

sonho, dinheiro, trabalho. Expliquei brevemente a proposta interventiva como um todo e apresentei o TCLE para a assinatura.

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DE LEITURA

Atividade V: Expandindo as palavras do texto

a) Realização das fichas de descobertas

Em seguida, pedi para que seguissem na ficha roteiro da palavra “futuro” e, então, realizamos os passos da ficha roteiro e de descobertas com as palavras “futuro”, “dinheiro” e “serviço”. A Figura 12 apresenta exemplos:

Figura 12 – Fichas de descobertas

The figure displays six handwritten discovery cards arranged in a 2x3 grid. Each card is for a specific word: 'FUTURO', 'DINHEIRO', and 'SERVIÇO'. Each card consists of a grid of syllables and a list of words that contain those syllables.

FUTURO (Top Left): Grid with syllables: A E I O U ÃO; FA FE FI FO FU FÃO; TA TE TI TO TU TÃO; RA RE RI RO RU RÃO. Words listed: RIA, RIO, FERRO, AÍ, RATO, TOURO, FATO, UI, FERRO, NÃO A, FUTURO.

FUTURO (Top Right): Grid with syllables: A E I O U ÃO; FA FE FI FO FU FÃO; TA TE TI TO TU TÃO; RA RE RI RO RU RÃO. Words listed: TRABALHO, FERRO, FOGÃO, VIDA, RIO, FATO, RIA, TATU, FOTO, RATO, RI.

DINHEIRO (Middle Left): Grid with syllables: A E I O U ÃO; DA DE DI DO DU DÃO; NHA NHE NHI NHO NHU NHÃO; RA RE RI RO RU RÃO. Words listed: DINHEIRO, RIA, RATO, RIO, IDADE, RADIO, NINHO, AVIÃO, DIA, DEDA, PINHEIRO, INJIC, DUELO, TELIA, RAINHA, RARO, TEMHO, RUA, RODO.

DINHEIRO (Middle Right): Grid with syllables: A E I O U ÃO; DA DE DI DO DU DÃO; NHA NHE NHI NHO NHU NHÃO; RA RE RI RO RU RÃO. Words listed: DEDO, DAKU, RÍDODA, RO XUDA, DEDUZO, DINHEIRO, PÍDARO, DE PARO, RÍDO ANEDA.

SERVIÇO (Bottom Left): Grid with syllables: A E I O U; SAR SER SIR SOR SUR; SA SE SI SO SU; VA VE VI VO VU VÃO; CA CE CI ÇO ÇU CÃO. Words listed: VACA, SERVIÇO, SORA, VÃO, SOR, VOU, SUCO, SURDO, SERVOCE, AVIÃO, VIU, SERJO, SOA, SURTO, CACHORRO.

SERVIÇO (Bottom Right): Grid with syllables: A E I O U; SAR SER SIR SOR SUR; SA SE SI SO SU; VA VE VI VO VU VÃO; CA CE CI ÇO ÇU CÃO. Words listed: VACA, SERPENTE, SINO, SORTI, SURDO, VÃO, ABELHA, VERDE, VINCULO, VOAR, SUOR, SARA, LACO, VIVA, VOLO, CASA, CIDADE, VULCAO, CAO, AVIAO.

Fonte: registro da autora (2022).

Os estudantes tinham o costume de perguntar e confirmar as palavras produzidas. Embora eu reafirmasse que poderiam escrever do seu jeito as que encontravam, eles insistiam na confirmação, para sentirem segurança e seguir o trabalho. Porém, combinei que, nas ocasiões seguintes, eles tentariam escrever sozinhos. O objetivo dessa atitude foi fomentar a autonomia e segurança quanto aos seus saberes. É importante observar que as palavras escritas são, na maioria, diferentes umas das outras, o que possibilitou, ao final, conferi-las oralmente e no quadro, bem como compartilhar descobertas entre os colegas.

4.4.6 Sexto encontro: “é o terrorismo lírico revidando e resistindo, poetas vivos!”

Iniciei o encontro conversando sobre a visita que iríamos receber, o coletivo Poetas Vivos de Porto Alegre, e expliquei brevemente o objetivo da proposta, atrelado ao trabalho com a poesia *Slam* e a criticidade. Salientei que os poetas gostam de demarcar que são de periferia, e que a turma poderia se sentir à vontade com a presença deles. Como já havíamos conversado, a escola é um ambiente de livre expressão e aproveitar esse espaço para se expressar é essencial. Como os visitantes avisaram que iriam se atrasar, resolvi apresentar um vídeo¹⁹, que é recorte do “Az ideias PodCast”, do artista Febem, conforme Figura 13:

Figura 13 – Postagem do @quebrandotabu



Fonte: captura da tela realizado pela autora (2022).

¹⁹ Fonte do vídeo: Página no Instagram do @quebrandotabu. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CfWqXugvDuM/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acessado em: 28 de JUN. de 2022.

O artista, no material audiovisual, aborda a linguagem acadêmica e rebuscada como meio de exclusão social. Por esse motivo, diz, há um desinteresse na escola, em que palavras “difíceis” são escolhidas para explicar algo, em detrimento de vocábulos “fáceis” para elucidar a mesma ideia. Então, ainda no vídeo, Febem apresenta o exemplo da personagem *Acerola* do seriado brasileiro *Cidade dos Homens* (2002), que explica aos colegas a colonização de forma simples e cheia de gírias. Nessa perspectiva, discutimos sobre algo que os estudantes já tinham comentado antes: a vergonha de falar em público, por não se sentirem bem com a maneira que falam, pelos olhares que os julgam e pela experiência negativa que tiveram nas escolas anteriores à EJA. Todos participaram de alguma forma deste diálogo, no qual demonstraram respeito e apoio mútuos.

O Estudante A aproveitou para perguntar sobre a linguagem na universidade, pois tinha receio de chegar ao curso do Direito e sofrer preconceitos pela sua fala. Respondi que a universidade é feita de pessoas e, como na sociedade, há pessoas “legais” e outras nem tanto. Acrescentei, todavia, que nós temos de desenvolver a habilidade de percorrer os dois ambientes e relatei meu exemplo: “Eu sou uma pessoa que tem a fala muito informal, uso muitas gírias e, no início, foi difícil mudar a minha linguagem quando estava na escola dando aula. Mas, depois, eu percebi que, às vezes, é bom falar do jeito mais descontraído, porque é uma forma de mostrar a minha identidade. Na universidade, é a mesma coisa. Disse, ainda: “Mas Seu A, não precisa se preocupar com isso, você tem uma fala já bem articulada, que vai melhorando com a leitura também”. Sendo assim, seguimos a discussão até que os convidados chegassem.

ATIVIDADE VII: Criação da poesia *Slam*

a) O Coletivo Poetas Vivxs de poesia *Slam* de Porto Alegre

Os convidados, Deds e Mari, que vivem da arte das palavras, apresentaram-se à turma como jovens, estudantes, negros, periféricos e artistas. Em seguida, iniciaram declamando um de seus poemas orais, que já havia sido utilizado em uma batalha de poesia *Slam*. Os estudantes balançavam a cabeça positivamente e ficavam atentos. No final, aplaudiram com entusiasmo. O Estudante B disse que nunca havia visto algo assim e pediu para filmar a próxima. Em seguida, Deds apresentou outro poema, que

teve uma recepção tão positiva quanto o primeiro. Os textos falavam sobre a vida de um negro no sul do Brasil, que tinha um grito “preto no sul, preto no sul, tem preto, tem preto, tem preto no sul”. Abordava, ademais, as relações de classe e injustiça social, questões entrelaçadas ao conceito de interseccionalidade. Após esse momento, Mari explicou a Poesia *Slam*, enfatizando a autenticidade e a competição. Para que a turma tivesse uma ideia, propôs realizar uma apresentação do Deds, em que três estudantes voluntários fizeram o papel de jurados, atribuindo uma nota no final:

Figuras 14 – Presença dos poetas Vivos na sala de aula



Fonte: registros da autora (2022).

Em seguida, Mari sugeriu que realizássemos um poema coletivo com a turma, pediu a indicação de tema e os participantes da aula ficaram em silêncio por instantes. Então, a Estudante D respondeu: “sonho”. Dessa forma, Mari escreveu no quadro a palavra e pediu para que cada um falasse uma frase que remetesse ao tema. Todos participaram da atividade, uns mais engajados do que outros. Assim, coletivamente, o seguinte poema foi criado:

sonhar, e agora?
 nunca pare de sonhar
 sonhar é viver
 sonhar um mundo melhor
 quem acredita sempre alcança
 sonho com conhecimento
 desejo saúde, que deus me ajude
 não deixe o sonho acabar
 quem sonha alcança mais
 o sonho não tem fim
 eu vi os meus sonhos indo por água abaixo
 sai catando meus passos
 me sentindo um fracasso

eu sonho que esse dia nunca acaba
que esse momento dure pra sempre
seguir em frente

Logo que finalizamos o poema, ecoou o sinal para o intervalo e a turma se dirigiu para o saguão da escola, espaço no qual planejei uma intervenção artística com os Poetas Vivos para todos os estudantes da instituição de ensino. Mari iniciou apresentando o grupo e, em seguida, expuseram um poema oral que já havia sido declamado para a turma anteriormente. No final, todos aplaudiram entusiasmados. Embora muitos estudantes estivessem distantes no início, um grupo resolveu se aproximar para interagir e alguns filmavam a apresentação com o celular. Depois do primeiro poema, Mari e Deds provocaram a interação do público, fazendo o grito²⁰ organizado antes do poema. Além disso, criaram um grito personalizado com o nome da escola. Ensaíamos algumas vezes e, depois, Deds apresentou mais um poema. Esse momento está registrado na Figura 15, a seguir:

Figura 15 – Intervenção na hora do recreio



Fonte: registro da autora (2022).

