

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DANIEL CARVALHO DE ALMEIDA

(Versão corrigida)

**Poesia de resistência na escola pública:
compromisso ético e formação de identidade**

São Paulo
2017

DANIEL CARVALHO DE ALMEIDA

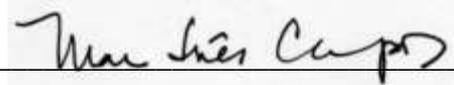
**Poesia de resistência na escola pública:
compromisso ético e formação de identidade**

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos

De acordo:

A handwritten signature in black ink, reading "Maria Inês Campos", is written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to be a scan of a physical document.

São Paulo
2017

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

AA444p Almeida, Daniel Carvalho de
Poesia de resistência na escola pública:
compromisso ético e formação de identidade / Daniel
Carvalho de Almeida ; orientadora Maria Inês Batista
Campos. - São Paulo, 2017.
169 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Linguagem. 2. Educação. 3. Estética. 4.
Literatura. 5. Poesia. I. Campos, Maria Inês
Batista, orient. II. Título.

ALMEIDA, Daniel Carvalho de. **Poesia de resistência na escola pública**: compromisso ético e formação de identidade. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos meus pais, Marco e Denise,
por sustentarem com suas mãos o peso das
dúvidas, angústias e medos do eterno menino*

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado e apoio financeiro para a realização desta pesquisa por meio do Programa de Mestrado PROFLETRAS.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), pelo apoio institucional e pelo ambiente de formação acadêmica proporcionado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos, por ter apresentado os estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, autor que será um farol em meus futuros estudos sobre linguagem.

À Prof.^a Dr.^a Vima Lia de Rossi Martin, por todo carinho e por ter indicado as leituras de Michèle Petit, fazendo-me entender como a literatura ajuda-me a elaborar resistências.

Ao Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza, pelas contribuições generosas no exame de qualificação, por apresentar o texto “Educação estética”, de Vigotski, texto que mudou minha forma de ver a arte e que me ajudará nos futuros projetos com novos alunos-poetas.

À Prof.^a Dr.^a Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, pelos preciosos conselhos e pela confiança.

Ao Fábio, pela ajuda no período de elaboração do projeto de pesquisa, apontou-me caminhos valiosos e deu-me forças.

Aos amigos do PROFLETRAS, André, Ângela (uma pessoa incrível!), Elaine, Elisa, Fernando Pimenta, Francesco, Gabriela, Helen, Patrícia e Uilma, pela parceria, carinho, força, risadas. Em tão pouco tempo, tornaram-se tão únicos. Um agradecimento especial a Fernando Souza e Jussara, pois, sem eles, tudo seria mais difícil e pesado. Obrigado pela leveza dos risos e abraços sinceros.

Ao Lucas Barbosa, pelas diversas reflexões filosóficas e pelas “pifidades”, por estar no “corre” comigo, armado de rimas nos saraus e batalhas de poesia.

Aos amigos e amigas que me deram forças e torceram por mim.

Aos meus pais Denise e Marco, pois, sem eles, nada seria possível.

Aos alunos-poetas, por serem hoje minhas referências literárias, por me ensinarem, não apenas a fazer poesia, mas a ver poesia de viver.

Àquele que me permitiu continuar a continuar.

*brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima*

(CARNEVALLI, Rafael, 2015)

RESUMO

ALMEIDA, Daniel Carvalho de. **Poesia de resistência na escola pública**: compromisso ético e formação de identidade. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta dissertação tem por objetivo focar questões voltadas em torno de textos poéticos produzidos por estudantes que participaram do projeto *Arte e Intervenção Social*, realizado nas aulas de contraturno da E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins, entre 2013 e 2016. Neste trabalho, buscamos (i) examinar as ações desenvolvidas no projeto *Arte e Intervenção Social*, de modo a apontar práticas educativas relacionadas à educação estética, que visam promover o protagonismo, a autonomia, a produção de cultura, tendo como base linguagens poéticas; (ii) descrever o encaminhamento das atividades didáticas para produção de textos poéticos; (iii) analisar os textos poéticos nucleados pelos temas do compromisso ético, estético e da formação da identidade. Fundamentamos a análise com o apoio teórico de Bakhtin e Volochinov (2014), numa abordagem da linguagem que considera o enunciado concreto. Nessa perspectiva, podemos compreender a dimensão ideológica dos poemas dos estudantes. Recorremos também às contribuições do campo da literatura e da estética com Petit (2009 e 2013) e Vigotski (2010), privilegiando as dimensões individual e coletiva da arte, procurando entender em que medida a educação estética pode auxiliar em uma função reparadora de danos psíquicos e sociais. Com base na fundamentação, descrevemos as principais ações desenvolvidas no projeto *Arte e Intervenção Social*, dentre elas, destaca-se a publicação da obra **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, coletânea de poemas escrita pelos alunos-poetas. Nessa perspectiva, analisamos vinte e dois poemas publicados no livro a fim de entender de que modo essa iniciativa colaborou na formação dos jovens no que se refere à convivência social, permitindo-lhes assumirem uma posição em relação aos acontecimentos da sociedade, o que os torna cidadãos participativos e conscientes. A partir da análise dos poemas, verificamos que os alunos-poetas encontraram, na escrita criativa, um espaço de elaboração subjetividade e de resistência ao caos interior e a problemas sociais. Os resultados obtidos mostram que as atividades do projeto tiveram papel importante no desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes e na formação de suas identidades. Acreditamos que a vivência estética permitiu que os alunos-poetas interpretassem o mundo de um modo diferente e que, a partir de suas produções artísticas, eles encontraram formas de expressar a resistência e de resgatar a própria autoestima e a da região em que residem.

Palavras-chave: Linguagem. Educação. Estética. Literatura. Poesia.

ABSTRACT

ALMEIDA, Daniel Carvalho de. **Poetry of Resistance in Public School: ethical commitment and identity formation.** 2017. 169 f. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This dissertation aims at focusing on questions revolving around poetic texts produced by students involved in the project Art and Social Intervention – which had been held in extra-curricular shift lessons, in E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins public school, between 2013 and 2016. In this work, I attempt at (i) evaluating the actions developed in the Art and Social Intervention project as well as educational procedures related to aesthetical education which aims at promoting protagonism, autonomy and culture production based on poetic languages; (ii) describing the sequence of pedagogical activities related to poetic texts production; (iii) analysing poetic texts about the themes of ethical and aesthetical commitment and identity formation. The analysis has been based on the theoretical works of Bakhtin and Volochinov (2014), in a language approach that considers the concrete statement. As far as this perspective is concerned, I managed to understand the ideological dimension of students poems. The analysis also resorted to the contributions in the area of literature and aesthetics of Petit (2009 and 2013) and Vigotski (2010), which privilege individual and social dimensions of art and try to figure to what extent aesthetical education can help as a repairing function of social and psychic damages. Regarding the theoretical foundation, I have described the main actions developed throughout the project Art and Social Intervention, such as the publishing of the book *Entre versos controversos: o canto de Itaquera*, a compilation of poems written by poet – students. In this perspective, I have analysed twenty two poems which were published in the book with a view to understanding to what extent the initiative has contributed to the upbringing of those youngsters as far as social interaction is concerned – which also allowed them to assume a position towards social events and make them more aware and active citizens. From the analysis of the poems, not only have I noticed that the poet – students have found in creative writing a means of subjective construction but also resistance towards the external chaos and social problems. The achieved results display that the activities in the project had a paramount importance in the development of students sensitivity as well as in their own identity formation. I believe the aesthetical experience allowed poet – students to interpret the world in a different way and they have found manners of expressing resistance and also their own self-esteem and of the neighbourhood where they live from their own artistic production.

Key-words: Language. Education. Aesthetics. Literature. Poetry.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1: A natureza social e ideológica da linguagem	17
1.1 A dimensão ideológica da linguagem.....	18
1.2 A escrita como prática social de letramento	21
1.3 Concepção de educação: uma abordagem política e social	24
1.4 A literatura numa perspectiva dialógica e formadora da vida humana	27
Capítulo 2: A caminho de Itaquera	33
2.1 O nascimento de Itaquera	33
2.2 Itaquera: ontem e hoje	42
2.3 Uma escola em Itaquera	45
2.4 A relação entre a história de Itaquera e a história dos alunos-poetas	47
Capítulo 3: Poesia de resistência na escola pública: <i>Arte e Intervenção Social</i>	49
3.1 Um projeto cultural: antecedentes	49
3.2 Pressupostos ideológicos, métodos de trabalho e elaboração do projeto	54
3.3 Círculo Literário em Itaquera: o nascimento de novos poetas	57
3.4 Entre turnos e contraturnos.....	73
Capítulo 4: Procedimentos metodológicos para a escrita poética	78
4.1 O livro dos alunos-poetas	78
4.2 Sequências de atividades poéticas 1: Poética do Maracujá	80
4.3 Sequências de atividades poéticas 2: Inéditos & Inacabados	90
4.4 Sequências de atividades poéticas 3: Debates Políticos	92
Capítulo 5: Poesia como vida em eterna e constante reconstrução.....	100
5.1 A poesia na escola pública: compromisso ético e formação de identidade.....	101
5.2 O poema como casa do poeta	103
5.3 O poema como nódoa no brim	111
5.4 Quando as gaiolas saem à procura dos pássaros.....	124
5.5 Quando a poesia rompe o asfalto e desconstrói muros.....	138
Considerações finais.....	144
Referências	149
Anexo A – Poemas	154
Anexo B – Fotos.....	158
Anexo C – Livro dos alunos-poetas (em CD)	169

INTRODUÇÃO

Considerações iniciais

O trabalho **Poesia de resistência na escola pública**: compromisso ético e formação de identidade se inscreve no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), dentro da linha de pesquisa “Letramentos, ensino, memória: perspectiva dialógica”, que integra projetos de mestrandos que lecionam Língua Portuguesa em instituições públicas, para o Ensino Fundamental. O programa tem como objetivo a formação de professores, capacitando-os para que colaborem para o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas ao desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos.

Este estudo aborda textos poéticos de estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública da cidade de São Paulo, enfatizando a natureza social da escrita, tratada como prática discursiva, dentro de um processo cultural e ideológico que integra também as habilidades cognitivas e individuais. A partir da perspectiva de letramentos sociais e dos pressupostos de uma filosofia dialógica da linguagem, esta dissertação tem como objetivo focar a descrição e análise de atividades desenvolvidas no projeto *Arte e Intervenção Social*, realizado entre 2013 e 2016 nas aulas do contraturno na E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins, localizada em Itaquera, região Leste da cidade de São Paulo.

O projeto foi uma ação educativa que buscou atender às relações multiculturais, considerando a realidade social e as vivências dos estudantes. A proposta foi propiciar caminhos para que os eles enfrentassem alguns problemas próprios da periferia de Itaquera e buscassem formas de intervir socialmente por meio de suas produções artísticas. As ações de linguagem dos alunos-poetas foram construídas pelas palavras, já que seus poemas serviram para afirmação da história, da cultura e da identidade deles. O projeto dialoga com as orientações educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que propôs em 2014, por meio do Programa Mais Educação São Paulo, a realização de projetos que repensem o entorno e a realidade local das comunidades escolares e resultem, por meio das ações dos próprios alunos, em formas de intervenção social.

Destaca-se, dentre as ações criadas no projeto *Arte e Intervenção Social*, a publicação de duas coletâneas de poemas escritos pelos alunos-poetas. O primeiro intitulado **Entre versos controversos** e, o segundo, **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, obra

que constitui o *corpus* de nossa análise. Levando em conta que o desenvolvimento da escrita não se realiza em condições de imposição de regras construídas artificialmente, o que permitiu os jovens autores a escreverem foi o fato de se reconhecerem como sujeitos históricos. Quando os alunos-poetas liam, escreviam, recitavam ou cantavam, eles construía um sentido ideológico em seus discursos, dando sentido à vida deles. Havendo sentido, eles passaram a ter o que dizer e, tendo o que dizer, começaram a escrever, de modo a produzir cultura em sua região.

O projeto *Arte e Intervenção Social* teve como característica a formação de um grupo em que a leitura e, principalmente, a escrita literária implicassem a possibilidade de “reinventar-se a si”, fazendo da literatura um espaço de reconstrução das identidades das pessoas ali envolvidas. Da mesma forma que o trabalho desenvolvido nos encontros e espaços de leitura pesquisados por Petit (2009 e 2013) possui caráter estético, cultural, educativo e político, as ações desenvolvidas no nosso projeto também privilegiaram esses quatro eixos. Tanto o trabalho dos mediadores de leitura, como as atividades que desenvolvemos para a composição dos dois volumes de **Entre versos controversos**, envolvem a reflexão sobre si e sobre os outros no que se refere à expressão de pensamentos e desejos em (para a) sociedade.

Em relação ao âmbito político de um grupo de leitura compartilhada, ou ainda de escrita criativa, como é o caso do *Arte e Intervenção Social*, o trabalho com literatura pode ser visto como uma luta social, na medida em que o acesso à cultura, ao conhecimento e à informação constitui um direito negado para determinadas comunidades. Michèle Petit (2009, p. 32) revela que, para os mediadores culturais dos países do Sul, “os recursos culturais, de linguagem, narrativos e poéticos são tão vitais quanto a água”, afirmação que dialoga com o que Antonio Candido escreveu em “O direito à literatura”, tratado no primeiro capítulo de nossa pesquisa, a saber, no item “1.4 A literatura numa perspectiva dialógica e formadora da vida humana”.

Petit (2009, p. 28) ainda afirma que muitas das “crises” que afetam os povos da América Latina são resultados “de uma exploração econômica selvagem, de processos de segregação prolongados, de uma dominação feroz, ou de uma territorialização de pobreza”. Tais aspectos podem ocasionar um grande ferimento na existência de determinada sociedade, afetando sua identidade e autoestima. Além de reparações jurídicas e políticas necessárias, a resistência da cultura é uma forma de garantir voz a essa sociedade num capítulo futuro.