Após o segundo poema, Mari falou um pouco sobre o *Slam*, a importância de tê-lo nos espaços escolares e como todos podem ser poetas mesmo não sabendo escrever ou rimar. Assim, ela apresentou os livros e fanzines lançados pelo coletivo e convidou um dos estudantes para apresentar um poema ou outra manifestação

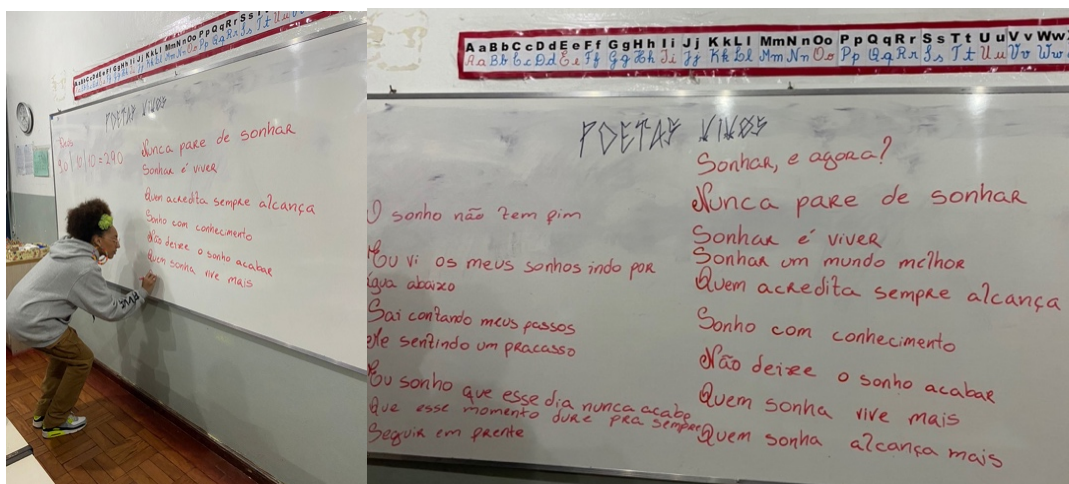
²⁰ Semelhante a um “grito de guerra”, em que geralmente se cria uma frase para que o público grite para preparar e incentivar a apresentação do poema.

cultural. O prêmio oferecido ao voluntário era um fanzine. Então, ficou um certo silêncio, até que o Estudante A se levantou e disse que iria se apresentar. Antes, contudo, explicou que é cantor e compositor e, então, recitaria uma das suas letras românticas. O Estudante A declamou seu poema andando em círculos no meio do saguão e, ao final, foi aplaudido de pé. Além disso, as professoras da escola foram abraçá-lo e ele, sorridente, recebeu o seu presente.

Por fim, os poetas agradeceram a atenção e participação da escola, apresentando um último poema antes que os estudantes regressassem às respectivas salas de aula. Nesse momento, dois professores, de História e Sociologia, vieram me parabenizar pelo trabalho e pediram o contato do coletivo para levar nas outras escolas que atuam.

De volta à sala de aula, os poetas convidados organizaram as frases no quadro para realizar o poema oral. Os estudantes pareciam mais espontâneos e à vontade para contribuir. Depois de organizado o texto, conforme a Figura 16, a seguir, Deds o apresentou com performance, por meio de entonação de voz e gestos com o corpo. Os estudantes demonstraram estar satisfeitos com o trabalho e Deds disse que, no final de semana, aconteceria uma batalha de *Slam* e gostaria de utilizar o poema da turma, com o que os criadores concordaram.

Figura 16 – Inserção dos Poetas Vivos



Fonte: registro da autora (2022).

Apesar de eu ter planejado uma continuidade nas atividades, o ambiente que encontrei neste encontro não permitiu outra ação além de conversar sobre a aula e a intervenção dos Poetas Vivos. Os estudantes A, B, E e F foram os que mais

participaram. Nesse sentido, o Estudante B disse: “o que eles fazem é um dom”. Essa fala contribuiu para discutir essa ideia de talento, a partir da seguinte pergunta: será que só quem tem dom ou talento para poesia consegue fazer? Por fim, definimos que a poesia e a arte são de todas as pessoas e, desta maneira, qualquer um pode manifestá-la. Todavia, elas têm sentidos, jeitos e significados diferentes.

4.4.7 Sétimo encontro: performance, voz e corpo

Como de costume, iniciei o encontro conversando sobre assuntos considerados mais leves, até que o grupo todo voltasse do jantar ou chagarem na escola. Neste dia, conversávamos sobre a importância de ter interação com pessoas diferentes e fora da escola, sobre como esses momentos são ricos e motivadores, o que deixou a turma animada. Logo que todos chegaram, comecei escrever no quadro a data e as pautas da aula, mas fui interrompida pelo Estudante A. Ele gostaria de entregar duas cartas aos poetas convidados no último encontro, disponíveis nas Figuras 17 e 18, a seguir, e contou que, ao chegar em casa, pediu para sua esposa (estudante da Etapa 6 da EJA) escrever para ele.

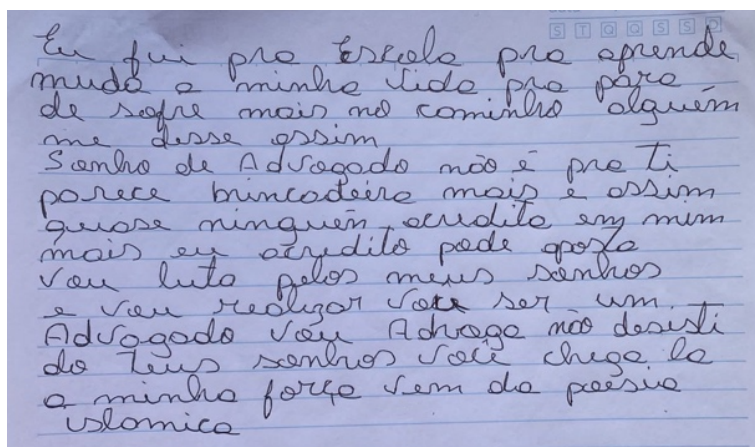
Figura 17 – Carta aos Poetas Vivos I

24/05/2022

Quando aconteceu na escola
 começou a falar. A professora
 ninguém pode faltar, vou trazer
 dos artistas pra contar poesia
 islâmica. Eu fiquei curiosa, eu
 não sabia o que era dos artistas
 da periferia, pra falar eu não, deu
 dez eu de novo mil vezes. São
 sensacionais. Verdadeiros artistas
 fala do normal que prazer
 que satisfação conheci dos artistas
 dos bons na escola ninguém
 pode faltar poesia islâmica

Fonte: registro da autora (2022).

Figura 18 – Carta aos Poetas Vivos II



Fonte: registro da autora (2022).

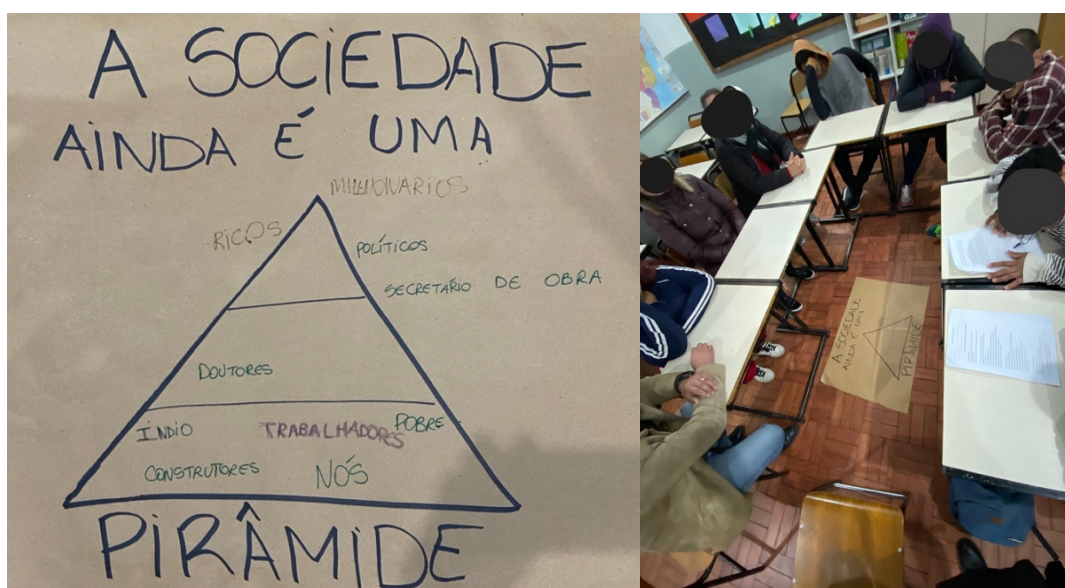
Ele pediu que não lesse o conteúdo para a turma, agradei imensamente o retorno escrito da prática e garanti que seria entregue aos poetas, e assim foi feito.

- **Atividade IV: Explorando os sentidos, signos e significados**

c) Que pirâmide é a nossa sociedade?

Diferente da proposta planejada no roteiro, sugeri que os estudantes se sentassem em círculo para dar andamento às propostas. Como a turma respondia muito bem às atividades realizadas coletivamente, percebi que esse comportamento era capaz de gerar mais discussões e compartilhamento de ideias. Coloquei o cartaz no meio do círculo e reli o trecho do poema que se referia à sociedade como uma pirâmide. Assim, conduzi as discussões com as seguintes perguntas: como é uma pirâmide? Então, temos uma ponta que fica em cima e a base que fica em baixo. Como a sociedade se encontra nessa perspectiva? Quem fica em baixo? Quem fica em cima? Na Figura 19, constam os resultados da escrita no cartaz:

Figura 19 – Proposta “Que pirâmide é a nossa sociedade”



Fonte: registro da autora (2022).