Da mesma forma ocorre com as periferias de grandes cidades, tais como as de São Paulo. Podemos considerar que Itaquera possui seus contextos de crise devido a sua história e formação complexas, conforme discutido no segundo capítulo desta pesquisa. Nesse sentido, um trabalho que envolve a leitura de literatura e a escrita criativa pode resultar num meio de resistir à adversidade. Nos encontros do projeto *Arte e Intervenção Social*, foram trabalhadas a autoestima do bairro de Itaquera e a importância da valorização de uma cultura local e periférica. Consequentemente, houve também um trabalho com a autoestima dos alunos-poetas a partir da relação com a própria autoestima da região, pois eles encontraram, no espaço da literatura, possibilidade de expressão e de elaboração dessas questões referentes aos “contextos de crises” próprios da periferia em que residem. Ao lado de uma elevação de autoestima da região, do bairro, da escola, há um “eu” que pode, ao se expressar literariamente, afirmar-se como sujeito, pois a literatura é um espaço de elaboração subjetiva. Trata-se, portanto, da construção do espaço estético que implica a construção e reconstrução de si mesmo.

Essa elaboração da identidade, que se entrelaça com a elaboração de resistências, é algo muito significativo para jovens que vivem em bairros marginalizados. A literatura pode auxiliar a superar determinados processos de exclusão social, a imaginar diferentes possibilidades, a sonhar e a (re)construir-se. Compreender como se dá a contribuição de uma vivência estética em contextos críticos nos permitirá entender como os poemas dos alunos-poetas possuem uma voz de resistência frente às adversidades inerentes ao contexto em que vivem. Dentro desse viés, nossa análise dos poemas publicados em **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera consiste em mostrar como a escrita criativa dos alunos-poetas pode estar associada com a recomposição da imagem (individual e coletiva) deles e em que medida o livro foi uma forma de reparação daquilo que afeta, de forma negativa, as representações de um “eu” e de um “nós”.

Para que a arte proporcionasse esse efeito nos alunos-poetas de Itaquera, o projeto privilegiou três dimensões da literatura, que são análogas aos três aspectos da leitura literária apontados por Petit (2013, p. 66-67): (i) a literatura como recurso para dar sentido à experiência dos alunos-poetas; (ii) a escrita criativa como auxílio para encontrar forças em uma situação adversa; (iii) a leitura e a escrita literária como abertura para o outro. Contudo, é preciso alertar que não tivemos o intuito de valermos-nos da poesia como meio para atingir determinados fins, até porque as dimensões elencadas aqui foram resultados de um trabalho em que a poesia era o começo, meio e fim. Evidentemente, trabalhamos diversos assuntos a

partir da leitura de poemas, entretanto, precisamos alertar para o cuidado que devemos ter com o peso que se põe sobre a arte, evitando que se coloque uma responsabilidade sobre a estética que não faz parte de sua natureza, “trata-se quase sempre não da educação estética como um objetivo em si mas apenas como meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética” (VIGOTSKI, 2010, p. 324). A estética, quando a serviço da moral, do social, do desenvolvimento cognitivo, ou ainda do sentimento do agradável e do prazer, “exerce uma influência devastadora sobre a própria possibilidade da percepção artística e da relação estética com o objeto”, fazendo com que uma obra de arte, sob essa concepção pedagógica da estética, perca “qualquer valor autônomo”, tornando-se uma “espécie de ilustração”, além de correr o risco de transmitir uma “falsa concepção da realidade como também a excluir inteiramente os momentos puramente estéticos do ensino” (VIGOTSKI, 2010, p. 328 e 330).

Assim, nossa intenção foi fazer com que os alunos não somente lessem ou reproduzissem, mas pudessem também escrever, com autoria, reconhecendo-se sujeitos históricos que narram suas próprias histórias. Nosso objetivo foi fazê-los poetas (ou melhor, fazê-los reconhecer que já eram poetas), introduzindo, dessa forma, a educação estética na própria vida deles. Para Vigotski (2010, p. 352), esse diálogo entre arte e a vida é a tarefa mais importante da educação estética, pois

a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A cada vestíário, a conversa e a leitura, a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética (...). O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética.

Foi essa poesia de “cada instante” que permitiu a efetivação do projeto, uma vez que nosso propósito era ajudá-los a desenvolver um olhar poético para (e na) vida.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Nosso intuito é analisar as práticas discursivas dos alunos-poetas, considerando-as como fruto de processos culturais e ideológicos, que não se resumem a habilidades cognitivas e individuais. Assim, nossos objetivos são: (i) examinar as ações desenvolvidas

no projeto Arte e Intervenção Social, de modo a apontar práticas educativas relacionadas à educação estética, que visam promover o protagonismo, a autonomia, a produção de cultura, tendo como base linguagens poéticas; (ii) descrever o encaminhamento das atividades didáticas para produção de textos poéticos; (iii) analisar os textos poéticos nucleados pelos temas do compromisso ético, estético e da formação da identidade.

Tendo em vista a proposta de investigação desta pesquisa, formulamos as seguintes perguntas:

- i) Como um projeto educacional, voltado à leitura de textos literários e, sobretudo, à escrita criativa pode assumir um papel importante no desenvolvimento da sensibilidade e formação de identidade dos alunos-poetas?
- ii) De que maneira os poemas publicados na obra **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera nos ajudam a refletir sobre questões sociais e contribuem para melhor compreensão do contexto do bairro em que os alunos-poetas estudam e/ou residem?
- iii) De que forma os poemas escritos pelos alunos-poetas podem ser compreendidos como uma forma de resistência ao caos interior e a problemas sociais?

Justificativa

Questões relacionadas às realidades locais das comunidades escolares ganharam destaque na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos anos de 2014 e 2016. Um dos principais exemplos dessa perspectiva educacional foi a implementação do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), trabalho elaborado pelo aluno e acompanhado sistematicamente por um professor orientador de projeto. O intuito dessa proposta é fazer com que o estudante, por meio da construção coletiva de conhecimento, assuma a responsabilidade na vida em sociedade e participe dela como autor. Assim, ele entenderá melhor o contexto em que está inserido, de modo que possa apropriar-se da realidade que o cerca, apresentando um trabalho que resulte em significativa intervenção no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, numa tentativa de tornar mais justas as condições sociais vigentes. Trata-se de uma proposta que leva o aluno a interpretar “o mundo pela cidade ou pelo bairro onde mora” (DOWBOR, 2014, p. 91).

Em 2014, durante a gestão do Prefeito Fernando Haddad (PT), a Secretaria Municipal de Educação, sob comando do sociólogo e do então Secretário Cesar Callegari (PSB), lançou

o Programa Mais Educação São Paulo, com o objetivo de problematizar o conceito de qualidade social referente ao currículo. A proposta foi compreender as escolas como polos de desenvolvimento cultural e espaços de investigação cognitiva e de formação ética, relacionando tais conceito às realidades das unidades educacionais. A implantação do Trabalho Colaborativo de Autoria e do Programa Mais Educação revelaram que a educação, na concepção de ensino da Secretaria Municipal de Educação, é um constructo humano e deve ser pensada como forma de intervenção social (SÃO PAULO, 2014).

Nessa direção, realizamos o projeto *Arte e Intervenção Social*, no qual foram tratadas questões referentes à realidade do entorno escolar e à identidade dos alunos-poetas, a fim de que cada aluno pudesse atuar como “sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, [...] fazer a cultura e a história” em sua comunidade local (FREIRE, 2006, p. 45). A publicação do livro **Entre versos controversos: o canto de Itaquera – vol. II** foi uma forma de intervenção social, pois, por meio da publicação da obra, os alunos se tornaram, além de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, autores do local onde vivem, lugar em que o sentimento de pertencimento aflora, gerando mais sentido em suas ações.

Diante disso, buscamos contribuir com esta pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa, mostrando em que medida projetos voltados à educação estética podem auxiliar na formação da identidade dos estudantes e leva-los a refletir sobre seu papel na sociedade em que vive.

Organização dos capítulos

Organizamos a dissertação em cinco capítulos. No primeiro, intitulado “A natureza social e ideológica da linguagem”, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a análise que fizemos das ações do projeto *Arte e Intervenção Social* e dos poemas dos alunos-poetas. Dividimos o primeiro capítulo em quatro itens que se complementam. O item 1.1 trata da linguagem como algo que está marcadamente integrada ao diálogo com a vida; o item 1.2 refere-se a escrita enquanto prática social de letramento; o item 1.3 se volta nossa concepção de educação e mostra como ela sustentou as ações do projeto com os alunos-poetas; e o item 1.4 discute os efeitos do contato simbólico com a literatura na formação da vida humana.

O segundo capítulo, “A caminho de Itaquera”, resgatamos os processos de formação do bairro Itaquera, trazendo um panorama histórico que vai desde formação e crescimento

vertiginoso da cidade de São Paulo, até a realidade atual da região em que os alunos-poetas atuam. Compreendendo a complexidade dos problemas e mudanças pelas quais Itaquera passou, interpretamos melhor as temáticas que giram em torno de **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera.

No terceiro capítulo, intitulado “Poesia de resistência na escola pública: *Arte e Intervenção Social*”, descrevemos quais teorias da filosofia da educação, pressupostos ideológicos e os métodos nos ajudaram na efetivação do projeto *Arte e Intervenção Social*. Dedicamos esse capítulo também a apresentação da história do projeto, relatando desde suas primeiras ações em 2013, a publicação dos dois livros de poemas, até algumas atividades que realizamos em 2016.

No quarto capítulo, apresentamos “Procedimentos metodológicos para a escrita poética”. Assim, descrevemos e analisamos o encaminhamento de três sequências de atividades poéticas que auxiliaram os alunos-poetas no desenvolvimento da escrita criativa.

No quinto capítulo, intitulado “Poesia como vida em eterna e constante reconstrução”, analisamos vinte e dois poemas dos alunos-poetas, mostrando como eles encontraram, na escrita criativa, um espaço para elaboração da subjetividade e de resistências.

Nas “Considerações finais”, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos. Procuramos, dessa forma, explicar as relações que os alunos-poetas tiveram com a escrita criativa e os efeitos da experiência estéticas em suas vidas.

CAPÍTULO 1

A NATUREZA SOCIAL E IDEOLÓGICA DA LINGUAGEM

Ser poeta é ser um eterno navegante que desbrava os seus próprios sete mares sem temor, que navega e naufraga, ancora e submerge, que em suas profundezas poéticas é capaz de encontrar-se (ou nunca se encontrar dentro de si, embora passe uma vida procurando). É ver encanto e fascínio em cada navegação, apesar de ser apenas um viajante. É sentir prazer em ser invariável, embora complexo, nunca permitindo que sua mutação faça com que se acomode, pelo contrário, é tornar sua metamorfose a razão de mais uma viagem.

*“Pois quero naufragar-me em
suas profundezas poéticas,
Cada dia a mar
Cada dia mais.”*

Lari Araújo (aluna-poeta), 2016.

A composição da fundamentação teórica foi elaborada a partir dos conceitos de uma filosofia dialógica da linguagem. Esta pesquisa se insere dentro de uma abordagem da linguagem que considera o enunciado concreto e sua natureza social. Para atender nossos objetivos e para obter uma melhor compreensão acerca da problemática desse trabalho pedagógico, que se desbrava em terrenos educacionais, políticos e culturais, é preciso tratar também de concepções de letramento, de educação, de literatura e de cultura.

Este capítulo está organizado em quatro partes que se completam, separadas em quatro itens. No primeiro item, tratamos de uma concepção de linguagem, na qual a língua é considerada um fato social, cuja existência se constitui nas necessidades da comunicação. Sob esse enfoque, partimos dos estudos de Bakhtin e Volochinov (2014), percebendo a linguagem como algo que está marcadamente integrada ao diálogo com a vida humana. Adotar uma visão dialógica da linguagem contribui para a apreensão de uma prática educacional dialógica de ensino-aprendizagem no âmbito do projeto *Arte e Intervenção Social*.

Em seguida, discutimos o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Buscamos compreender os usos da escrita em diferentes contextos sociais e históricos, bem como suas funções e consequências para os sujeitos. Assim, por meio do modelo ideológico proposto por Street (2014), podemos compreender a dimensão ideológica dos poemas feitos

pelos alunos-poetas no segundo volume da obra **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, além conceber os textos dos alunos-poetas como meios de resistência.

No terceiro item, dissertamos acerca do que pensamos sobre Educação e de como nossa prática pedagógica relaciona os processos de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento de projetos que compreendem, além de funções educacionais, finalidades sociais e políticas. O projeto *Arte e Intervenção Social* insere-se em uma tendência progressista de ensino, na qual a Educação possui papel importante no processo de transformação da sociedade.

No último item, analisamos a relação de nossa prática educacional com a literatura. Embora estudássemos textos literários e temas ligados à Teoria Literária nos encontros, não consideramos nosso trabalho pedagógico como um projeto de literatura tradicional e/ou convencional. Levando em consideração que nosso projeto, em vez de privilegiar o estudo de cânones e de escolas literárias, voltou-se ao ensino e aprendizagem de letramento literário e ao desenvolvimento cultural, acreditamos que ele pode ser considerado como um trabalho de literatura marginal e de produção de cultura local. Ademais, tratamos do texto literário como uma atividade estética, o que nos ajudará, a partir das pesquisas de Petit (2009), a analisar como os alunos encontraram, no espaço da literatura, possibilidades de expressão e elaboração de questões ligadas à autoestima e à exclusão social.