Juntamente com a discussão, foi desenvolvida a escrita no cartaz. A primeira foi a palavra “nós”, disposta na base da figura triangular. Eles explicaram que tal escolha era em razão de todos da turma serem pobres, que ainda não tinham muito “estudos”. Em seguida, outras palavras e justificativas foram colocadas. Ao final, uma ideia de pirâmide social foi construída pela turma.

ATIVIDADE VI: Explorando a voz e corpo

- a) Só vale rimando
- b) Pensa rápido
- c) Criando cenas do cotidiano

Em seguida, apresentei a proposta “só vale rimando”. Porém, os estudantes demonstravam cansaço e, então, propus fazermos uma competição. A cada palavra que rimassem com a palavra geradora, ganhariam um ponto. Isso mudou a recepção da atividade, que recebeu mais acolhimento por parte dos participantes. Repetimos a mesma dinâmica de competição na atividade “pense rápido”. Embora a competição os tenha animado, a ideia de pontuação não foi suficiente para a execução da proposta “criando cenas dos cotidianos”. Tentei motivar o grupo a participar via explicação sobre a importância da atividade. Contudo, percebi que aquele era o momento de respeitar os estudantes, e não seguir com a proposta à revelia da vontade da turma.

Atividade V: Expandindo as palavras do texto

a) Realização das fichas de descobertas

Sendo assim, para finalizarmos as fichas roteiros e de descobertas, entreguei à turma cópias da palavra “trabalho”, sobre a qual realizamos todos os passos de exploração da palavra, no que se refere à fonética das sílabas e possíveis outras palavras. Ainda, estabelecemos uma discussão crítica sobre o termo, em que se abordou: valorização do trabalho, tipos de trabalho e remuneração. Essa discussão engajou os estudantes, pois muitos tinham o que dizer sobre o assunto. A partir dessa discussão, a Estudante C relatou o seu desejo de trabalhar e contou que, mesmo com 41 anos, nunca havia trabalhado “fora” na vida. Ela, prosseguiu, ajudava em casa, mas queria ter seu próprio dinheiro. Ao ouvir o seu relato, alguns estudantes incentivaram-na a permanecer estudando e seguir seus sonhos. Na Figura 20, seguem dois exemplos das fichas de descobertas da palavra trabalho:

Figura 20 – Fichas de descobertas

TRABALHO					
A	E	I	O	U	Mi
TRA	TRE	TRI	TRO	TRU	TRÃO
BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LHA	LHE	LHI	LHO	LHU	LHÃO

BALA BIBU BOBA BOBU TBA TRI
 BALI BABO BALO BALO BIBO ALI
 BELA BEBELA A

TRABALHO					
A	E	I	O	U	ÃO
TRA	TRE	TRI	TRO	TRU	TRÃO
BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
LHA	LHE	LHI	LHO	LHU	LHÃO

TRABALHO) TRALHA) OTRI BEBE
 OLHO) BEBA) CHOU BARALHO
 EU) TRALHA) EU
 BOBU)

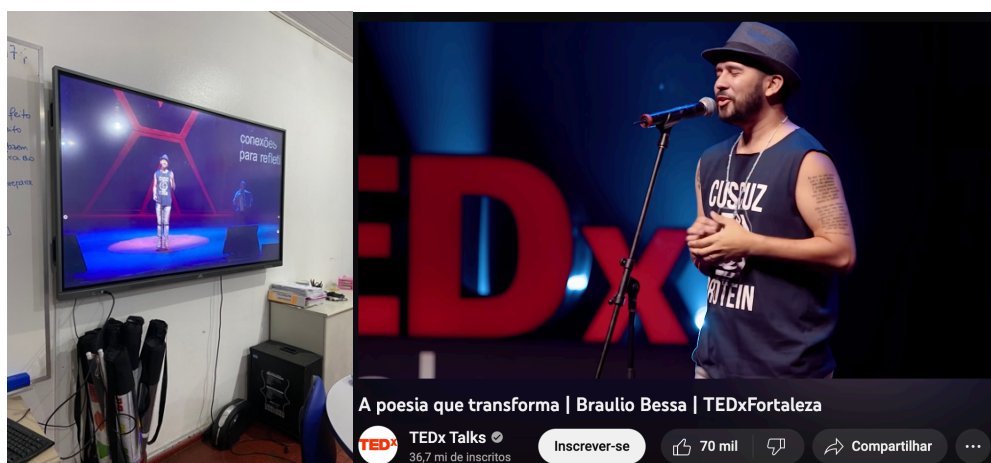
Fonte: registro da autora (2022).

Chegando ao término da aula, agradei por mais um dia de atividades e pela colaboração da turma. Pedi, ainda, que no próximo encontro trouxessem fones de ouvido para realizar a criação de um poema, o que serviu também para motivar os estudantes a comparecerem na aula seguinte.

4.4.8 Oitavo encontro: “agora nós é poeta, que nem eles lá”

Iniciei as atividades, como de costume, explicando como seria o andamento da aula e deixando elucidado que todos iriam criar um poema no final do encontro. Em seguida, nos dirigimos ao Laboratório de Informática da escola, conforme planejado. Primeiramente, apresentei um vídeo do poeta Bráulio Bessa, como na Figura 21, que fala um pouco sobre o prazer e o fazer poesia. Na produção, ele explica que, mesmo não sabendo falar o português “bem dizido”, poetas como Zé da Luz podem criar e fazer sentir. A Estudante C logo identificou o artista do programa Encontro com Fátima, apresentado na Rede Globo, e disse que gostava das “coisas” que ele dizia.

Figura 21 – Visualização do vídeo do poeta Bráulio Bessa



Fonte: registro da autora (2022).

Os estudantes se interessaram pelo vídeo e, em algumas cenas, riram e concordavam com o que Bessa dizia. No final, provoquei que expressassem alguma consideração sobre o que viram, mas os educandos só comentaram que gostaram. Dessa forma, aproveitei a fala do poeta para convidá-los a criar um poema.

ATIVIDADE VII: Criação da poesia *Slam*

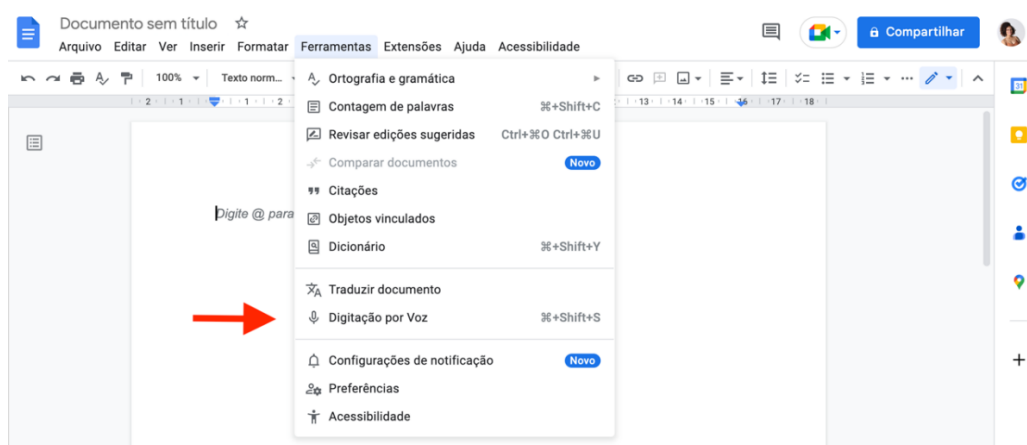
b) Criação do poema

Nesta atividade, os alunos usaram computador e fones de ouvido, sendo que alguns não tinham o equipamento e eu providenciei. Indiquei, no quadro, o site que deveriam acessar para fazer o áudio, enquanto o computador descrevia. Porém, o site

selecionando não estava funcionando – eu o testei um dia antes, mas, no encontro, o serviço não respondia os comandos, como se estivesse travado. Então, comecei a pesquisar outros sites e levamos um tempo para constatar que não havia site que executasse nos computadores da escola.

Entretanto, lembrei que o Google Docs tinha diversas ferramentas de acessibilidade e a áudio descrição poderia ser uma delas, via ferramenta “digitação por voz”, demonstrada na Figura 22:

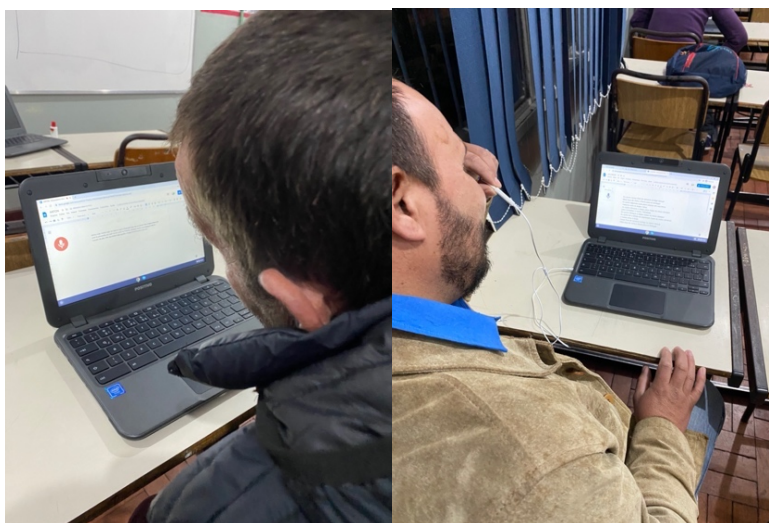
Figura 22 – Ferramenta utilizada para escrita



Fonte: print da tela realizado pela autora (2022).