A articulação desses conceitos permite compreender o sentido de letramento, a partir de uma visão concreta de língua, linguagem e discurso, possibilitando considerar os alunos que participaram do projeto como atores sociais da história que, por meio de suas ações de linguagem, refletiram sobre sua própria realidade e (re)significaram os usos de sua escrita.

1.1 A dimensão ideológica da linguagem

Concepções de educação são determinantes na forma de se ensinar. De mesmo modo, as concepções de língua e de linguagem são fundamentais no que tange às estratégias adotadas para se trabalhar leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa. Como a base do projeto *Arte e Intervenção Social* é a escrita literária, a compreensão que temos de linguagem foi um fator decisivo para as nossas atividades.

A linguagem é um fenômeno absolutamente central tanto na vida social, como na nossa existência pessoal, já que está marcadamente integrada ao diálogo com a vida humana. Não se trata de algo congelado ou imutável, mas de um fenômeno que lida com alterações

do quadro histórico, no qual as ações humanas se desencadeiam. Sob esse enfoque, a língua é considerada um fato social, cuja existência se constitui nas necessidades da comunicação. Dentro dessa concepção, cujas raízes estão numa filosofia dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014), o conceito de enunciado é muito importante, já que ele é a unidade básica da linguagem e ocorre em um tempo e local determinados, sendo produzido e recebido por sujeitos históricos. Trata-se de um acontecimento, um ato que é sempre novo e não se repete, ainda que as mesmas palavras participem de enunciados diferentes, pois o que configura o sentido do enunciado é a situação social, e não a construção sintática ou suas definições no dicionário, que são aspectos que correspondem apenas ao aparato técnico da linguagem. Sendo assim, a enunciação é de natureza social.

As noções enunciado e enunciação, como explica Brait (2005, p. 65), assumem “papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente por que a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social”, privilegiando, em sua compreensão e análise, “a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos”. A enunciação é compreendida como estando situada justamente na fronteira entre a vida e o aspecto verbal enunciado, estando diretamente ligada, não à abstração linguística, mas ao conceito de enunciado concreto, (BRAIT, 2005, p. 65, 67-68).

Segundo Souza (1999, p. 68-73), um dos eixos das críticas formuladas ao pensamento abstrato, ou ao subjetivismo abstrato (que norteia as investigações linguísticas e formalistas), é a distinção entre enunciado concreto e frase, sentença, oração linguísticas. O autor nos explica que o Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev não investiga a frase enquanto uma unidade linguística pura e independente do todo dinâmico do enunciado concreto que, por sua vez, não é considerado como sendo algo individual, como é próprio do pensamento idealista.

Em estudos puramente linguísticos, a frase não é relacionada com o exterior, não tem autor, nem conceito, pois é retirada do funcionamento real para ser desconstruída em unidades menores como palavra, fonemas, morfemas. Assim, a abstração científica linguística pode cair na ficção por não ser tomada como um fenômeno real e concreto, uma vez que não trocamos apenas orações, palavras ou combinação entre palavras. Para Bakhtin (1992, p. 297), trocamos “enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações”.

Distanciando-se do eixo da abstração e colocado no funcionamento real e concreto da linguagem, o enunciado concreto é visto como uma unidade da comunicação verbal. É

um fato real, que apresenta acabamento real, tendo autor (e expressão) e destinatário (SOUZA, 1999, p. 71-72). Se “na enunciação monológica isolada, os fios que ligam a palavra a toda a evolução histórica concreta foram cortados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 107), a língua não é algo imóvel ou fixo em regras gramaticais, mas se realiza na relação verbal entre seres humanos.

Por conta disso, Campos (2011, p. 54-55) afirma que “entender o enunciado como unidade real da comunicação discursiva é compreendê-lo na interação verbal, em situação”. A constituição do enunciado “é dialógica e social”, uma vez que, na vida social, o discurso verbal surge de uma situação concreta, extraverbal, e da interação entre indivíduos socialmente organizados, com os quais conserva ligações.

Nesse sentido, o discurso é visto como uma prática social, na qual a interação, a relação interpessoal dos interlocutores, a interpretação e intenção, o contexto de produção, a situação de comunicação e o gênero são essenciais para sua realização. Desse modo, o texto é compreendido não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas visto “*as a communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge*”¹ (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Os sentidos que as palavras de um texto recebem estão relacionados às significações reais de seu uso, bem como aos participantes do discurso, que são usuários sociais e historicamente localizados. Os significados codificados pela língua são passíveis de alterações, modificações, acréscimos, exclusões por conta do contexto. Por meio da linguagem é possível conhecer o exercício efetivo da fala em sociedade, que transforma as marcas linguísticas, entendidas como signo vivo e mutável, cuja significado é afetado pelo conteúdo ideológico, pela relação com uma situação social determinada, pela entonação expressiva e pela modalidade apreciativa.

Se esses problemas de filosofia da linguagem estão intimamente vinculados às bases de uma teoria dialógica da linguagem, a palavra é concebida como “o fenômeno ideológico por excelência” e como o “modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 36). A palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, funcionando “*como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica*” e que “comenta todo ato ideológico”. Os signos ideológicos não são substituídos em sua totalidade pelas palavras, cada um deles se apoia e é acompanhado por elas, assim como acontece com o canto e seu acompanhamento musical, pois qualquer signo cultural

¹ Como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

pode ser abordado verbalmente, isto é, pode “*tornar-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 38, grifos do autor).

Tendo como base o processo da relação social, todo signo, seja ele ideológico ou linguístico, é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. Assim, os conflitos da língua refratam os conflitos de classe, já que comunidade semiótica e classe social não se confundem. As transformações do signo ideológico nascem do confronto de interesses sociais, ou seja, nasce a partir da luta de classes. Nesse sentido, a língua é viva e se mantém nas relações de dominação e de resistência, tanto que as classes dominantes se valem da língua para reforçar seu poder, demonstram interesse em tornar o signo ideológico (que é, por natureza, vivo e móvel) como algo monovalente, além de definirem seus valores por meio de seu letramento. Da mesma forma, a língua pode ser usada para criar empoderamento, para constituição de identidades e para afirmação da história, cultura, autoestima e identidade de determinados povos, grupos ou classes.

A construção poética dos textos dos alunos encontra, em sua linguagem, um meio de resgatar a identidade e a história de uma região. Trata-se, assim, de uma arte de resistência e de luta social. O produto da interação viva das forças sociais é a própria palavra e o signo é o lugar, a arena, em que a luta de classes se desenvolve.

1.2 A escrita como prática social de letramento

A partir desse viés, que privilegia a dimensão social e ideológica da linguagem, compreendemos a escrita numa perspectiva transcultural, concebendo-a em diferentes contextos, indo além de uma concepção dominante que reduz a escrita a um conjunto de capacidades cognitivas que pode ser medida nos sujeitos.

Nossa preocupação, neste trabalho, incide em entender como os alunos-poetas usaram e o que fizeram com suas práticas letradas em seu contexto social e histórico, refletindo sobre suas vivências, nas quais diferentes relações de poder e ideologias atuam. Assim, escrita criativa deles deve ser compreendida em termos de práticas concretas e sociais, pois seus poemas são produtos da cultura, da história e dos discursos.

Nessa abordagem, concordamos com Kleiman (2008, p. 18), que define “o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Compreender a

escrita nesses termos implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que exista um letramento único.

Street (2014) distingue dois modos de se pensar o letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro refere-se a uma visão dominante da escrita como uma habilidade “neutra”, técnica, pressupondo uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento. No âmbito educacional, essa concepção de letramento trata as instituições, o texto, os sujeitos de forma homogênea, independentemente do contexto social. Ao desviar a atenção de variáveis sociais mais complexas, o foco num modelo autônomo de letramento relaciona integralmente a aquisição do letramento com os modos a capacidade cognitiva, a facilidade com a lógica, abstração e determinadas operações mentais, criando assim uma divisão (que é cultura e intelectualmente nociva) entre “letrados” e “iletrados” ou “analfabetos”, como se uns pudesse raciocinar mais que os outros por conta das habilidades técnicas da escrita. Uma das consequências sociais desse modelo é o estigma que surge devido à associação equivocada de dificuldades de leitura e/ou escrita com o atraso mental ou ignorância. No entanto, as que pessoas que são consideradas (ou se consideram) incapacitadas, muitas vezes, possuem apenas pequenas dificuldades com a ortografia ou simplesmente possuem uma pronúncia não padrão.

Em oposição a perspectiva autônoma do letramento, orientada pela fixação de um único critério objetivo para as habilidades, Street (2014) enfatiza a natureza social do letramento, adotando uma visão etnocêntrica e hierárquica, que privilegia as variedades praticadas em contextos reais. Para o autor,

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (STREET, 2014, p. 17).

O conceito de letramento, enquanto prática social, é relacionado ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita. Para sustentar essa concepção, Street (2014) oferece relatos etnográficos específicos de práticas letradas, mostrando como o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas é mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas atreladas à leitura e à escrita quando o letramento é promovido por “forasteiros”.

O primeiro relato que o autor usa, a fim de explicar como aspectos mais profundos de ideologia, cultura e até epistemologia são vinculados à aquisição de letramento, é a

descrição de como os normandos introduziram o letramento na Inglaterra Medieval, fato que implicou não apenas numa mudança de procedimentos técnicos, mas numa mudança de pensar todo um panorama cultural. Segundo Street (2014, p. 46), direitos à terra e alegações de veracidade eram validadas no século XI, por exemplo, pela exibição de espadas; já no século XIV, a validação era feita por cartas datadas, que não representavam apenas uma questão “técnica”, pois possuíam uma significação legal e prática.

Street (2014, p. 48-49) também resgata aspectos gerais do desenvolvimento do letramento em Madagascar no século XIX. Ele discute como a adoção da forma escrita representou para os merinas uma forma de revidar o ataque dos recém-chegados, uma vez que se valeram da escrita para propósitos administrativos e ideológicos, reafirmando sua história e costumes contra a ameaça política de predadores externos.

Ao retomar seu trabalho de campo etnográfico no Irã, Street (2014, p. 53-58) afirma que as percepções e usos locais do letramento podem ser diferentes dos de uma cultura dominante. O antropólogo mostra como os alunos da aldeia *maktab*, durante as décadas de 1960 e 1970, foram preparados pela escola corânica local, recebendo uma base importante para que alguns aldeões construíssem uma forma de letramento “comercial” que lhes permitisse lucrar com a alta do petróleo; em contrapartida, muitos outros estudantes do sistema educacional estatal tiveram dificuldades para conseguir o emprego que seus pais projetavam, uma vez que a educação urbana não os preparava para aquele tipo de trabalho.

O letramento é, em qualquer grupo, “o que ele é nos contextos em que é vivenciado” (STREET, 2014, p. 97). Por conta disso, projetos educacionais que se voltam à escrita precisam reconhecer que a extensão de semelhança entre práticas letradas na comunidade, em casa e na escola, percebendo o traço comum entre eles, derivado de processos culturais e ideológicos mais amplos.

Street (2014, p. 161) ainda alerta que o modelo ideológico envolve o autônomo, isto é, os modelos não estabelecem uma dicotomia no campo, pois todos os modelos de letramento podem ser entendidos como um arcabouço ideológico. Somente na superfície, os modelos autônomos parecem “neutros”; assim, os que preservam essa visão autônoma são os responsáveis por haver essa divisão. Teóricos que aderem o modelo ideológico não rejeitam a importância de aspectos técnicos da leitura e da escrita, apenas consideram que tais aspectos estão sempre ligados a práticas sociais particulares.

A partir dessa concepção de linguagem, que leva em consideração os aspectos históricos, antropológicos e culturais ao se pensar em um texto, *Arte e Intervenção Social*

não teve como foco o desenvolvimento de habilidades técnicas da escrita ou a visão de que o ensino de letramento teria relação direta apenas com os modos de raciocinar e com as capacidades cognitivas dos alunos. O propósito não foi trabalhar a linguagem escolar por meio da escrita literária, uma vez que a nossa preocupação não incidia em ensinar os usos formalizados da língua ou em desenvolver habilidades técnicas de escrita. Os exercícios de escrita literária elaborados para os encontros do projeto serviram para uma reflexão acerca de nossas identidades e de nossas realidades. A língua não foi tratada como se fosse algo externo aos alunos ou como se ela não tivesse ligação com fatores sociais. Desse modo, as ações desenvolvidas no projeto colaboraram "não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local" (ROJO, 2009, p. 100. Diante disso, no projeto, os poemas dos alunos-poetas não se limitaram a uma questão de habilidade ou conhecimento, antes são práticas sócio discursivas que contribuem para constituir identidades sociais (KLEIMAN, 1995).

Assim como as mulheres cultas da classe média da China escreviam poesia, no século XVII, a fim de construir uma cultura feminista privada que combatesse o caráter masculino homogeneizante da cultura imperial chinesa tardia (STREET, 2014, p. 123), os alunos-poetas do *Arte e Intervenção Social*, valeram-se de seus textos poéticos para afirmarem suas histórias e resgatarem a autoestima da periferia em que residem.

1.3 Concepção de educação: uma abordagem política e social

Concepções diferentes de Educação são responsáveis por influenciar o modo de ensinar. Perspectivas liberais² de ensino, por exemplo, tendem focalizar aquisição de habilidades intelectuais e práticas de memorização e de repetição. Em posturas tradicionais e de caráter conservador, que geralmente equiparam a prática educacional a modelos organizacionais e administrativos de empresas, o professor é o principal agente do processo de ensino e aprendizagem, pois cabe a ele transmitir conteúdos que são, grande parte das vezes, considerados verdades absolutas e dissociados da vivência e realidade social dos

² O termo liberal, segundo Libâneo (1990, p. 5) não possui relação com os termos "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser associado. A doutrina liberal surgiu como justificativa do sistema capitalista que, "ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes".

alunos. Essa compreensão de ensino, que emerge de uma ótica individualista e competitiva, tem métodos baseados no treino intensivo e na exposição, além de formas de avaliação que se resumem a provas, trabalhos e até mesmo a questões disciplinares, sem levar em conta as características dos alunos e/ou suas condições (LIBÂNEO, 1990, p. 5-7).

Em uma concepção progressista de Educação, diferentemente de uma tendência pedagógica liberal, constituem-se orientações que carregam as finalidades sociopolíticas da educação, a partir de uma análise crítica das realidades sociais (LIBÂNEO, 1990, p. 20-21). Nessa concepção, os objetivos são concentrados no aluno, a fim de adaptá-lo ao meio social no qual está inserido, tornando, assim, a escola próxima à vida. Quando a escola possui uma relação dialógica com sua comunidade local, a Educação papel importante no processo de transformação da sociedade, já que sua finalidade é proporcionar meios para a emancipação econômica, política, social e cultural do aluno. Em tendências progressistas, o conteúdo de aprendizagem possui relação estreita com a realidade, a fim de que o aluno, aperfeiçoando sua consciência em relação àquilo que o cerca, possa atuar nessa realidade em um sentido de transformação social. Para que sejam dadas as condições necessárias à superação de diferentes conflitos sociais, questões relacionadas à democratização da cultura ganham ênfase, propiciando o destaque da cultura popular em relação à cultura erudita, bem como a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e de suas práticas de letramento. Nesse contexto, a ideia de transmissão de saberes é recusada e cede à tentativa de despertar, no processo de ensino e aprendizagem, uma relação entre os conteúdos trabalhados e a experiência vivida dos alunos.

Não existem apenas essas duas concepções de Educação. Segundo o estudo realizado por Libâneo (1990), as tendências teórico-metodológicas existentes na conjuntura educacional brasileira são classificadas em liberais e progressistas, cada uma com suas subdivisões. A pedagogia liberal abarca as linhas: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista, enquanto a pedagogia progressista compreende as linhas: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Não trataremos aqui das distinções e semelhanças dessas formas de ver o ensino, uma vez que apenas seria relevante uma reflexão aprofundada sobre essas tendências se nosso trabalho se voltasse ao campo da Educação; contudo, o foco de nossa pesquisa recai sobre as potencialidades que a escrita criativa possui, enquanto experiência estética, para a reconstrução e descobrimento do eu. A sucinta apresentação que fizemos das perspectivas educacionais é suficiente para mostrar que nossa concepção de ensino se distancia, de forma bastante significativa, das tendências

pedagógicas liberais. Adotar uma perspectiva progressista nos deu condições de escolher uma prática educativa adequada aos objetivos do projeto *Arte e Intervenção Social*, pois essa tendência configura determinadas concepções de homem e sociedade e pressupostos sobre o papel da escola e sua relação com a realidade do aluno, aspectos importantes para que nós escolhêssemos as formas de se realizar o trabalho.

O conceito de projeto, seja ele educacional ou não, remete às ações de projetar, idealizar e de planejar a concretização de algo. Tais ações são inerentes à atividade humana e constituem elementos que diferenciam o trabalho animal do trabalho humano. Marx (1996, p. 297-298), ao fazer uma analogia entre o trabalho de uma abelha e de um tecelão, recorre a ideia de projeto para distinguir o trabalho dos dois. Enquanto o trabalho da abelha é algo inato e instintivo, o tecelão, antes de construir sua obra, é capaz de construí-la em sua mente, ou seja, no fim do processo de um trabalho humano, existe um resultado que, no início, existiu, idealmente, na imaginação do indivíduo. Desse modo, a particularidade do ser humano está no fato de ser capaz de organizar seus atos pelo pensamento, projetar ou idealizar uma ação, planejá-la e realizá-la. Nesse sentido, um projeto educacional é fruto de um trabalho humano e coletivo, que consiste em uma série de ações cujo intuito é, por meio do planejamento, vontade e realização, transformar determinada realidade, satisfazendo determinadas necessidades e buscando melhorias. Os alunos são levados a refletir, estudar, pesquisar e desenvolver determinadas ações, a fim de que, ao final do processo, haja um resultado significativo, que compreenda a realização de um desejo, sonho ou ideal desses próprios alunos. Trata-se de uma forma de ensino que contribui, não apenas para a formação cognitiva do aluno, mas para sua formação social, uma vez que ele participará do processo tomando decisões, discutindo problemas, descobrindo caminhos, dialogando e vivenciando experiências em grupo. Essa noção de trabalho humano expressada por Marx (1996), que é a capacidade de estabelecer alvos e metas responsáveis por transformar algo em um contexto real, é levada à sala de aula, ressignificando o papel da escola e possibilitando que a ação educativa seja prazerosa e significativa. Portanto, a estratégia é mobilizar aprendizagens a partir da necessidade que os alunos têm de elaboração e de realização de algo ou de algum objeto, seja ele um curta-metragem, uma horta, um sarau ou um livro, como foi em nosso caso.

Pensar em um projeto educacional implica em projetar um ideal de pessoa ou sociedade que se pretende desenvolver e promover, o que nos permite afirmar que o trabalho por meio de projetos compreende uma função não somente educacional, mas social e

política. É justamente essa ideia de projetividade que dá sentido à práxis do educador e às ações desenvolvidas pelo estudante. Essas perspectivas de ensino apresentadas aqui nos ajudam a entender que postura ideológica e quais concepções teóricas acerca da Educação sustentam o projeto *Arte e Intervenção Social*.

1.4 A literatura numa perspectiva dialógica e formadora da vida humana

A literatura pode ser vista como forma de expressão, meio de comunicação entre os homens, um dado de cultura ou um elemento de fruição estética. Independentemente da concepção adotada, a literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p. 176), uma vez que é fator indispensável às sociedades e aos homens a busca por simbolização e pelo contato com alguma espécie de fabulação.

Segundo Candido (2011), as manifestações literárias, que são criadas de acordo com as crenças, sentimentos, normas e impulsos de uma sociedade, carregam valores que essa sociedade preconiza ou desaprova, fazendo com que a literatura confirme e negue, proponha e denuncie, apoie, combata e forneça a possibilidade de se viver dialeticamente os problemas. Em nossas sociedades contemporâneas, a literatura faz parte dos currículos escolares, sendo um poderoso meio de instrução e educação. É importante que se trabalhe literatura nas escolas, uma vez que ela nos permite enriquecer nossa percepção e visão de mundo, podendo assumir um papel significativo na formação do indivíduo e na humanização, que se refere ao processo que nos torna mais sensíveis e abertos para a natureza, para a sociedade e para o semelhante.

Muitas formas de ensino, embora valorizem as culturas populares e considerem a troca de influências entre a esfera popular e erudita, partem do pressuposto de que é preciso oportunizar a passagem dos níveis populares aos eruditos, como se isso representasse a única forma de elevação sensível da capacidade do aluno ao adquirir novos conhecimentos e experiências. Nesse ponto que a concepção que temos de literatura diverge de perspectivas de ensino que privilegiam os cânones, pois acreditamos que a passagem do nível erudito ao nível popular também possa ser tomada como “elevação sensível”. Consideramos importante o processo inverso, ou seja, é valioso que um estudante de um colégio de elite conheça a cultura popular, uma vez que os movimentos culturais periféricos, os saraus de rua e a poesia marginal, por exemplo, também ajudam a enriquecer a capacidade de percepção acerca da complexidade do mundo e dos seres que o compõem, a partir do

momento que se tornam uma forma de desmascaramento, por tratarem de questões sociais e de situações de restrição de direitos.

Não é apenas a literatura considerada “boa” a detentora do potencial de humanização, pois podemos sustentar que a cultura popular possui a capacidade de promover, de igual modo, o processo de nossa reflexão e percepção. Em virtude disso, durante a realização do projeto *Arte e Intervenção Social*, estudamos escritores de renome, bem como poetas marginais, criando um diálogo entre erudito e popular, sem estabelecer um arbitrário juízo de valor que se limite a separar literatura “boa” de literatura “ruim”.

O projeto não se restringiu ao fato de que é preciso incluir as pessoas mais desfavorecidas socialmente no direito à literatura. Buscamos ir além ao mostrar, por meio de nossas ações (especialmente por meio da publicação do segundo volume), que as pessoas que vivem nas periferias também têm o direito a produzir sua cultura, de modo que ela seja valorizada e considerada arte. Essas perspectivas sobre a literatura nos permitem afirmar que nosso projeto, embora não representasse um projeto de literatura tradicional, tratava-se de um trabalho que envolvia a literatura marginal e produção de cultura local, pois nosso principal intuito não era fazer com que os alunos tão somente conheçam os cânones ou apenas tivessem contato com a cultura erudita, mas possibilitar que eles fossem autores de obras artísticas de sua comunidade local.

Tendo como base os estudos realizados por Petit (2009 e 2013), entendemos aspectos da leitura literária e seus possíveis impactos na vida das pessoas. A autora analisa as dimensões individual e coletiva da leitura, seu papel na formação do indivíduo e em que medida essa prática pode desempenhar uma função reparadora de danos psíquicos e sociais, sendo, assim, uma atividade de resistência e indagação. A partir de entrevistas com leitores, de depoimentos de autores e de considerações concernentes à sua própria trajetória como leitora, a antropóloga Michèle Petit relata experiências de leituras realizadas em diferentes contextos e em diversas culturas, reconhecendo, na literatura, não apenas seu caráter formativo ou informativo, mas seu valor terapêutico, isto é, identificando também o sentido psicológico, numa conciliação da perspectiva da leitura a atividades próprias da psicoterapia. Esse resgate de uma função terapêutica da literatura por meio de relatos de experiências sociais e vivências pessoais referentes à leitura literária, levou-nos a refletir como os indivíduos podem constituir suas identidades valendo-se da leitura e da escrita literária, uma vez que são seres de linguagem sedentos por ficção (PETIT, 2009). Essa reflexão - que se

desdobra no campo da educação, da formação de leitoras e da cidadania - nos ajudará a compreender a questão estética no projeto *Arte e Intervenção Social*.

As experiências descritas por Petit (2009) confirmam a hipótese da autora de que a literatura é uma forma de resistência às adversidades existentes em tempos difíceis e espaços de crise. Tais experiências são depoimentos de leitores, sobretudo dos que participaram de grupos de leitura conduzidos por mediadores. Os espaços de leitura ocorriam em escolas, bibliotecas, clubes de leitura, ou ainda em grupos terapêuticos. Embora houvesse diferença no que tange aos locais físicos, existia uma característica comum a esses espaços coletivos: a leitura compartilhada, realizada a fim de proporcionar experiências literárias que cooperassem para a formação de uma sensibilidade. O trabalho literário, feito pelos mediadores, favoreceu “a emergência das emoções, de pensamentos, de elaborações que antecedem ou acompanham o trabalho terapêutico” (PETIT, 2009, p. 130). Desse modo, a ação de mediadores culturais propicia algo que vai além de uma promoção da leitura propriamente dita, pois a prática leitora coopera para a melhora da autoestima do leitor³. Unindo literatura e psicanálise, a autora explica como os livros nos permitem a “suportar os exílios de que cada vida é feita” (PETIT, 2009, p. 266). Daí que a arte de ler é uma forma de resistir à adversidade, isto é, a literatura possui a capacidade de ajudar as pessoas que entram em contato com essa arte a resistir à adversidade, especialmente quando esse contato se dá em contextos de crise.

No que concerne à crise, Petit (2009) afirma que o mundo inteiro é um espaço em crise. “A aceleração das transformações, o crescimento das desigualdades, das disparidades, a extensão das migrações alteraram ou fizeram desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolvia”, fazendo com que as pessoas se tornassem vulneráveis “de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem” (PETIT, 2009, p. 21.). Em lugares em que a crise é intensa, (situações de guerra e violência, contextos de deslocamentos populacionais e recessões econômicas), a leitura pode contribuir na reconstrução de si mesmo, já que esta arte é capaz de explorar melhor a experiência humana. Assim, a atividade desempenhada pelos mediadores tem, como principal função, auxiliar na compreensão da literatura como meio de organização e transformação da própria história dos leitores, já que ela propicia representações simbólicas que são essenciais à

³ Esse trabalho de mediação de leitura também foi realizado em alguns encontros do projeto *Arte e Intervenção Social* e será relatado no quarto capítulo de nossa pesquisa. Acreditamos que, para haver resultados positivos em um projeto educacional com foco na escrita, é imprescindível realizar antes um trabalho com leitura.

existência humana. Dessa forma, o que é de caráter simbólico na literatura faz com que o leitor, que vive numa situação adversa, possa ver (e ler) o mundo de outro modo.

Compreender o papel da literatura sob essa ótica permite justificar a função reparadora da leitura a partir de três pontos. O primeiro é que a experiência da leitura proporciona ao leitor um espaço de intersubjetividade, um espaço de acolhimento. O segundo se refere a outra dimensão de espaço e tempo oferecido pela leitura; esse espaço e tempo permite construir um país interno capaz de estabelecer ligações entre acontecimentos de uma história e universos culturais. Ou último ponto diz respeito ao fato de que a experiência da leitura não propicia uma imitação da vida, nem constitui uma fuga do real, antes é a criação de metáforas e uma pausa necessária para curar as feridas de uma realidade cujo contexto é de crise (PETIT, 2009).

Partindo desses pressupostos, a palavra não se restringe à possibilidade de comunicação e de informação, mas é uma experiência vital para a produção de identidades e significações. Sendo assim, o uso do registro da língua é também uma forma de conflito, invenção, luta e desvanecimento, numa abordagem que vai além da concepção da língua como código. A leitura exerce um papel importante na elaboração da subjetividade, uma vez que ela é um meio de manter um espaço próprio, que é íntimo e privado ao leitor, dentro do qual o indivíduo pode construir-se ou descobrir-se. Segundo Petit (2013, p. 44), isso pode ocorrer em qualquer idade, mas tal processo da construção de si mesmo a partir da leitura é muito sensível na adolescência, época em que a pessoa se encontra com um mundo interior inquietante e um mundo exterior hostil.