Como o tempo já havia avançado, resolvi liberar os estudantes para o intervalo mais cedo, enquanto reservava os Chrome Books da escola (notebook). Abri uma página no Google Docs para cada estudante nos aparelhos. Assim, quando voltaram do intervalo, começaram a criar seus poemas. Eles iniciaram suas criações, mas precisaram de auxílio para dominar a ferramenta. Tendo em vista que não se trata de uma tarefa familiar a eles, a interação com o computador foi desafiadora. Percebi, no entanto, muita vontade de aprender e seguir sua proposta de forma autônoma. Eles não queriam que eu somente resolvesse o problema, mas que mostrasse como funcionava para que conseguissem realizar os movimentos sozinhos. Depois dessas descobertas e ambientação tecnológica, as criações começaram a surgir. Cada um teve um processo diferente, uns mais tranquilos e engajados, conforme a Figura 23:

Figura 23 – Produção do poema pelo computador



Fonte: registro da autora (2022).

O Estudante A teve um pouco mais de dificuldade para começar, devido ao uso da tecnologia, mas logo que iniciou não apresentou dúvidas no que falava ao computador. Disse que, apesar de gostar de política, iria fazer algo romântico, que já é de sua ambientação, criando o seguinte poema:

Nesse final de semana contigo eu quero dançar
 Meia taça de vinho e flores para te entregar
 eu quero algumas uvas para colocar em sua boca
 misturar com os beijos meu
 eu quero Abraços e beijos para matar os meus desejos
 para completa felicidade
 eu quero ter o direito de mostrar o que eu estou sentindo
 o nosso amor é lindo
 nesse final de semana contigo eu quero dançar
 Meia taça de vinho e flores para te entregar
 (ESTUDANTE A, 2022)

O Estudante B, por sua vez, precisou de auxílio o tempo inteiro durante a sua criação. Ele falava ao microfone e confirmava comigo a leitura do que dizia. Com isso, fez diversas alterações, pois demonstrava não se agradar da maneira pela qual havia se expressado. Ele resolveu criar um poema em homenagem à sua mãe e disse que, naquele dia, tinha acordado lembrando dela, uma mulher muito pobre, mas muito “boazinha”. Nesse momento, ele estava com lágrimas nos olhos. Foi assim que o processo de criação do Estudante B se realizou. Ele referiu que sua criação se fazia a partir do coração e se justificou usando um comentário meu, no qual disse que “poesia pode fazer sentir”. Para ele, completou, o que fazia sentir era a sua mãe e assim ficou o seu poema:

Essa poesia é para minha mãe
 Sempre vou amar ela
 Hoje ela tá no céu
 hoje ela tá no Paraíso

tudo que ela sofreu
 sempre cuidou de nós
 (ESTUDANTE B, 2022)

O Estudante E teve um processo mais descontraído. No início, dizia que não ia fazer porque não sabia, que iria ficar ruim ou que não sabia falar sobre nada. Conversei com ele sobre as coisas que já tínhamos visto sobre poesia, mas ele continuou se recusando a realizar a atividade. Contudo, enquanto eu auxiliava o Estudante B, ele estava ao lado do seu pai (Estudante A), ajudando-o a clicar no cursor para que o áudio funcionasse. Depois que o seu pai terminou eu fui verificar e parabenizá-lo pelo seu trabalho. O Estudante A começou, então, a incentivar o filho-colega a criar também, dizendo que ele também sabia, que tinha a cabeça jovem e melhor que a dele. Transcorridos alguns minutos, percebi que o Estudante E já havia começado o seu processo de escrita. Ele pediu o meu auxílio para ler e verificar se estava de acordo como havia pensado e, como de costume, a minha interação com ele gerou muitas risadas, até que finalizou sua criação:

E tô morrendo de saudade querendo te ver
 Volta, a saudade é demais e tá de enlouquecer
 Parece que você me esqueceu
 mas vem correndo me ver
 Não consigo ficar sem você
 Sem você não sou ninguém
 preciso de você aqui meu bem
 Na verdade, quero que você volte o mais rápido
 quero ficar mais perto ainda
 não durmo direito em casa pensando tanto em você
 Eu falo de uma Paixão que está longe
 Eu falo uma paixão que tá longe
 mas ela vai aparecer no sábado
 Porque para a menina mais linda
 quero entregar um buquê de flores
 Porque quando ela voltar quero fazer muita serenata
 uma música romântica
 Quando você voltar
 quero te alcançar uma taça de vinho
 e te fazer um carinho
 (ESTUDANTE E, 2022)

A Estudante F também precisou de um pouco mais de incentivo para iniciar sua escrita. Apesar de já estar convencida da proposta, não tinha ideia da temática. Assim, o Estudante B disse para ela fazer sobre sua vida ou sobre sua neta, sobre quem ela fala todos os dias. A aluna aceitou muito bem a sugestão e começou sua criação, que é sobre a sua vida:

A minha vida é uma bola de neve
É problema de braço, tem que fazer fisioterapia
é problema de perna, só falta na bacia

O Lado Bom é que não trabalho de tarde
e fico com minha neta
Ela é bem tranquila e não é uma sapeca

Gosto mesmo é de tomar chimarrão
E conversar com a vizinha
Ainda mais inverno fogão a lenha comendo Pinhão

Como todos já haviam terminado seus poemas, a turma estava engajada em ajudá-la a terminar o seu. Então, ela iniciava uma frase e depois perguntava para a turma qual palavra que rimava. As palavras “só falta na bacia”, “sapeca” e “pinhão” foram sugestões da Estudante D, que é conhecida na sala por ser boa nas palavras que rimam. Inclusive, essa estudante ganhou a competição de rimas que realizamos no sétimo encontro e, dessa forma, o poema da Estudante F foi uma construção coletiva.

Por fim, a Estudante L foi uma surpresa até mesmo para a professora titular que acompanhou o processo e criação da turma. No início, ela esclareceu algumas dúvidas comigo sobre o funcionamento do programa, como se apagava e como mudava de linha. Perguntei a ela se iria precisar de mais alguma ajuda e ela respondeu que não, pois já havia decidido o que escrever. Assim, tratei de auxiliar os demais e, quando voltei a sua mesa, ela já havia terminado o texto, mas pediu para fazer a leitura apenas no final e realizar alguns ajustes. A seguir, transcrevo a sua produção:

minha vida foi uma procura
com a alma cheia de tanto tentando achar uma saída às vezes
chorando, levantando, prosseguindo
tudo que eu quero hoje é viver, sorrir e estar com minha família
tudo que eu penso é sorrir
vi que eu quero para mim é ser uma pessoa diferente
uma pessoa que quer o bem para mim família
Eu gostaria de realizar o meu sonho
fazer minha cadeira e ter meu próprio carro

para passear com meu filho
 poder fazer algo diferente com ele
 hoje, eu só quero ser feliz e poder falar tudo que eu nunca pensei
 é hoje, sempre fui uma pessoa fechada
 mas hoje, eu vejo o amor mais importante que tudo
 por isso, hoje eu digo
 que eu voltei amar
 por isso eu agradeço
 por tudo tudo que eu estou vivendo hoje
 pelo meu grande amor
 amor te amo
 me ensinou a ser feliz e a olhar para frente
 não desistir do Meu sonho
 de ter meu próprio negócio
 aqui é uma mulher feliz
 nunca desista do seu sonho
 (ESTUDANTE L, 2022)

Quando finalizamos, conversei com a professora titular sobre as produções e comentei que o poema da Estudante L havia ficado muito profundo, pois falava sobre família e o viver. A professora revelou, então, que a estudante havia perdido a neta no início do ano e a escola estava se tornando um refúgio de uma situação familiar muito triste. A docente ficou muito feliz em saber que a estudante conseguiu se expressar por meio da criação poética.

O engajamento dos estudantes na produção dos textos foi perceptível, o que gerou satisfação e prazer, tanto para os estudantes, quanto para a professora e para mim, na condição de pesquisadora. Contudo, os estudantes C, D e G, presentes na aula, não realizaram a atividade. O Estudante C foi diversas vezes ao banheiro, distraiu-se com o celular até que o tempo passou e não conseguiu realizar a atividade. A Estudante D alegou estar com dor de cabeça e disse que não queria participar da proposta. Preferiu usar o tempo para organizar o seu caderno, colorindo desenhos de tarefas entregues pela professora titular. Já a estudante G teve de sair mais cedo, pois estava com pressão alta.