Para explicar como a leitura é um espaço psíquico em que ocorre a elaboração ou a reconquista de uma posição de sujeito, Petit (2013, p. 43) mostra, a partir da leitura de obras literárias, como se dá essa relação entre experiência estética e formação do sujeito. A autora discute algumas funções que se ordenam, geralmente, em contos ou romances: 1) o afastamento de um membro da família; 2) o contato do herói com a proibição e 3) o fato de a proibição ser transgredida. A partida do herói após o desarraigamento, após seu distanciamento de casa, é o que lhe permite forjar sua identidade. O leitor segue os passos da personagem que foge, apropriando-se e assimilando traços da personalidade do herói. Petit (2013, p. 45) ainda relata como o leitor Ridha se apropriava, quando criança, do grito e da força de Tarzan para conquistar as árvores de seu bairro. Trata-se de uma busca de simbolização associada à elaboração da identificação.

Nessa perspectiva, a leitura é um modo de descoberta do eu, pois “cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo” (PROUST, 1995, apud PETIT, 2013, p. 46). A leitura nos possibilita decifrar nossa própria experiência, tanto que, muitas vezes, um poema, uma frase ou um fragmento de um texto “funcionam como *insights*” para as pessoas, “como tomadas de consciência de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida” (PETIT, 2013, p. 46), como se o texto lesse o leitor.

A construção de uma identidade, com a contribuição da leitura, não significa que o leitor se isolará ou será separado do mundo, mas será introduzido nele de forma diferente. A elaboração da identidade a partir da leitura não se restringirá ao mero antagonismo entre “eles” e “nós”, pois o mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros”. Trata-se da elaboração de uma identidade plural, mais flexível, adaptável e aberta ao jogo, às mudanças e ao outro. Exemplo disso é a experiência de Aziza, uma jovem tunisiana que, a partir da leitura de um relato biográfico, sensibilizou-se com a história de pessoas que viveram na Segunda Guerra Mundial. Para a jovem, era abstrato ouvir de um professor que houve cem mil mortes naquele período, mas, ao ler no livro, ela começou a se perguntar como as pessoas que viveram naquela época “puderam viver tudo aquilo?” (PETIT, 2013, p. 55). Assim, a elaboração da subjetividade por meio da leitura pode ser acompanhada ao desenvolvimento da capacidade de percepção e de alteridade.

Além da elaboração da identidade, a leitura permite a elaboração das resistências. Petit, ao escutar jovens que vivem em bairros marginalizados, constatou que a leitura, mesmo feita de forma esporádica, permite que as pessoas tenham mais condições de resistir a certos processos de exclusão social, de imaginar outras possibilidades, de sonhar e de construir-se. Aquilo que afeta negativamente a representação que temos de nós e o sentido de nossa vida pode ser reparado na medida em que a leitura está associada com a recomposição da imagem de si próprio. Podemos recuperar um sentimento de confiança em nossa capacidade de simbolizar, já que a produção de sentido (e a leitura é uma atividade de produção de sentidos) é o que permite “negociar nossa importância diante do destino, e ainda simbolizar o que não é simbolizável” (BERTRAND, 1998/3, p. 716, apud PETIT, 2013, p. 79).

Diante dos estudos realizados por Petit (2009 e 2013), compreendemos a leitura de um texto literário como um recurso que pode dar sentido à experiência de alguém, além de proporcionar auxílio para que determinado indivíduo possa recuperar-se e encontrar forças para sair de alguma situação adversa. Outro aspecto importante se refere à abertura para o

outro e ao suporte para intercâmbios propiciados por meio da atividade leitora. As dimensões da leitura apresentadas aqui podem ocorrer a partir do momento em que o leitor encontra um espaço íntimo, próprio, privado nos romances, contos, autobiografias, gibis, etc.

As reflexões acerca da leitura apresentadas aqui podem ser aplicadas também no âmbito da escrita, uma vez que ambas as modalidades podem ser relacionadas à experiência estética de determinado indivíduo por meio da arte. A partir dos conceitos discutidos por Petit (2009 e 2013), podemos refletir sobre algumas estratégias utilizadas nas escolas para trabalhar textos literários.

Não é raro exigir dos alunos uma espécie de deciframento de sentidos ou ainda um trabalho baseado nas definições de metáfora, metonímia, sinédoque, perífrase, entre outras figuras de linguagem. Não é ideal que a experiência pessoal da leitura (ou da escrita) se restrinja apenas às características técnicas de um texto, pois, como nos mostra Petit (2013), p. 63), é importante “deixar-se levar por um texto no lugar de querer sempre controlá-lo”.

Entender sobre as dimensões da leitura nos ajudará a refletir sobre a experiência estética que tiveram os alunos que participaram do projeto *Arte e Intervenção Social*. Por meio da escrita criativa, muitos de nossos alunos puderam descobrir-se e (re)construir suas identidades. A escrita literária para eles, portanto, também proporcionou a elaboração de um espaço subjetivo no qual eles puderam refletir sobre si mesmos e sobre sua relação com a sociedade em que vivem. Tanto que a abertura para o outro e o desenvolvimento do senso de percepção nos alunos ficaram mais evidentes a partir do momento em que eles começaram a ler mais (e a produzir) literatura marginal. Além de se descobrirem na escrita criativa, encontraram formas de resistir às adversidades, refletiram sobre sua relação com o outro e ainda se reconheceram como sujeitos históricos que escrevem histórias e fazem cultura na comunidade em que vivem.

Este último ponto revela os efeitos políticos, seja do trabalho feito pelos mediadores de leitura entrevistados por Petit (2009), ou das ações realizadas no projeto *Arte e Intervenção Social*. A autora identificou que, devido à origem social, muitos jovens não se sentiam em condições de se aventurar na cultura escrita. É interessante observar que estão em jogo não apenas o direito à cultura, mas o direito a produzir cultura, de modo que ela possa ser reconhecida. Partindo desses pressupostos, podemos pensar em que medida estudantes – sobretudo os da escola pública – podem valer-se da leitura e da escrita literária para construir suas identidades e resistir às adversidades impostas a eles, sejam elas de ordem social, cultural e/ou política.

CAPÍTULO 2

A CAMINHO DE ITAQUERA

*O cardápio de hoje é churrasco de laje
Noto na paisagem, um fogaréu vindo de uma favela
Que nasceu de uns dias pra cá
Era o lar do sabiá-laranjeira, do canário da terra
E daquele que me lembro bem
Era o Bem-te-vi*

*Na terra da garoa
De tarde
Não garoa mais*

Mayara Paula (aluna-poeta), *Entre versos controversos: o canto de Itaquera*, 2015.

Apresentamos, neste capítulo, os processos de formação do bairro Itaquera, cujo surgimento está intrinsecamente ligado ao processo vertiginoso de expansão de São Paulo, uma vez que a região reflete “todos os problemas do crescimento desenfreado da Capital” (LEMOS e FRANÇA, 1999, p. 15.). Desse modo, compreendendo a complexidade da região e a dimensão das mudanças pelas quais passou, entendemos melhor as ações desenvolvidas no projeto *Arte e Intervenção Social* e as temáticas que giram em torno de **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera.

2.1 O nascimento de Itaquera

Situada a cerca de vinte quilômetros do marco zero da Praça da Sé, quase no limite do extremo leste da capital, está localizada Itaquera, distrito da Zona Leste de São Paulo que é administrado por uma subprefeitura de mesmo nome. A Subprefeitura de Itaquera, formada também pelos distritos Cidade Líder, José Bonifácio e Parque do Carmo, representa uma área de 54,3 km² e é habitada por 523.848 pessoas, resultando em uma densidade demográfica de 9.647 hb/km².¹ De acordo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), 49,9% da população residente é composta por pessoas pretas ou pardas e há, na

¹ Fonte: IBGE - Censos demográficos 1980, 1992, 2000 e 2010. Elaboração: SMDU/Deinfo. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/7_populacao_recenseadataxas_de_crescimento_1980_10745.html>. Acesso em: 06 maio 2016.

região, 18.652 domicílios (totalizando 68.302 pessoas) em setores censitários de alta e de muito alta vulnerabilidade social (SÃO PAULO, 2013).

Segundo um levantamento feito pela instituição Rede Nossa São Paulo, Itaquera possui uma área verde de 84,9 m²/hab. A média da renda mensal, isto é, o rendimento médio proveniente do trabalho, é R\$ 864 e o percentual de domicílios em favelas sobre o total de domicílios da subprefeitura é 8,55% (NOSSA SÃO PAULO, 2009).

Não há consenso quanto à origem do nome deste distrito, que é um dos mais antigos da cidade. Contudo, as definições, mesmo que distintas, coincidentemente, são complementares. O significado mais conhecido é *pedra dura*², do tupi *ita* (pedra) e *cuera* (pedra). Os outros significados aceitos são *pedra dormente* (de *ita* e *ker*) e *pedra velha* (de *ita* e *coera*). Independentemente da verdadeira origem etimológica, o nome de Itaquera nasceu como representação de sua matéria prima primordial: a pedra, “que irá alimentar, entre tantas construções que ergueram São Paulo, as bases da Igreja da Sé”³ (FRANELAS, 2014, 71). O nome também tem relação com a estrutura geológica da região, que é constituída por rochas muito antigas do tipo cristalino, tais como granitos, rochas metamórficas, gnáissicas e micaxistos micáceos. A área é representada por uma série de superfícies cristalinas que, por conta da erosão, foram reduzidas a 700 e 800 metros de altitude. A região, portanto, possui diversos morros cujas ondulações revelam a intensa ação erosiva das águas superficiais. Ainda com relação à topografia do bairro, seu principal rio é o Jacu, que se encontra com os rios Itaquera e Aricanduva, todos pertencentes a uma rede extensa do Tietê.

Não é somente o nome de Itaquera que apresenta problemas quanto à origem. Sua data de nascimento também é motivo de controvérsia. A data oficial em que se comemora o aniversário do bairro Itaquera é o dia 6 de novembro. A escolha foi feita pela comunidade, devido à inauguração da estação de trem local que ocorreu em 6 de novembro de 1875. No entanto, tal evento foi mantido mais por uma tradição do que por aprofundamento histórico. Tanto que, em 1820, já havia referências em documentos históricos à povoação de Itaquera,

² Sobre esse assunto, há uma canção da escola Leandro de Itaquera chamada “Itaquera, Pedra Dura, Símbolo de um Povo”, que foi composta por Luizinho, Kabelo, Beto Muniz, J. Reis, Moskitinho e Turko, e tocava no carnaval de 1990, ano em que a escola Leandro de Itaquera ficou em 4º lugar. O desfile, bem como a música e a letra estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mrLS8eY70sc>>. Acesso em: 20 set. 2015.

³ As pedreiras da região foram por muito tempo fonte de trabalho e renda. As pedras de Itaquera contribuíram para a construção de importantes monumentos da cidade de São Paulo, tais como o Obelisco do Ibirapuera e a Catedral da Sé. O mesmo tipo de pedra, própria de Itaquera, foi utilizado para construção das obras de mobilidade no entorno da Arena Corinthians, cuja localização hoje corresponde a uma antiga pedreira.

mais precisamente a um lugar chamado Casa Pintada, um rancho simples e precário conhecido como um local em que viajantes paravam para descansar e reabastecer provisões. Em 1686, o nome do bairro aparece em uma Carta de Sesmaria com a inscrição Roça Itaquera. É possível que o início do povoamento de Itaquera esteja próximo de 1644, ano em que outra carta de doação de terras por Sesmaria foi doada à Antonio da Cunha de Abreu, ao qual foi concedido meia légua de terras, começando por uma roça de Claudio Furquim e abrangendo rio Itaquera abaixo. Podemos apenas afirmar que Itaquera já existia na metade do século XVII e que, nessa época, por volta de 1620, era citada como povoamento de São Miguel de Ururáí. No fim do século XVIII, a região passou a ser território da freguesia da Penha e, mais tarde, bairro do distrito de São Miguel. Somente em 27 de dezembro de 1920, com a lei estadual nº 1756, Itaquera foi elevada à categoria de distrito Autônomo (PEREIRA et al., 2013).

Entender como Itaquera se constituiu não é uma tarefa simples, pois, o local, mesmo tendo séculos de existência, possui escassa documentação referente à sua história. O surgimento da região de Itaquera, assim como a de outros bairros e cidades de São Paulo, é inerente à presença do elemento conquistador. Por conta disso, para compreender os processos de formação de Itaquera, é importante tratar das peculiaridades da implantação de uma cultura colonial no solo paulista.

Dessa forma, é preciso analisar os diversos contextos que contribuíram para que Itaquera se tornasse um local de periferia, resgatando fatos históricos que vão desde a chegada dos portugueses no litoral da região sudoeste em 1531. Martim Afonso de Souza, capitão-mor da esquadra, ergueu uma igreja em nome do rei e da fé católica, distribuiu terras na forma de sesmarias e fundou a Vila de São Vicente. Contudo, o tipo de colonização comandada por ele foi diferente das que aconteciam na época, uma vez que seu séquito não se fixou apenas no litoral. Embora houvesse inúmeras dificuldades para atravessar a Serra do Mar, os campos do planalto despertaram a atenção dos portugueses que, distanciando-se da costa, adentraram as terras que ficavam entre o planalto de Piratininga e a mata da serra de Paranapiacaba. Após os europeus subirem a serra, os padres da Companhia de Jesus, com o intuito de alfabetizar e catequizar os índios, decidiram construir um colégio no alto de uma colina da região de Piratininga, em cujo redor a cidade de São Paulo cresceu. Com a fundação do núcleo jesuíta, aquele lugar recebeu o nome de Vila São Paulo de Piratininga em 1558, já que a primeira missa realizada na região foi rezada em louvor ao apóstolo dos gentios. No entanto, anos depois, os exploradores encontraram um espaço melhor para

implementar núcleos de catequização e, em 1560, transferiram os índios para uma região mais oriental e planaltina, correspondente ao Patteo do Colégio e Sé (ANDRADE, 1975).