Atividade IX: Culminância

- a) Batalha de *Slam* da Elvira
- b) Fechamento da prática

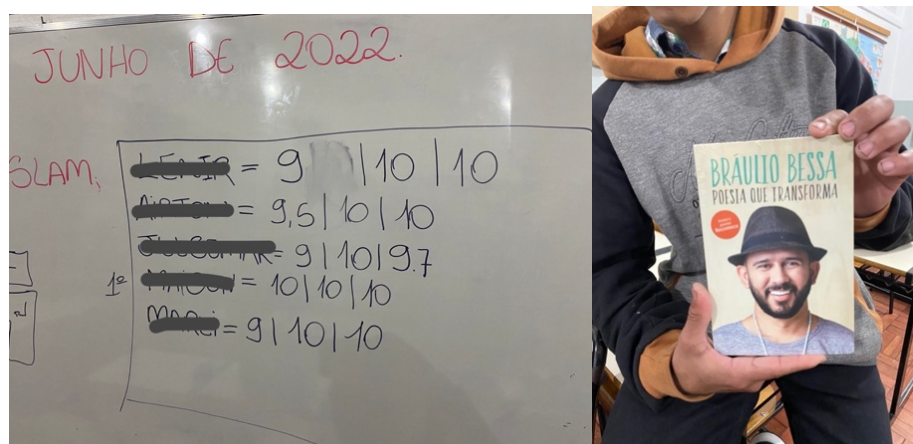
Depois que todos terminaram as suas produções, lembrei as regras da batalha de poesia *Slam*: poesia autoral, no máximo 3 minutos e sem acompanhamento musical. Além disso, a performance tem um papel importante na apresentação, ou

seja, deveriam tentar fazer gestos e entonação como havíamos praticado em outros encontros. Contudo, os estudantes se recusaram a apresentar, pediram para eu ler para todos e fazer a competição desta forma. Como todos haviam concordado, acatei a sugestão da turma e, então, fui aos estudantes, um de cada vez, para ensaiar a forma de apresentação e para que dirigissem a minha forma de entonação, os gestos possíveis na performance ou alguma consideração. A Estudante F pediu para eu recitar calma e sorridente; já o Estudante B pediu para colocar a mão no coração e o Estudante E pediu para ser sério e não rir (mesmo dizendo isso rindo e brincando).

Estabelecidas as formas de apresentação, perguntei: “o que falta para começar a batalha?” Todos ficaram pensando, mas ninguém me respondeu. Então, perguntei: “quando os Poetas Vivos estiveram aqui e fizeram uma poesia, a gente deu uma nota, certo? Então, o que falta?”. A Estudante D respondeu gritando: “eu quero ser a juíza, sora!”. Assim, perguntei se todos concordavam e eles consentiram. Também convidei a professora titular a ser a segunda jurada e chamei a coordenadora pedagógica da escola, uma vez que manifestara interesse em participar. Contudo, ela estava ocupada e me indicou uma outra estudante da turma Etapa 6 (a estudante é uma mulher de 68 anos muito ativa e participativa nas atividades da escola, sendo considerada um exemplo na EJA). Fui até a sala dela, pedi licença ao professor e a convidei para participar. Ela aceitou honradamente.

Com a formação de um júri composto por três mulheres, iniciou a apresentação a “batalha de poesia *Slam* da EJA”. Depois de cada apresentação, as juradas davam uma nota de um a dez e eu anotava no quadro. A estudante convidada ao júri fazia comentários junto à sua nota, sempre muito críticos e analíticos, como: “achei bem divertido a poesia dela, mais leve”, referindo-se ao poema da Estudante F, que falava sobre a sua neta sapeca; “eu amei, bem simples e emocionante”, em relação ao poema do Estudante B, que homenageava sua mãe. Igualmente, a professora sempre fazia comentários positivos, incentivando e valorizando a produção os estudantes. Porém, no poema do Estudante A, justificou a nota 9, pelo fato de ser a letra de uma música que ele já havia produzido, e não algo que criou em aula. O estudante, entretanto, manifestou ser contrário à sua justificativa e alegou que a criação era válida, porque era da sua própria autoria. Ainda assim, a professora decidiu manter a nota atribuída. Por fim, somamos juntos as notas no quadro e descobrimos que o vencedor era o Estudante E, que recebeu nota 10 das três juradas. O prêmio que dei a ele foi o livro do Bráulio Bressa, *Poesia que transforma*, conforme a Figura 24:

Figura 24 – Resultado da competição de slam



Fonte: registro da autora (2022).

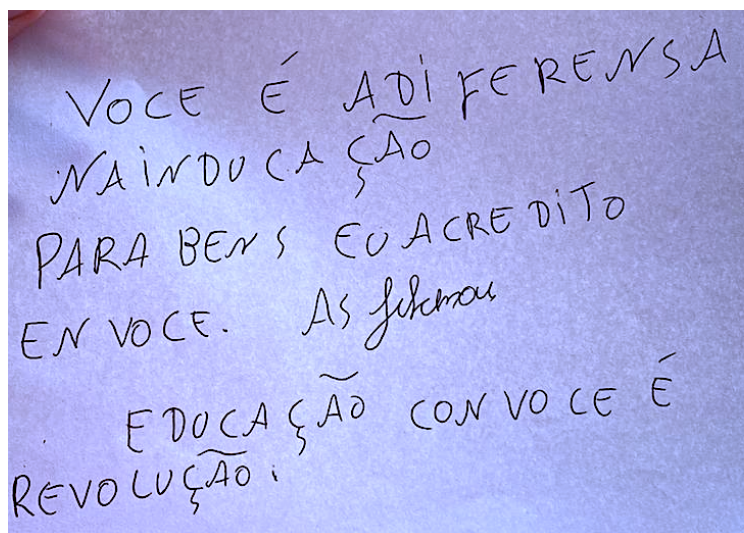
Todos os estudantes parabenizaram o ganhador e ele demonstrou estar envergonhado e orgulhoso de sua conquista. O Estudante A (pai) disse: “esse é o primeiro livro dele, hein!”. Por fim, como restavam alguns minutos para o final da aula, relembrei aquela primeira atividade – O que é poesia *Slam*? Mostrei o cartaz e perguntei se concordavam com o que haviam escrito no primeiro dia. O Estudante B disse: “Tá tudo errado”. Quando perguntei sobre a resposta correta, a Estudante F afirmou: “tem que falar sobre o que sente”. O Estudante A, por sua vez, declarou: “precisa ter jurado, não pode ter música”. Eu perguntei o que mais fazia parte do *Slam* e o Estudante C disse: “pergunta para o Estudante E, ele que ganhou!”. O estudante E respondeu dizendo que qualquer pessoa poderia fazer poesia, não precisa falar certo e pode falar sobre o que quiser. Por fim, perguntei aos alunos como se sentiram ao criar seu próprio texto. O Estudante B respondeu alto e em bom tom: “Agora nós é poeta, igual eles lá”, referindo-se aos Poetas Vivos.

4.4.9 Nono encontro: será que a turma curtiu?

Conforme combinado com a turma, na segunda-feira da semana seguinte, eu voltaria para a escola para fechar a prática com os estudantes. Ao chegar, eles me receberam muito bem, já estavam à espera do meu retorno, pois gostariam de se despedir adequadamente. Na última aula prevista, tivemos uma despedida rápida, porque acabamos superando o horário de término da aula. Como de costume, o

Estudante A me entregou uma carta, disponível na Figura 25 a seguir. A surpresa, no entanto, foi que ele mesmo redigiu o texto:

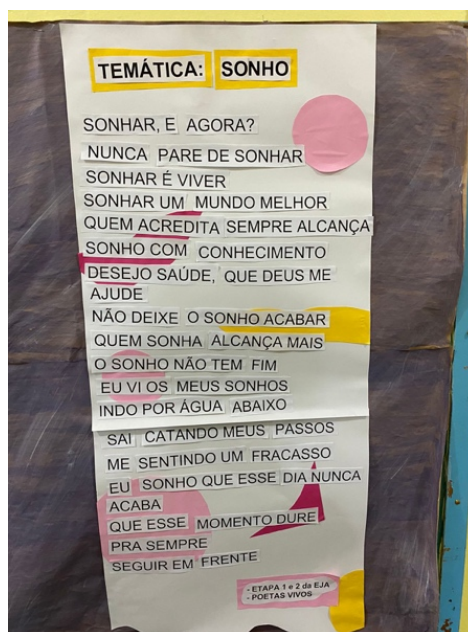
Figura 25 – Carta do Estudante A



Fonte: registro da autora (2022).

As poucas palavras escritas pelo estudante participativo e afetuoso me emocionaram. Para retribuir o sentimento de gratidão, fiz um discurso para a turma sobre o prazer de tê-los conhecido, o quanto eu havia aprendido com eles e quanto eu acredito no sucesso de cada um. Em seguida, entreguei os poemas impressos produzidos pelos estudantes no último encontro, junto com um cartaz com o poema realizado em conjunto com os Poetas Vivos. Pedi que a turma escolhesse um local da escola para expor o trabalho e eles selecionaram um mural localizado em frente à secretaria na estrada da escola:

Figura 26 – Cartaz do poema da turma









Fonte: registro da autora (2022).

Por fim, entreguei a todos e todas uma cópia da avaliação da prática (Apêndice E), expliquei que a avaliação não se referia a mim, e sim em relação às experiências vivenciadas, as impressões e contribuições deste processo interventivo. Elucidei que as figuras que representavam certos sentimentos e que deveriam marcar a opção com a qual mais se identificavam. Desse modo, fiz a leitura de uma questão por vez em voz alta e cada um na sua folha realizava a marcação. Para realizar algum comentário, o estudante me chamava e eu ia até a mesa dele para transcrever a consideração. Após a avaliação, despedi-me da turma e da professora.