O desejo pela riqueza, ações atreladas à fé católica e interesses particulares e da Coroa portuguesa, foram responsáveis pela formação de doze aldeias ao redor da Vila de Piratininga. Com o passar do tempo, as aldeias se juntaram praticamente em duas: São Miguel de Ururaí, na direção leste, região a qual Itaquera pertencia, e Nossa Senhora da Conceição dos Pinheiros, na região sudoeste. Pinheiros e São Miguel foram os primeiros bairros da cidade de São Paulo (FRANELAS, 2014). Essa demarcação dos primeiros aldeamentos deu os contornos da cidade que existiria no futuro e desempenharam importante papel para a formação e fundação da Vila de São Paulo.

Diferentemente das terras nordestinas, o solo e o clima ameno e úmido de São Paulo não ofereciam as mesmas adequações para o cultivo da cana-de-açúcar. Além disso, o Sudeste se encontra mais distante da Europa que o nordeste e a região paulista está situada em um declive acentuado da Serra do Mar. Segundo Franelas (2014), esses aspectos, somados ao fato de haver escassos habitantes no local, fizeram com que os paulistas, nos primeiros séculos de ocupação portuguesa, desempenhassem um papel secundário no contexto colonial, tivessem dificuldades de inserção no complexo exportador e mantivessem apenas a agricultura e pecuária de subsistência, baseada na mão de obra indígena.

Outra peculiaridade da região era a navegabilidade permitida pelos rios. O Tietê, por exemplo, ao contrário de outros rios que também nascem próximo do litoral, não corre para o oceano, mas tem seu curso na direção oposta. Por conta disso, os paulistas, estabelecidos no planalto, passaram a explorar ao redor da região em que estavam e a ir, cada vez mais, para longe, seguindo ao interior de São Paulo.

Por serem longas e cada vez mais frequentes, as viagens realizadas na região paulista exigiam locais para pouso. Assim, nos arredores de São Paulo, pouco a pouco, foram surgindo lugares onde os viajantes poderiam descansar. As estruturas dessas paragens ganharam pequenas melhorias com o passar do tempo e resultaram no surgimento dos povoados de Guarulhos, São Miguel, Barueri, Cotia, M'Boi Mirim, Itu, Jundiaí, Sorocaba e Curitiba. Uma das principais rotas de passagem para tropeiro, exploradores e aventureiros que buscavam o caminho das minas foi a região leste de São Paulo. Franelas (2014) explica que, em seus primeiros séculos de existência, a região paulista se tratava de uma aldeia rústica, com aspectos provincianos, e o desenvolvimento dos bairros periféricos da Vila São Paulo demorou certo tempo para se concretizar. Apenas com a chegada do café no Brasil

houve significativas transformações econômicas e sociais naquela que viria a ser a maior cidade da América Latina.

A localização estratégica das terras paulistas permitiu que o café fosse difundido rapidamente por todo o território nacional, uma vez que seu posicionamento geográfico facilitava a distribuição dos grãos para o Rio de Janeiro e para Santos, fazendo com que São Paulo se tornasse o centro decisório das finanças e, conseqüentemente, centro político. O clima ameno da região também cooperou para o sucesso da lavoura cafeeira, pois contribuiu para a facilidade da produção e pós-produção do plantio. Por conta disso, São Paulo passou a ser, em pouco tempo, o estado mais rico do Brasil e produziu em torno de um bilhão de pés em menos de duzentos anos após a chegada da primeira muda. Os resultados desse enriquecimento foram os investimentos realizados em arquitetura, no aumento de números de bancos e casas de câmbio, na construção de casarões dos barões de café e de grandes fazendas, nas negociações e empréstimos que impulsionaram as indústrias ainda em gestação, na intensificação da escravidão negra e no incentivo à imigração europeia. Sobre esse último aspecto citado, mais de sessenta países se estabeleceram em São Paulo em busca de oportunidades, proporcionando, assim, a criação de uma variedade cultural e ética inesperada na região (FRANELAS, 2014).

Além do cultivo de café, a construção de ferrovias também foi um dos fatores que mais colaboraram para a mudança no cenário de São Paulo. Sua implementação era o símbolo máximo da modernidade e significava a busca cada vez mais acentuada da civilização. Uma vez que as plantações cafeeiras estavam em alta no século XIX, as linhas férreas se desenvolveram prioritariamente no Sudeste, a fim de atender às demandas das regiões produtoras de riqueza que se dedicavam à exportação. O café, bem como mercadorias, jornais, produtos e até pessoas, eram transportados nos trens que circulavam, a fim de que chegassem mais rápido e de modo mais eficaz ao destino. Juntamente com essas transformações na economia e na exportação, novas expressões de lutas de classes surgiram, uma vez que viajar na primeira classe estava atrelado à distinção das condições sociais de grupos privilegiados. A inovação no tipo de transporte representou um novo tempo para o país e, especialmente, para São Paulo, já que algumas regiões ganharam importância devido a sua proximidade com as estações de trem, diferentemente de anos anteriores, em que os locais de referência eram aqueles que se situavam perto de rios. As ferrovias, portanto, foram elementos norteadores do desenvolvimento da Zona Leste em São Paulo, pois tiraram diferentes bairros do isolamento colonial e mudaram a relação deles com seus entornos e

com a própria cidade (LEMOS, 1999). Foi assim que Itaquera sofreu significativas transformações, pois, com a inauguração da Estação de São Miguel (que mais tarde ganharia o nome Estação Itaquera), as produções agrícolas e pastoris do local poderiam ser levadas rapidamente à região central, fato que deu grande importância para toda a região leste paulistana.

A construção das linhas férreas em Itaquera propiciou uma contínua divisão das terras locais. Foram loteadas propriedades grandes, tais como o Sítio Caaguaçu⁴, localizado ao norte em relação à estação de trem, e a Fazenda Caaguaçu, na parte sul. O Sítio Caaguaçu foi dividido em lotes de 10 mil metros quadrados que foram comercializados para área de veraneio e para construção de chácaras de famílias da alta sociedade. Já a divisão de terras da Fazenda Caaguaçu promoveu dois grandes loteamentos: um urbano e outro com características mais rurais (SANTOS, 1997). Nessa região, atualmente estão situados o Parque do Carmo e o SESC Itaquera, lugares que fazem parte do entorno da E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins.

Ainda no que concerne aos loteamentos da Fazenda de Caaguaçu, uma parte de seus alqueires atraiu pessoas de diferentes nacionalidades, principalmente famílias japonesas, que reforçaram a vocação agrícola da região, o que resultou no surgimento da Colônia Japonesa, uma área constituída por chácaras existentes até hoje, e da tradicional Festa das Cerejeiras, que ocorre todos os anos no Parque do Carmo. A outra parte das terras da Fazenda deu início a um loteamento de cunho mais popular, a fim de receber os imigrantes, permitindo a construção de novas vilas e contribuindo para o desenvolvimento do distrito (LEMOS, 1999).

Por conta desses fatores que Itaquera tornou-se periferia, isto é, uma região com aglomerados de casas sem boa infraestrutura que abrigavam a população de imigrantes e de trabalhadores que possuíam emprego no centro. Conseqüentemente, o bairro se desenvolveu com as características de bairro dormitório, já que ali residiam (e ainda residem) operários que se deslocavam todos os dias para outras regiões. Os progressos, que vão desde as lavouras cafeeiras à implementação das linhas de trem, significaram para Itaquera (e para bairros cujo nascimento se deu de forma semelhante) uma ocupação desordenada causada pelas demandas da crescente industrialização paulista. Devido a questões populacionais e de condições político-sociais delicadas, muitos bairros nasceram em um pêndulo que oscilava

⁴ Em Tupi, Caaguaçu significa “mata grande” (ANDRADE, 2013).

entre a vida urbana da cidade e a vida rural do campo. As regiões mais afastadas da Zona Leste de São Paulo sofreram com problemas na ocupação do solo, uma vez que o crescimento da cidade se deu sem planejamento e não houve significativas intervenções urbanas voltadas para a estruturação periférica. O progresso, fruto da intensa industrialização, resultou no afluxo de grandes contingentes de imigrantes e migrantes (principalmente de nordestinos), devido à expectativa criada de uma vida de oportunidades em São Paulo, contribuindo, assim, para a ebulição ocupacional demográfica responsável por empurrar, lentamente, os novos moradores para bairros periféricos, já que eles não conseguiam se manter no centro (LEMOS, 1999).

O bairro de Itaquera como periferia nascia esquecida pelo Poder Público. Tanto que, em 1950, as principais vilas da região ainda mantinham a atividade de compra, venda e troca de hortifrutigranjeiro entre vizinhos das pequenas chácaras. Não havia asfaltos, água encanada, serviço de saneamento básico, linhas de ônibus e iluminação elétrica. Os problemas de infraestrutura, somados ao inchaço populacional, fizeram com que planejadores urbanos voltassem sua atenção à Itaquera na passagem da década de 1960 e 1970, uma vez que o número de habitantes na região passou de 5.070 para 63.070 em vinte anos. Nessa época, 54% das moradias em Itaquera não eram servidas pela rede de água, 80% não tinham rede de esgoto e 60% localizavam-se em ruas sem pavimentação (RAMALHOSO, 2013). Com essa pressão exercida pelo crescimento urbano, os japoneses venderam suas terras e, assim, a produção agrícola foi cedendo a atividades de lazer, como foi o caso da fazenda de Oscar Americano, que deu origem ao Parque do Carmo.

Diante disso, Itaquera tornou-se ponto de articulação entre projetos de habitação e de transporte de massa. O planejamento urbano e os planos de rede metroviária para a cidade de São Paulo foram responsáveis pela construção de conjuntos habitacionais e pela definição do traçado da linha Leste-Oeste do Metrô. Diferentes razões levaram a Comissão Mista, formada pelo Ministério dos Transportes, a selar o destino do metrô na Zona Leste. A principal delas foi o fato de que Itaquera possuía a única área disponível para construção de um pátio de manobras e manutenção dos trens, o que facilitaria a obra e baratearia os custos de desapropriação. Outro motivo que fez de Itaquera a estação terminal da linha 3 – Vermelha foi a grande concentração de passageiros que se deslocariam ao centro para trabalhar (ainda mais após a implementação dos conjuntos habitacionais). No entanto, em meados de 1970, Itaquera ainda não estava consolidada como bairro e havia receio de haver baixa demanda de passageiros no local. Inclusive, na época, o pensamento era de que a

cidade de São Paulo não existia além do Tatuapé. A partir da implementação dos conjuntos habitacionais, a atuação da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo - COHAB (instituição vinculada à Prefeitura de São Paulo) no extremo leste da cidade foi também responsável por levar o Metrô para a região, uma vez que a definição do traçado do Metrô surgiu em função da oferta de passageiros que a COHAB conseguiu. Desse modo, as terras disponíveis em Itaquera, que pertenciam a COHAB, motivaram a escolha pelo bairro como local para abrigar a estação terminal e o pátio da linha Leste-Oeste. Por sua vez, os planejadores da COHAB trabalharam com a informação de que o metrô chegaria ao bairro, evidenciando que ambas as iniciativas – transporte e moradia – resultaram de uma interdependência e de estreita articulação. Tomadas essas decisões, a articulação do projeto do Metrô com o projeto de habitação traria profundas mudanças ao cenário da região (RAMALHOSO, 2013).

Com a chegada do sistema metroviário, houve mais desenvolvimento no lado leste de São Paulo, tanto é que um parecer da Comissão de Trabalho, datado de 1975 e elaborado pela COGEP (Coordenadoria Geral de Planejamento), afirmava que as prefeituras do Corredor Leste deveriam tomar providências para melhorar o sistema viário e organizar o espaço urbano no entorno do Metrô e das ferrovias, construindo equipamentos de infraestrutura e disciplinando o uso do solo. A concretização das obras do metrô trouxe transformações brutais para a região e a decisão de construir a linha até Itaquera fez com que o Metrô atuasse, pela primeira vez, em uma área não consolidada da cidade. Em virtude disso, a Zona Leste foi a região em que o Metrô mais extrapolou suas funções básicas, pois a Companhia do Metropolitano executou diferentes obras viárias, tais como de canalização de córregos do corredor e de saneamento. Assim, a implantação do metrô contribuiu em muito para a melhoria das condições de mobilidade dos moradores da periferia leste e ajudou a induzir o desenvolvimento de Itaquera que, por conta da disponibilidade de terras e da proximidade com a linha ferroviária, passou a ocupar uma posição destacada nos planos relacionados à cidade (RAMALHOSO, 2013).

No entanto, houve grande descompasso entre o ritmo da construção dos conjuntos habitacionais e do metrô. As obras da COHAB em Itaquera evoluíram de forma rápida, enquanto a implantação do metrô se deu de forma lenta. Com a enorme quantidade de habitantes novos que chegaram ao bairro, os primeiros moradores dos conjuntos habitacionais, ao esperarem dez anos para que o metrô viesse a atender o bairro, enfrentaram, por um longo período, graves dificuldades para ir a área central de São Paulo, devido à

ausência de um sistema rápido de transporte. O projeto metroviário ultrapassou em muito os prazos inicialmente estabelecidos para a conclusão da linha 3 – Vermelha por conta da insuficiência de recursos financeiros e de mudanças administrativas. Além dessas dificuldades, a Zona Leste, na época da construção do Metrô, caracterizava-se por ser a área menos privilegiada em infraestrutura e equipamento, ao mesmo passo que era a zona mais populosa e congregava o maior contingente de habitantes de baixa renda. Segundo Ramalho (2013), essa associação de um sistema de transporte de massa com projetos de habitação de interesse social na periferia deu características únicas ao tramo leste, responsável por torná-lo, até hoje, o mais movimentado da rede metroviária paulistana.

Questões políticas complexas, bem como problemas financeiros e administrativos, fizeram com que muitos projetos para Itaquera fossem deixados de lado, resultando em diversos impasses no desenvolvimento do bairro, que se consolidou apenas em duas propostas: a implementação do metrô e o adensamento, impulsionado pela construção em grande escala de conjuntos habitacionais da COHAB. A oferta maior de empregos e serviços e a tentativa de exercer uma centralidade mais expressiva na região apenas foram objetos de estudos, cuja concretização ficou muito aquém do previsto e do necessário para evitar que prevalecesse a característica de dormitório em Itaquera. Dessa forma, no transcorrer do século XX, muitas áreas de roçado foram substituídas pela lógica urbanística. Grandes levas populacionais – especialmente imigrantes japoneses e nordestinos – chegaram a Itaquera, por conta dos terrenos baratos e da estação de trem. A partir de 1980, com a explosão demográfica potencializada na região devido ao surgimento das COHABs, diversos problemas no bairro foram acentuados, uma vez que é fundamental em um planejamento urbano prever, primeiramente, a instalação de infraestrutura, para depois os moradores habitarem determinado local. Em Itaquera, o processo foi inverso: primeiro chegaram as pessoas, depois a infraestrutura estatal e, num terceiro momento, a iniciativa privada, com o intuito de obter renda em uma localização valorizada pela intervenção estatal.

Para D’Andrea (2012), a história da periferia de Itaquera foi baseada na lógica da desordem, na qual a ordem foi o lucro fácil de diversos setores que atuaram no filão da urbanização, sendo preciso, dessa forma, que a própria população tivesse que lutar e pressionar o poder público por serviços essenciais, tais como escolas, hospitais e postos de saúde. A transição de Itaquera como bairro periférico não consolidado para um bairro com infraestrutura urbana não se deu de forma simples. Mesmo com a inauguração da Estação Corinthians-Itaquera, em 1988, o bairro passou a ocupar um patamar diferente no que tange

à sua relação como Centro da cidade e os problemas de segregação social diminuíram, contudo, não foram resolvidos. A partir da chegada do metrô, fato que evidenciou essa transição dos padrões de urbanização em Itaquera, uma contraditória política de investimentos em infraestrutura viária começou a ser feita, juntamente com a tentativa de substituição da antiga população moradora por uma população de classe média baixa. Em 1995, o então prefeito Paulo Maluf inaugurou a Avenida Jacu-Pêssego, que atravessa o bairro de ponta a ponta e, em 2000, foi inaugurada a linha de trem Itaquera-Guaianases, que serviu para desativar o trajeto da antiga estrada de ferro. A antiga estação de trem foi abandonada, para dar lugar, em 2004, a mais uma obra viária de grande porte: a Nova Radial Leste. Assim, o transporte individual foi priorizado em detrimento do coletivo e, aos poucos, desaparecia muito do que remetia às memórias do bairro, por conta da urbanização.

2.2 Itaquera: ontem e hoje

A vida bucólica e rural de Itaquera foi sendo alterada até ganhar seus contornos urbanos, frutos de um crescimento desorganizado devido à ausência de políticas públicas eficientes, colaborando para que o conhecido “jeitinho brasileiro” se tornasse recorrente, “o que influenciou radicalmente a forma como o próprio cidadão se via e se relacionava com seu meio social, político e cultural” (FRANELAS, 2014, p. 88). Já que o Poder Público não conseguia sanar as dificuldades quanto à escassez de emprego e aos problemas de infraestrutura na região de Itaquera, lideranças populares (tais como associação de moradores e outros movimentos sociais) passaram a exigir, com o tempo, melhorias no bairro. “Essa luta de poucos (para muitos) foi o que possibilitou ao bairro alcançar um nível mínimo de estrutura cultural, humana, social, urbana, política e econômica” (FRANELAS, 2014, p. 96). As ações, resultados de luta e de resistência promovidas por essas lideranças, proporcionaram, além de desenvolvimento para o bairro, um resgate de sua identidade. A construção de identidade, bem como de sentimento de pertencimento a determinado local, sofre diversos impasses em bairros dormitórios, uma vez que seus moradores não possuem tempo de “viver” sua região, conhecê-la, apreciá-la, tampouco de ter uma relação mais íntima com ela.

Embora Itaquera tenha sofrido inúmeras dificuldades no que tange ao planejamento urbano, os projetos para o bairro deram forma, organizaram, consolidaram e incluíram a

periferia na cidade⁵. Nesse contexto de construção do metrô e implantação de moradias, investimentos públicos e privados começaram a ser feitos para que houvesse desenvolvimento de Itaquera. Assim, nasceram a Faculdade Castelo Branco (Unicastelo) em 1970; o Hospital Santa Marcelina em 1960; o Sesc Itaquera (Serviço Social do Comércio) em 1992, situado ao lado do Parque do Carmo; a Faculdade Santa Marcelina em 1999; a unidade do Poupatempo e o Shopping Metrô Itaquera em 2007, ambos integrados à estação Corinthians-Itaquera. Nesse período de transformação da periferia de Itaquera, a iniciativa privada começou a ter um papel decisivo a partir da introdução de infraestrutura urbana, tanto que edifícios de médio padrão começaram a ser construídos para atender a uma parcela da população do bairro que ascendeu socialmente nos últimos anos, atraindo, assim, moradores de outros bairros interessados nos preços mais em conta que Itaquera oferecia. Nessa lógica, a construção de um shopping na região serviu para explorar o potencial consumidor do bairro (RAMALHOSO, 2013).

Contudo, os investimentos realizados não foram suficientes para equilibrar a distribuição de emprego e moradia, melhorar os sistemas de transportes implantados e romper a segregação social da região. Somente nos últimos anos do século XX, foram criadas possibilidades de um ajuste econômico e investimentos sociais importantes por conta do avanço democrático no Brasil. Dessa forma, no início do século seguinte, houve uma tímida mudança no contexto de exclusão de Itaquera, bem como de toda a região Leste de São Paulo. Além disso, a forma pela qual o país enfrentou a crise econômica mundial de 2008, bem como sua postura com outros países, contribuíram para que o Brasil sediasse a Copa do Mundo de Futebol em 2014. Itaquera do Campo, como por muito tempo foi chamada, teve, com isso, sua grande chance de inserção na contemporaneidade ao ser escolhida para protagonizar a abertura desse evento esportivo de grande prestígio. Pela primeira vez, em seus séculos de existência, a antiga Caaguaçu pôde ocupar seu espaço que lhe é de direito, sendo esse espaço a mídia, os projetos para a região Leste da cidade ou ainda o coração de seus moradores.

Dentro desse contexto, a transição presente no bairro não era apenas referente ao desenvolvimento e encarecimento do padrão de vida, houve também uma transição na imagem de Itaquera, após ser anunciada a construção do estádio do Corinthians, que serviu

⁵ No que se refere à periferia de Itaquera, havia a periferia rural, formada por chácaras e estabelecida no limite da cidade, e a periferia desurbanizada, região de pobreza financeira, em que a maioria das casas eram autoconstruídas irregularmente (RAMALHOSO, 2013).

para o jogo inicial da Copa do Mundo. A região, esquecida desde seu nascimento, que antes fora palco apenas de notícias concernentes à violência e à precariedade da infraestrutura, passou a ser vista de forma diferente com a chegada da Copa. Em junho de 2014, os olhares de todos os continentes se voltaram à região quando a Arena Corinthians sediou a tão esperada abertura do torneio mundial que voltava, após 64 anos, ao chamado país do futebol. Além de permitir a valorização do local, essa escolha de Itaquera como sede da abertura de um dos eventos midiáticos mais importantes do mundo serviu como uma homenagem simbólica aos que residem no bairro e como forma de combater o preconceito regional. Além disso, o fato de o Corinthians mandar partidas de futebol no Morumbi ou no Pacaembu apenas referendava a segregação socioespacial a qual estava submetido o morador/torcedor da região, uma vez que a Zona Leste é um reduto de corinthianos.

Contudo, a escolha para que a Zona Leste servisse de palco para um evento internacional não se deu de forma tão pacífica. Além do desentendimento notório entre as torcidas de times paulistas, havia também um embate ideológico, que trazia à tona um pensamento elitista criado por determinados grupos sociais. Era difícil que esses grupos aceitassem o fato de que a periferia seria anfitriã de um evento tão importante e que estrangeiros, principalmente os que viriam de países desenvolvidos, teriam que passar pela sucateada Radial Leste a fim de chegar ao Estádio Itaquerão. Tanto que, a partir do momento em que Itaquera começou a ocupar o seu espaço no cenário paulistano, discursos na mídia e em redes sociais evidenciaram os estereótipos que acompanhavam (e ainda acompanham) a imagem da Zona Leste em São Paulo. Exemplo disso é a entrevista de Juvenal Juvêncio, concedida a diversas emissoras de televisão e rádio, referente às propostas oferecidas diante do descarte do Morumbi como possibilidade de sediar a Copa do Mundo:

Você vai fazer em Pirituba, digamos, como é que você chega em Pirituba, como é que é o negócio do hotel, como é que é o negócio do transporte, como é que é o negócio do metrô, como é que é o negócio hospitalar, se o sujeito lesiona lá, o Blatter, como é que ele vai ser socorrido lá? [risos da imprensa] não é diferente de outros locais, citemos, por exemplo Itaquera, você pra chegar lá precisa chamar o corpo de bombeiros [risos incontinentes] como você pode fazer um negócio desse em Itaquera? Você não tem como fazer isso... e num lugar onde não tem planta, não tem subsolo, não tem fundação, não tem caderno de encargos da FIFA, não tem mobilidade, lá não tem rede hospitalar, lá não tem hotel pra dormir...⁶

⁶ Juvenal Juvência foi presidente do São Paulo Futebol Clube até 2014. A entrevista pode ser assistida por meio do *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=hED2fajLbTs>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

O discurso de Juvenal não revelava apenas sua insatisfação diante das alternativas que colocavam o projeto corintiano de estádio no caminho dos interesses da FIFA, mas evidenciava também, a partir de sua linguagem (e dentro dela estão o modo irônico de sua fala e as risadas dos jornalistas que consentiram com o que era dito), uma forma de preconceito regional, que fortalecia os estigmas referentes à Itaquera. Assim, além dos aspectos político-sociais, estavam também em jogo problemas de identidade e de valorização de uma região.

Entretanto, ao mesmo passo em que a escolha de Itaquera para a construção do estádio significou uma homenagem simbólica aos habitantes da Zona Leste e um resgate da identidade da região, contraditoriamente, a própria população do bairro sofreu, mais uma vez, com a lógica individualista de investimentos feitos no local, pois vias para automóveis foram construídas ao redor do estádio, resultando na retirada de diversas famílias moradoras de favelas que não receberam uma política de reassentamento na região. Configurou-se, assim, o seguinte cenário: obras viárias de grande porte e política habitacional privada que visavam atender à classe média baixa em detrimento do investimento em moradia popular e no transporte coletivo. Concordamos com D'Andrea (2015) ao afirmar que a Arena Corinthians poderia ter sido parte de um projeto realmente sério de desenvolvimento do bairro, mas apenas serviu como catalisador de apoio a uma Copa que esteve longe de ser em benefício das classes populares e que corroborou para o processo social de apagamento do passado operário e nordestino do bairro de Itaquera, cujos moradores, em sua maioria, foram induzidos a apoiar, por uma forte propaganda midiática, um projeto de cidade e de sociedade que não era próprio deles. Isso mostra que a região ainda enfrenta dificuldades para afirmar sua identidade e que a população periférica precisa formular o seu próprio projeto.

2.3 Uma escola em Itaquera

A E.M.E.F. Professor Aurélio Arrobas Martins está localizada na Avenida Afonso de Sampaio e Souza, 2051, no distrito Parque do Carmo, pertencente à subprefeitura de Itaquera, região Leste da cidade de São Paulo.

Em frente à escola, estão o Parque do Carmo e o Clube Rumi de Ranieri. As atividades de lazer do bairro incluem a frequência a esses dois locais, bem como ao SESC Itaquera e a ACM (Associação Cristã de Moços) – Itaquera. O entorno escolar possui uma paisagem bastante peculiar, devido ao cenário cujos ares remetem ao interior por conta do

verde e do jardim da escola, que parecem uma extensão do Parque. Contudo, duelando com esse cenário, em frente a um dos portões da escola, bem como em grande parte da avenida em que se situa a escola, há diversos pontos de prostituição, cujo movimento ocorre, inclusive, nos períodos da manhã e tarde, mesmo sendo uma área residencial. Há também problemas relacionados à falta de segurança na região e um índice considerável de assaltos e de homicídios.⁷

A região conta com outras unidades educacionais da Secretária Municipal de Educação. São elas o C.E.I. Parque Savoy City, a E.M.E.I. Padre Nildo do Amaral Junior, a E.M.E.F. Sebastião Francisco, O Negro e a E.M.E.F. José Querino Ribeiro, todas pertencem à Diretoria Regional de Itaquera. Há também escolas estaduais, tais como a E.E. Missionário Manoel de Melo, a E.E. Cidade Hiroshima e a E.E. Josineide Galdino. No que se refere à saúde, o bairro conta com duas U.B.S. próximas à unidade escolar e com o Hospital Santa Marcelina, que possui convênio com o SUS.