A fim de facilitar a análise da avaliação, apresento, no Quadro 3, as respostas dos estudantes, representadas pelas respectivas letras que os identificam:

Quadro 3 – Resultados da avaliação da prática

PERGUNTA						
VOCÊ SE IDENTIFICOU, DE ALGUMA FORMA, COM A POESIA DO POETA OZAZUMA?	C				A, B, E, I	A, E
COMENTÁRIO:						
VOCÊ PENSA QUE OS DEBATES QUE REALIZAMOS EM AULA FORAM IMPORTANTES PARA A SUA FORMAÇÃO?		C			A, B, E, I	A, E
COMENTÁRIO:						
COMO FOI, PARA VOCÊ, A INTERAÇÃO COM OS POETAS VIVØS?					A, B, E, I	A, C, E
COMENTÁRIO: Estudante B - “são tri, sabem as coisas direito.						
O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATIVIDADES COM PERFORMANCE?	C				A, B, E, I	A, E
COMENTÁRIO:						
COMO FOI, PARA VOCÊ, A EXPERIÊNCIA DE CRIAR UM POEMA?	C			C	A, B, E, I	A, E
COMENTÁRIO: Estudante E – “eu gostei muito, vou começar a fazer em casa.”						
O QUE VOCÊ ACHOU SOBRE AS “FICHAS DE DESCOBERTAS”, PENSADAS POR PAULO FREIRE?				C	A, B, E, I	A, E
COMENTÁRIO:						
COMO VOCÊ SE SENTIU AO OUVIR SUA POESIA EM FORMA DE SLAM?	C				A, B, E, I	A, E
COMENTÁRIO:						
COMO VOCÊ AVALIA A PROPOSTA DA PESQUISADORA COMO UM TODO?		C			A, B, C, E, I	A, E
COMENTÁRIO:						

Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível observar, a avaliação resultou em um retorno muito positivo sobre a prática. Isso permite verificar um impacto real da abordagem com a poesia *Slam* na vida dos estudantes, uma vez que expressaram que continuariam produzindo. Ademais, a satisfação pela proposta foi acompanhada de cartas e comentários na avaliação. Cabe ressaltar que o Estudante C esteve presente somente nos dois últimos encontros e demonstrou estar pouco engajado nas propostas do roteiro. Apesar de não participar da criação do poema e de alguns diálogos, ele

acompanhou o processo. Contudo, o intuito da avaliação foi fornecer mais um subsídio para compreender as impressões dos estudantes sobre a prática e documentar essas percepções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza: exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro (PAZ, 1982, p. 15).

A epígrafe manifesta uma perspectiva da poesia como revolucionária e libertadora desde o seu interior, o que se familiariza com as abordagens defendidas por Paulo Freire na prática de uma educação libertadora. De fato, a poesia apresenta, já na concepção, princípios semelhantes, o que evidencia a legitimidade da prática dessa interconexão, constituída de sentido, importância e significado.

Além disso, a poesia *Slam* se tornou um movimento para além de uma expressão das ruas. Com o tempo, passou a ocupar escolas e universidades, pois manifesta, de forma legítima, a arte relacionada às questões sociais e culturais da atualidade brasileira. A oportunidade de pensar a sociedade de maneira poética, ambígua e subjetiva em uma sociedade desigual é um privilégio de poucos. Contudo, seja por meio de pinturas e fotografias, seja pela voz do poeta periférico, a arte oferta, a cada sujeito, a possibilidade de avistar a vida de uma perspectiva única e dialógica.

Falo aqui de uma perspectiva frequentemente negada a populações marginalizadas e desencorajada por detentores do poder. Quando nos apropriamos dos pensamentos de Paulo Freire sobre os sujeitos, sistemas de poder e opressão, compreendemos que existem diferentes formas de aprisionar a consciência do oprimido. A falta de acesso às manifestações culturais é uma delas. Com isso, a poesia *Slam* oferece oportunidades de contribuição nesse processo. Isso porque os poemas desse gênero expressam sentimentos, signos e significados da sociedade, que cooperam para a construção do pensamento crítico e poético, repleto de subjetividades e problemáticas. Destaco, ainda, que a sua forma de produção e divulgação colaboram nesse contexto.

Nesse sentido, a luta pela democratização da arte e da literatura deve estar no escopo das preocupações do educador engajado, que visa à libertação dos sujeitos. Entretanto, quando o sujeito não lê e não escreve, parece estar ainda mais longe desse objetivo, que, não raro, é inexistente. Por mais que a literatura tenha origem na oralidade, voz e escuta, a poesia *Slam* ainda não é vista como forma legítima de

manifestação da cultura e parte do campo literário. Contudo, ao refletir sobre a poesia *Slam*, é fácil notar que ela pode ser acessada com certa facilidade por indivíduos como os participantes deste estudo. Vale lembrar que tal facilidade se dá pelas suas características: é oral, rápida e tem uma dinâmica de apresentação performática que cativa os “espectadores”. Assim, contribui com a perspectiva da democratização da literatura e cultura.

Nesse sentido, o escopo da investigação foi realizar uma prática em uma turma da EJA. No cerne disso, a ferramenta pedagógica foi a poesia *Slam*, utilizada em prol de uma educação libertadora, crítica e consciente, estruturada no método freiriano de alfabetização e o método de roteiro de leitura. Sendo assim, é possível afirmar que, embora pareça uma utopia, a prática se fez realidade possível e potente. Como descrito no subcapítulo de análise da prática, a proposta obteve resultados positivos e até mesmo surpreendentes. Essa consideração resulta da constatação sobre o engajamento dos estudantes durante as atividades, discussões políticas e críticas, interação com uma literatura poética oral e performática e criação de poemas autorais. Entendo, assim, que o percurso de pesquisa e o arcabouço metodológico desenvolvido permitiram evidenciar as contribuições que a poesia *Slam* pode fornecer a uma concepção de educação libertadora.

Para além de um plano de investigação executado exitosamente, é perceptível, face aos relatos da prática, o quanto é importante a boa relação com os estudantes, que só pode se dar a partir de um vínculo afetivo e respeitoso. Essa é uma prática educativa defendida neste trabalho. Na verdade, reflito, não poderia ser de outra maneira diante da questão: se eu adotasse uma postura diferente, mais fechada, colocando-me, enquanto pesquisadora, em lugares opostos aos dos participantes e das participantes, teria os mesmos resultados? Deveras, a relação que estabeleci com a turma foi imprescindível para os resultados dessa prática. Em momentos de dúvidas e cansaço, as cartas do Estudante A, que vinham em momentos tão necessários, contribuíram para a manutenção da estima e convicção no objetivo. Mesmo sem ele ter essa dimensão, essas expressões de carinho acabavam oferecendo segurança sobre o meu trabalho e força para continuar fazendo o melhor.

Acredito que a EJA, no geral, apresenta de forma estruturante estas questões: vínculos afetivos e respeitosos com os estudantes, que contribuem muito com o trabalho do professor. Ressalto, no entanto, que muitos educadores perfazem uma jornada de 40 horas semanais de trabalho e mais 20 horas da EJA. Assim, realizar

essa tarefa sem amor, prazer e sensibilidade deve ser impossível. Por essa razão, destaco as e os agentes protagonistas desta pesquisa, que fazem parte desta investigação, a qual busca uma educação brasileira de todos e com qualidade.

Essa favorável relação com os educandos e a participação engajada nas atividades foram favorecidas pelo respeito que procurei imprimir ao encaminhamento das propostas. Antes de começar as atividades, apresentei Paulo Freire, expliquei o método e, a cada início das aulas, apresentava as tarefas do dia e como funcionaria a dinâmica. Por mais simples que sejam, esses gestos colaboraram para que os estudantes se sentissem respeitados como adultos, atores ativos e atuantes para um bom funcionamento das aulas. Nos encontros, muitas vezes, eles mesmos percebiam que, caso não finalizassem uma atividade a tempo, prejudicaria a próxima. Assim, compartilharam a responsabilidade sobre o bom andamento do plano.

Com isso, é importante destacar que este trabalho foi se construindo e fui aprendendo enquanto o executava. Assinalo que, quando a pesquisa envolve a prática, por mais teóricos e leituras de base que subsidiem a investigação apropriada, não é imune às surpresas da realidade concreta. Como já mencionado, a escola e o trabalho com as pessoas devem ser flexíveis e conscientes dos imprevistos. Embora os resultados tenham sido positivos, existem quatro pontos de atenção observados e se destacam na prática. A primeira questão foi o fato de a coleta de dados ter sido realizada por mim, pesquisadora, que também fui a professora que conduziu o processo. Embora tenha estruturado a forma de registro da prática, muitas vezes, não foi possível fazer anotações diárias, pois não conseguia administrar o encontro e registrar impressões concomitantemente. Partes significativas das observações foram registradas somente no final da aula e, assim, elementos importantes se perderam: falas, percepções. Isso, reforço, não influenciou nos resultados, mas pode ter fragilizado o relato.

O segundo ponto foi em relação ao uso da tecnologia. Embora estejamos na chamada era digital, contar com recursos do gênero é imprevisível, pois, em uma semana, a plataforma digital está funcionando e, na outra, pode não estar. Por isso, os educadores precisam estar bem articulados com o meio para prontamente encontrar alternativas e não prejudicar os planos da aula. Outra questão diz respeito à criação do poema pelos estudantes. A interação com a tecnologia no ato da escrita por si só já foi bastante desafiadora, desde a procura pelas teclas no teclado ao

domínio do cursor na ponta do dedo. Assim, tudo parecia ser mais difícil, o que exigiu tempo de aprendizado e adaptação.

Embora a turma tenha construído poemas genuínos, acredito que as questões tecnológicas influenciaram o processo de criação, pois tive que auxiliá-los constantemente, diferente do que havia planejado: garantir a maior autonomia possível neste processo. Como previsto no TCLE, existia um risco de constrangimento e a possibilidade de recusa, por parte dos alunos, em participar de alguma atividade. Isso ocorreu no momento dedicado à apresentação dos poemas em forma de batalha. Compreendo que não foi um constrangimento em si, mas talvez vergonha ou insegurança, e acredito que isso é algo que poderia ter sido evitado se não tivéssemos “perdido” tanto tempo com as questões tecnológicas. Penso que, com mais tempo naquele encontro, conseguiria incentivar mais os estudantes, que poderiam ensaiar e decorar o texto.

O terceiro ponto se refere a uma situação bem presente na EJA e não específica da prática: a falta de assiduidade dos estudantes. Esse fator tornou-se um obstáculo à continuidade das propostas, uma vez que tive de retomar questões, que já haviam sido vistas por outros, diversas vezes. Por se tratar de um roteiro de leitura, é necessário respeitar a ordem de execução das propostas. Embora tenha conseguido organizar e respeitar as fases do método freiriano, algumas atividades poderiam ter sido exploradas melhor com o seguimento planejado. De fato, são essas situações que fazem a prática ser única e favorável a reflexões maiores do que o previsto. No entanto, tais conjunturas foram vistas como pontos de atenção, e nunca como problemas, pois a prática educativa sensível e crítica busca analisar, refletir e pensar em soluções.

Por fim, o quarto ponto é uma reflexão sobre novas possibilidades. Notei que planejar uma continuidade do processo, envolvendo a escola, poderia reverberar o trabalho desenvolvido com a turma. Com a boa recepção que a escola teve com os Poetas Vivos, percebi que estudantes de outras turmas ficaram intrigados com a prática. Alguns desses sujeitos, inclusive, me paravam no corredor para perguntar as redes sociais deles e se eu iria passar em todas as turmas da escola. Diante disso, considero que outras ações voltadas à comunidade escolar poderiam acompanhar a atividade: comunicação as turmas e apresentação dos poemas criados; explanação sobre a proposta desenvolvida; e, ainda, criar momentos de troca entre os estudantes que participaram da prática.

Em suma, a produção do poema expressou a individualidade e autenticidade de cada um. Embora não tenham apresentado, contemplando as características performáticas, os estudantes conseguiram criar textos únicos que dizem respeito a suas vidas e interesses. Ou seja, é uma prática que deve ser incentivada na EJA, pois ela possibilitou a escrita, escuta, diálogo e avaliação.

O papel prático na EJA, além de evidenciar os objetivos propostos neste trabalho, também serviu para compreender os desafios da educação atual fora da academia. As percepções sobre a educação brasileira precisam sempre se atualizar, sobretudo após dois anos de pandemia e distanciamento social, o que alterou a organização dos estudantes e, por consequência, seus saberes, bem-estar, interesses e existências. Dessa forma, é indispensável atentar para a pesquisas na área da educação e promover práticas que possibilitem articular essas mudanças e as aprendizagens necessárias de maneira dialógica, em que o educador se coloca como agente de transformação social. Finalizo, portanto, o presente trabalho com perguntas do que respostas, como refere Freire, consciente do inacabamento.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é Cultura Popular**. 14. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.
- D'ALVA, Roberta Estrela. *SLAM: voz de levante*. **Rebento**, São Paulo, n. 10, p. 268-286, jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/360>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- D'ALVA, Roberta Estrela. A poesia sempre vence. In: QUEIROZ, Alana; SOARES, Esdras. **Escrevendo o Futuro**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/a-poesia-sempre-vence/>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Org. e rev.: ITUASSU, Arthur. Trad.: MIRANDA, Daniel; OLIVEIRA, William. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEC – Ministério da Educação. **Gov.br**. Brasília, DF: MEC, c2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PAIXÃO, Fernando. **O que é poesia**. São Paulo: Círculo do Livro, Coleção Primeiros Passos, 1992.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, M. V. M. (coord.) *et al.* **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI Tatiane (Orgs). **Texto literário**: resposta ao desafio da formação de leitores. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SOMERS-WILLET, S. B. A. Slam poetry and cultural politics of performing identity. **The Journal of the Midwest Modern Language Association**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 51-73, 2005.

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

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE PESQUISA - DIÁRIO DE CAMPO

Dissertação: Poesia *Slam* e a educação libertadora de Paulo Freire: uma prática de resistência e emancipação na EJA

Data da prática: _____ () observação () intervenção

Aspectos	Descrição/observação
Descrição do espaço	
Descrição das atividades realizadas	
Universo vocabular	
Relato de acontecimentos particulares	

Comportamento da observadora	
Reconstrução do diálogo	
Reflexão sobre o método	
Reflexão sobre a análise	

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A PARTICIPAR DA PESQUISA DE DISSERTAÇÃO INTITULADA: **POESIA SLAM E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: UMA PRÁTICA NA EJA**. O TRABALHO SERÁ REALIZADO PELA ACADÊMICA **FERNANDA RODRIGUES DA SILVA** DO CURSO DE MESTRADO EM PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS PELA UNIVERSIDADE FEEVALE, ORIENTADO PELO PESQUISADOR PROFESSOR DR. ERNANI MÜGGE.

O OBJETIVO DESTE ESTUDO É: EVIDENCIAR AS CONTRIBUIÇÕES QUE A POESIA *SLAM* TRAZ PARA EDUCAÇÃO LIBERTADORA FREIRIANA, A FIM DE ESTABELECEER RELAÇÕES E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA SERÁ VOLUNTÁRIA E CONSISTIRÁ EM PARTICIPAR DE UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PEDAGÓGICA, NA QUAL TERÁ DUAS ETAPAS RELACIONADAS A PRÁTICA NA ESCOLA: A PRIMEIRA SERÁ A OBSERVAÇÃO DAS AULAS REGISTRADAS NO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA; E UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES DIRIGIDAS PELA PESQUISADORA E ACOMPANHADA PELA PROFESSORA TITULAR.

OS RISCOS E/OU DESCONFORTOS RELACIONADOS A SUA PARTICIPAÇÃO SÃO: CONSTRANGIMENTO POR PARTE DOS ALUNOS EM PARTICIPAR DA PRÁTICA INTERVENTIVA OU OBSERVAÇÃO FEITA PELA PESQUISADORA; O(A) PARTICIPANTE NÃO QUERER ADERIR AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS; E TER BAIXO ENGAJAMENTO DA TURMA EM PARTICIPAR DA PESQUISA, PODENDO NÃO EFETIVAR OS OBJETIVOS ESTIPULADOS.

CASO OCORRA ALGUM DOS RISCOS E/OU DESCONFORTOS, PARA MINIMIZÁ-LOS TOMAREMOS COMO PROVIDÊNCIAS: SERÁ INTERROMPIDA A PESQUISA E FEITO UMA AVALIAÇÃO JUNTO A PROFESSORA E COORDENAÇÃO DA ESCOLA PARA DECIDIR COMO PROCEDER, RESPEITANDO OS PARTICIPANTES, PODENDO RETIRAR SEUS REGISTROS DE PARTICIPAÇÃO DOS DADOS, PROSSEGUINDO SEM SUA COLABORAÇÃO E

ENCONTRANDO OUTRAS MANEIRAS DE SEGUIR A INVESTIGAÇÃO DE MODO QUE TODOS SE SINTAM MAIS CONFORTÁVEIS.

O PESQUISADOR RESPONSÁVEL, A UNIVERSIDADE FEEVALE E EMEB ELVIRA GRANDI GRIN, ENVOLVIDAS NAS DIFERENTES FASES DA PESQUISA PROPORCIONARÃO ASSISTÊNCIA IMEDIATA E INTEGRAL AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO QUE SE REFERE ÀS POSSÍVEIS COMPLICAÇÕES E DANOS DECORRENTES. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE VIEREM A SOFRER QUALQUER TIPO DE DANO RESULTANTE DE SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, PREVISTO OU NÃO NESTE DOCUMENTO, TÊM DIREITO À INDENIZAÇÃO, POR PARTE DO PESQUISADOR, DO PATROCINADOR E DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NAS DIFERENTES FASES DA PESQUISA.

A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA ESTARÁ CONTRIBUINDO PARA: UMA INVESTIGAÇÃO QUE VISA A QUALIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA; CRIAÇÃO DE POSSIBILIDADES PARA DESENVOLVER UM POTENCIAL ARTÍSTICO, ATRAVÉS DA APRECIÇÃO, ANÁLISE E CRIAÇÃO DE POESIA; DIVULGAÇÃO DA PRODUÇÃO CULTURAL E PEDAGÓGICA NA COMUNIDADE ESCOLAR; E CONHECER E APRENDER NOVOS MEIOS EM QUE O ENSINO E APRENDIZAGEM PODEM OCORRER DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR, ENGAJADA COM SEUS INTERESSES E RESPEITANDO SUAS NECESSIDADES E CONHECIMENTOS.

GARANTIMOS O SIGILO DE SEUS DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PRIMANDO PELA PRIVACIDADE E POR SEU ANONIMATO. MANTEREMOS EM ARQUIVO, SOB NOSSA GUARDA, POR 5 ANOS, TODOS OS DADOS E DOCUMENTOS DA PESQUISA. APÓS TRANSCORRIDO ESSE PERÍODO, OS MESMOS SERÃO DESTRUÍDOS. OS DADOS OBTIDOS A PARTIR DESTA PESQUISA NÃO SERÃO USADOS PARA OUTROS FINS ALÉM DOS PREVISTOS NESTE DOCUMENTO.

VOCÊ TEM A LIBERDADE DE OPTAR PELA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER MOMENTO, SEM A NECESSIDADE DE COMUNICAR O MOTIVO COM O(S) PESQUISADOR(ES).

ESTE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SERÁ RUBRICADO EM TODAS AS FOLHAS E ASSINADO EM DUAS VIAS, PERMANECENDO UMA COM VOCÊ E A OUTRA DEVERÁ RETORNAR AO PESQUISADOR. CASO NÃO SEJA CÓPIA FÍSICA GARANTIMOS QUE RECEBERÁ UMA CÓPIA DO TCLE, NO QUAL SERÁ BAIXADO EM PDF E ENVIADO PARA O

SEU EMAIL INFORMADO
AQUI: _____

BEM COMO, GARANTIMOS O SEU ACESSO AOS RESULTADOS DO ESTUDO, PODENDO SOLICITAR VIA EMAIL: FERNANDADASILVA.NH@GMAIL.COM PARA A PESQUISADORA OU TELEFONE (INFORMAÇÕES DESCRITAS NO FINAL DESTE DOCUMENTO).

ABAIXO, VOCÊ TEM ACESSO AO TELEFONE E ENDEREÇO ELETRÔNICO INSTITUCIONAL DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, PODENDO ESCLARECER SUAS DÚVIDAS SOBRE O PROJETO A QUALQUER MOMENTO NO DECORRER DA PESQUISA.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FERNANDA RODRIGUES DA SILVA
TELEFONE INSTITUCIONAL DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: (51) 99105-9168

E-MAIL INSTITUCIONAL DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
FERNANDADASILVA.NH@GMAIL.COM

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

LOCAL E DATA: _____, _____ DE _____ 2022.

DECLARO QUE LI O TCLE: CONCORDO COM O QUE ME FOI EXPOSTO E ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA PROPOSTA.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

APROVADO PELO CEP/FEEVALE – TELEFONE: (51) 3586-8800 RAMAL 9000
E-MAIL: CEP@FEEVALE.BR

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - MENOR

O menor, pelo qual sou responsável, está sendo convidado a participar da pesquisa de dissertação intitulada: **Poesia *slam* e a Educação Libertadora de Paulo Freire: uma prática na EJA**. O trabalho será realizado pela acadêmica Fernanda Rodrigues da Silva, do curso de Mestrado em Processos e Manifestações Culturais, orientado pelo pesquisador e professor Dr. Ernani Mügge.

O objetivo deste estudo é: evidenciar as contribuições que a poesia *Slam* traz para educação libertadora freiriana, a fim de estabelecer relações e possibilidades na prática da Educação de Jovens e Adultos.

A participação do menor, pelo qual sou responsável será voluntária e consistirá em participar de uma proposta interventiva pedagógica, na qual terá duas etapas: a primeira será a observação das aulas registradas no diário de campo da pesquisadora; e uma proposta de atividades dirigidas pela pesquisadora e acompanhada pela professora titular.

Os riscos e/ou desconfortos relacionados participação são: constrangimento por parte dos alunos em participar da prática interventiva ou observação feita pela pesquisadora; o(a) participante não querer aderir as propostas pedagógicas; e ter baixo engajamento da turma em participar da pesquisa, podendo não efetivar os objetivos estipulados.

Caso ocorra algum dos riscos e/ou desconfortos, para minimizá-los tomaremos como providências: será interrompida a pesquisa e feito uma avaliação junto a professora e coordenação da escola para decidir como proceder, respeitando os participantes, podendo retirar seus registros de participação dos dados, prosseguindo sem sua colaboração e encontrando outras maneiras de seguir a investigação de modo que todos se sintam mais confortáveis.

O pesquisador responsável, a Universidade Feevale e EMEB Elvira Grandi Grin, envolvidas nas diferentes fases da pesquisa proporcionarão assistência imediata e integral aos participantes da pesquisa no que se refere às possíveis complicações e danos decorrentes. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste documento,

têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

A participação do menor contribuirá para: uma investigação que visa a qualidade de ensino da educação pública; criação de possibilidades para desenvolver um potencial artístico, através da apreciação, análise e criação de poesia; divulgação da produção cultural e pedagógica na comunidade escolar; e conhecer e aprender novos meios em que o ensino e aprendizagem podem ocorrer de maneira interdisciplinar, engajada com seus interesses e respeitando suas necessidades e conhecimentos.

Garantimos o sigilo dos dados de identificação do menor primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação do menor pelo qual você é responsável e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o(s) pesquisador(es).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome da pesquisadora responsável: Fernanda Rodrigues da Silva

Telefone institucional da pesquisadora responsável: (51) 99105-9168

E-mail institucional da pesquisadora responsável: fernandadasilva.nh@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e autorizo a participação do menor pelo qual sou responsável. Os procedimentos descritos neste documento serão realizados somente com a anuência do menor.

Assinatura do participante
da pesquisa – anuência

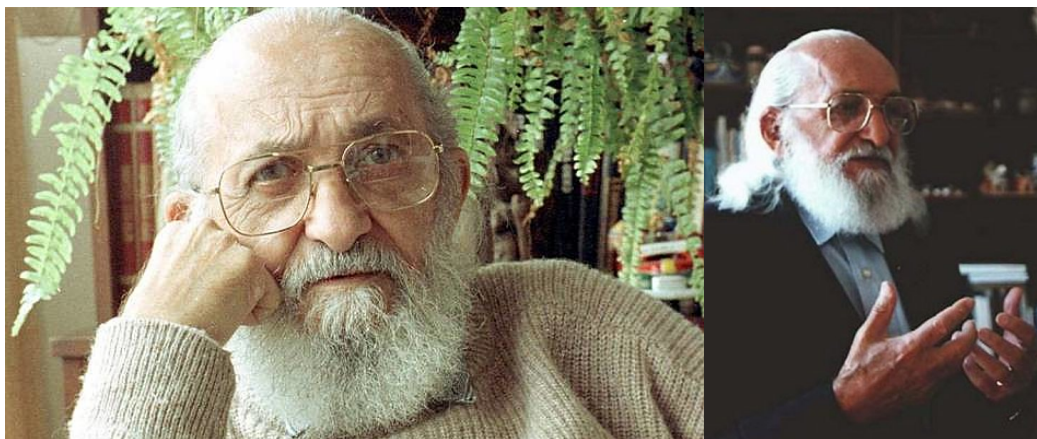
Assinatura do responsável legal
do participante da pesquisa

APROVADO PELO CEP/FEEVALE – TELEFONE: (51) 3586-8800 RAMAL 9000

E-MAIL: CEP@FEEVALE.BR

APÊNDICE D: INFORMATIVO ENTREGUE AOS ESTUDANTES

PAULO FREIRE



PAULO FREIRE (1921-1997) É PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CONHECIDO PELO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS QUE LEVA SEU NOME, FREIRE DESENVOLVEU UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO QUE DEFENDE QUE O OBJETIVO MAIOR DA EDUCAÇÃO É CONSCIENTIZAR O ESTUDANTE.

A METODOLOGIA DE FREIRE GERAVA MUITO INCÔMODO DOS GOVERNANTES. O MÉTODO TRATAVA UMA MANEIRA DE EDUCAR INTRINSECAMENTE LIGADA À VIDA COTIDIANA — E POR ISSO TAMBÉM À POLÍTICA. O EDUCADOR ERA CONTRA O QUE CHAMAVA DE “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”, QUE COLOCAVA O PROFESSOR COMO DETENTOR DO CONHECIMENTO E O ALUNO APENAS COMO DEPOSITÓRIO. PARA ENSINAR, DE ACORDO COM ELE, ERA PRECISO PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO E DO QUE ELE CONHECIA.

FOI ASSIM QUE UM GRUPO DE PROFESSORES, SOB SUA LIDERANÇA, **ENSINOU 300 ADULTOS A LER E ESCREVER EM 45 DIAS**, NA CIDADE DE ANGICOS (RN), EM 1963. A METODOLOGIA ENVOLVIA ENSINAR OS FONEMAS POR MEIO DE PALAVRAS QUE FAZIAM PARTE DO COTIDIANO DOS TRABALHADORES, COMO TIJOLO. A ALFABETIZAÇÃO EM MASSA INSPIROU O PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, QUE FOI ARQUIVADO E NUNCA MAIS RETOMADO DEPOIS DO GOLPE DE 1964.

“QUANDO A EDUCAÇÃO NÃO É LIBERTADORA, O SONHO DO OPRIMIDO É SER O OPRESSOR.”

“A EDUCAÇÃO É UM ATO DE AMOR, POR ISSO, UM ATO DE CORAGEM. NÃO PODE TEMER O DEBATE. A ANÁLISE DA REALIDADE. NÃO PODE FUGIR À DISCUSSÃO CRIADORA, SOB PENA DE SER UMA FARSA.”

FONTE: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quem-foi-paulo-freire-e-por-que-ele-e-tao-amado-e-odiado/>







APÊNDICE E: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA

UNIVERSIDADE FEEVALE

EMEB *****

ESTUDANTE: _____ DATA: ____/____/____

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA

PERGUNTA						
VOCÊ SE IDENTIFICOU, DE ALGUMA FORMA, COM A POESIA DO POETA OZAZUMA?						
COMENTÁRIO:						
VOCÊ PENSA QUE OS DEBATES QUE REALIZAMOS EM AULA FORAM IMPORTANTES PARA A SUA FORMAÇÃO?						
COMENTÁRIO:						
COMO FOI, PARA VOCÊ, A INTERAÇÃO COM OS POETAS VIVOS?						
COMENTÁRIO:						
O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATIVIDADES COM PERFORMANCE?						
COMENTÁRIO:						
COMO FOI, PARA VOCÊ, A EXPERIÊNCIA DE CRIAR UM POEMA?						
COMENTÁRIO:						
O QUE VOCÊ ACHOU SOBRE AS “FICHAS DE DESCOBERTAS”, PENSADAS POR PAULO FREIRE?						
COMENTÁRIO:						
COMO VOCÊ SE SENTIU AO OUVIR SUA POESIA EM FORMA DE SLAM?						
COMENTÁRIO:						
COMO VOCÊ AVALIA A PROPOSTA DA PESQUISADORA COMO UM TODO?						
COMENTÁRIO:						