A maioria do público atendida na unidade escolar reside no próprio bairro Parque do Carmo e nas proximidades de Itaquera, Gleba do Pêssego, Cidade Líder e Parque Savoy City. Quase todos os alunos não trabalham e estão dentro da faixa etária dos ciclos. Grande parte das famílias do Estado de São Paulo, mas há também famílias que vieram de outros estados do Brasil, especialmente da região nordeste. Há pouquíssimos alunos estrangeiros, dentre estes, há mais alunos bolivianos.

A população de alunos atendida pela nossa escola pertence a famílias de média e baixa renda.⁸ No entanto, ao mesmo tempo em que há casas muito bem estruturadas de um lado da unidade escolar, do outro, há famílias que moram em residências muito simples. Há, inclusive, uma definição popular para essa divisão: a parte mais desenvolvida é apelidada de “Morumbzinho”, enquanto a outra, formada até por trechos de ocupações, é chamada de “Savoyzinho”. Essas caracterizações, que fazem parte de uma cultura oral, própria da região

⁷ Fontes: Núcleo de Estudos da Violência da USP e Secretaria da Segurança Pública de São Paulo. Os dados podem ser acessados a partir dos *links*: <<http://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/taxa-dehomicidios-2014/>> e <<http://www.estadao.com.br/infograficos/criminalidade-bairro-a-bairro,cidades,343123>>. Acessos em: 06 maio 2016. Acesso em: 15 jun. 2015.

⁸ Para melhor entender as características dos moradores de Itaquera, principalmente no que tange à renda, oferta de emprego, população de rua, etc., é importante consultar o Mapa da Exclusão/Inclusão Social, desenvolvido pelas instituições: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Divisão de Processamento de Imagens do Inpe Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais; e Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais Instituto Polis. É possível visualizar os mapas por meio do *link*: <http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/index.php?texto=corpo&tema_cod=5>. Acesso em: 15 jun. 2015.

e conhecida entre seus moradores, tratam de uma heterogeneidade bastante peculiar, pois, uma parte da região conta com famílias de classe média, jovens que estudam em colégios particulares, casas com piscinas, enquanto outra parte conta com a presença de favelas, diversos problemas de infraestrutura e até pontos de prostituição. Por conta disso, a diversidade sociocultural é muito presente dentro da escola. Há até grupos de amizades feitos pelos alunos que são formados com base em diferenças sociais e culturais. É provável que essa divisão exista por conta da própria história do lugar. Como vimos anteriormente, parte dos loteamentos da Fazenda e do Sítio Caaguaçu foi vendida para famílias da alta sociedade, tais como os D'Angelo e Baumann, para construção de chácaras e áreas de veraneio, enquanto outra foi destinada a moradias populares e ao trabalho agrícola de famílias japonesas, criando, assim, um lado com mais infraestrutura que o outro.

2.4 A relação entre a história de Itaquera e a história dos alunos-poetas

As propostas de ensino que visam a formação de estudantes que possam participar de forma ativa na sociedade e envolver-se em iniciativas voltadas à transformação do entorno local, devem estar vinculadas a atividades que retomam a história da região, pois, para uma cidadania ativa requer antes uma cidadania informada. Contudo, não é raro encontrar crianças, adolescentes e até mesmo adultos que desconhecem a origem do nome da própria rua, o contexto história do bairro em que reside ou ainda os processos de formação da cidade em que habita.

A ideia de uma educação para o desenvolvimento local é indissociável de reflexões e estudos acerca desse local em que o indivíduo mora. Nesse sentido, é importante que o aluno, antes de reconhecer-se e sentir-se dono de seu lugar, entenda como surgiu esse lugar e quais fatores levaram esse espaço ser o que é. Por conta disso, acreditamos que projetos educacionais podem ter um papel central na formação de identidade quando auxiliam crianças e adolescentes a se apropriarem, por meio do conhecimento organizado, do território em que vivem.

O estudo científico e organizado da realidade que os alunos conhecem desde a infância propicia melhor assimilação de conceitos históricos, científicos, políticos, sociais, culturais, etc., já que é a realidade deles que passa a adquirir sentido. Como afirma Dowbor (2014, p. 92), é uma proposta que leva o aluno a interpretar “o mundo pela cidade ou pelo bairro onde mora”.

Destacamos aqui três vantagens de uma educação sob essa abordagem. A primeira é que não há somente melhor compreensão dos conhecimentos gerais, mas o entendimento deles pode se materializar em possibilidade de ação no plano local (DOWBOR, 2014, p. 78), o que coopera para o crescimento das iniciativas locais. O segundo benefício é essa forma de se pensar como o ensino permite que, num primeiro momento, os alunos se tornem pesquisadores do local em que residem, para que depois sejam atores sociais locais que produzem informações que, sendo organizadas e disponibilizadas, convertem-se em fontes de estudo e de aprendizagem (DOWBOR, 2014, p. 89). Por último, a educação que se volta à realidade local e que privilegia atividades feitas no (e para o) entorno escolar não serve apenas como “trampolim” para que, no futuro, os alunos escapem de sua região, e sim oferece conhecimentos necessários para ajudá-los a transformá-la e, inclusive, reconhecer seus valores de modo a valorizá-la (DOWBOR, 2014, p. 76).

O que foi exposto neste capítulo não foi passado para os alunos-poetas da mesma forma em que foi escrito aqui. Não trabalhamos os conceitos abordados em uma ou duas aulas, pois buscamos compreender o que é, foi e o que pode ser a periferia de Itaquera a partir de diversas conversas que ocorreriam em situações informais, durante a análise de poemas ou ainda nos Debates Políticos⁹ em que tratávamos de questões sociais, etc.

Decidimos escrever sobre os processos de formação de Itaquera neste trabalho, resgatando fatos que vão desde a chegada dos portugueses até a criação da Arena Corinthians, pois entendemos que a história da região é decisiva para a história dos alunos-poetas. Durante a realização do projeto *Arte e Intervenção Social*, buscamos auxiliar os alunos a organizar seus conhecimentos a partir de reflexões e estudos acerca da nossa realidade; procuramos também compor um livro que possa servir também de objeto de pesquisa para compreender como jovens estudantes concebem o bairro e a sociedade em que estão situados; e enfatizamos que, para resgatar a autoestima de cidadãos periféricos, não seria preciso escapar de Itaquera, e sim encontrar formas de dialogar e transformar a dura (e bela) realidade da periferia por meio da arte.

⁹ Essa atividade é explicada no Capítulo 4.

CAPÍTULO 3

POESIA DE RESISTÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA: *ARTE E INTERVENÇÃO SOCIAL*

*sou poetisa!
e digo isso com muito orgulho
mas sempre tem um que diz:
“sai dai, doida, isso nem dá futuro”
afinal, pássaros criados em gaiolas
acham que voar é uma doença
mas, não, não é doença!
é a poesia em resistência*

Millene Jordison (aluna-poeta), 2016.¹

A concretização de um projeto educacional está vinculada aos pressupostos ideológicos e metodológicos traçados durante sua elaboração. A essa particularidade, dedicamos este capítulo, no qual descrevemos quais teorias educacionais nos ajudaram a sustentar os métodos de trabalho escolhidos para a efetivação do projeto *Arte e Intervenção Social*. Além disso, apresentamos a história de nosso projeto, relatando desde nossas primeiras ações em 2013, a publicação dos dois livros de poemas, até algumas atividades que realizamos em 2016.

3.1 Um projeto cultural: antecedentes

Em 2011, durante a gestão do Prefeito Gilberto Kassab (PSD)², a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob orientação do então Secretário Alexandre Alves Schneider (PSD), regulamentou o Programa Ampliar (Portaria n.º 2750/11)³, a fim de implementá-lo, gradativamente, nas unidades educacionais. O Programa teve por proposta ampliar o tempo de permanência do aluno na escola por meio de ações educacionais que

¹ Produzimos uma série de clipes de *Spoken Poetry* (Poesia Falada) com os alunos-poetas. O texto de Millene Jordison (pseudônimo de Millene Augusto Felipe), intitulado “Um poema resistente”, foi gravado e está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oA27wMzvY>>. Acesso em 17 out. 2016.

² Gilberto Kassab foi Prefeito da cidade de São Paulo de 2006 a 2012.

³ O Programa Ampliar tratava-se da realização de projetos no contraturno escolar, a fim de que os alunos tivessem a oportunidade de ampliar seu tempo de permanência na escola. As ações deveriam ser articuladas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar e possuir caráter educacional, envolvendo atividades de recuperação de aprendizagem, bem como atividades de cunho social, esportivo ou cultural.

promovessem a melhoria do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos, o protagonismo, o enriquecimento curricular e a melhoria do convívio, além de assegurar momentos de organização de estudos de recuperação paralela e potencializar o uso de todos os recursos e espaços disponíveis ampliando os ambientes de aprendizagem para alunos e professores.

A partir dessas orientações, em 2013, na E.M.E.F. Professor Aurélio Arrobas Martins, elaboramos o projeto *Explorando as Mídias*, cujo funcionamento ocorria no contraturno escolar⁴, garantindo, assim, maior tempo de permanência de alguns estudantes na escola. Uma de suas propostas era melhorar a competência comunicativa dos educandos, por meio de um trabalho de escrita em redes virtuais. Criamos o blogue “Mentes Curiosas” e a *fanpage* de Facebook “Eu penso assim, é bem melhor”⁵, a fim de que os alunos publicassem seus textos nessas plataformas. Além dessa proposta, formamos um grupo musical com os alunos, que ensaiava durante alguns encontros para se apresentar em determinados eventos da escola.

No entanto, durante essa fase inicial do projeto, a escrita foi tratada como final de um processo, tínhamos diferentes estratégias para que, após um trabalho diferenciado com os alunos, suas produções textuais melhorassem no que tange a aspectos formais da língua. Somente no ano seguinte, nosso trabalho com língua tornou-se uma estratégia para atingir outros saberes, relacionados às relações interpessoais e à socialização, ou seja, o fato de desenvolver a competência comunicativa do aluno transformou-se o meio do processo, não mais o fim. Desse modo, decidimos exercer uma abordagem interdisciplinar a partir do trabalho com textos literários.

Essa mudança de concepção do projeto surgiu por conta das novas orientações educacionais da Secretária Municipal de Educação que, em 2014, sob orientação do ex-Secretário Cesar Callegari (PSB), lançou o Programa Mais Educação São Paulo (Portaria nº 5.930/13), cujo intuito é a realização de projetos que repensem o entorno e a realidade local das comunidades escolares e resultem, por meio das ações dos próprios educandos, em formas de intervenção social, compreendendo, assim, as unidades educacionais como polos de desenvolvimento cultural, cognitivo e ético. O Programa Mais Educação São Paulo

⁴ A proposta do Programa Ampliar era voltada ao contraturno. Sendo assim, nossa iniciativa consistia em aulas realizadas no contraturno escolar, das 12h às 13h30, às terças-feiras e sextas-feiras.

⁵ É possível acessar o blogue “Mentes Curiosas” e a *fanpage* “Eu penso assim, é bem melhor” por meio dos *links*: <blogmentescuriosas.blogspot.com.br> e <www.facebook.com/pensamentos.uteis>. Contudo, não realizamos mais postagens em nenhuma dessas plataformas.

propôs para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo uma nova configuração para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em 3 (três) ciclos de 3 (três) anos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. No que tange ao Ciclo Autoral, que envolve os anos finais do Ensino Fundamental II (7ºs, 8ºs o 9ºs anos), prioriza-se a questão da autoria por meio da aprendizagem por projetos. Assim, junto com o Programa Mais Educação São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação implementou o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), projeto realizado ao longo do Ciclo Autoral e idealizado como forma de devolutiva à problematização da comunidade local. A elaboração do TCA, que é produzido pelo aluno e acompanhado sistematicamente por um professor orientador, deve levar em consideração que

1. A formação da identidade só é possível com o outro, de tal modo que o indivíduo torna-se um ser social, com obrigações éticas e morais, em um processo constante de desenvolvimento da responsabilidade consciente e ativa.
2. A permanência no mundo de forma consciente significa saber intervir e não apenas constatar.
3. A participação compreende aprender de forma compartilhada, superando a ideia de participação concebida como a soma de participações individuais. (SÃO PAULO, 2014, p. 80)

Nesse período de mudanças educacionais e, sobretudo, políticas, os textos dos alunos que participavam do projeto *Explorando as Mídias* começaram a se apresentar de forma mais crítica e reflexiva. O amadurecimento da escrita dos alunos-poetas resultou na publicação do primeiro volume do livro **Entre versos controversos**⁶, cujo intuito é desvendar, por meio da palavra, “o curioso mundo jovem em que vivemos” e “mostrar a visão que temos de tudo o que nos cerca” (ALMEIDA, 2014, p. 10). A obra foi lançada no dia 10 de junho de 2014 em um restaurante localizado próximo à escola. O evento contou com a presença de pais, alunos, ex-alunos, professores de diferentes unidades educacionais, etc., envolvendo, assim, a comunidade escolar. Desse momento em diante, repensamos as concepções do projeto, mudando, inclusive, seu nome para *Entre Versos Controversos*. Ainda no que se refere ao livro, desde o título, até a capa, a decisão era tomada pelos alunos-poetas, uma vez que, desde o início do projeto, buscamos uma relação democrática e dialógica entre professor e aluno.

⁶ **Entre versos controversos** trata-se da primeira coletânea de poemas escrita pelos alunos-poetas. No ano seguinte, eles lançaram o segundo volume **Entre versos controversos: o canto de Itaquera**. A primeira obra contou com o patrocínio do Movimento Nossa Itaquera, já o segundo foi uma produção totalmente independente.

Na fase inicial do projeto, nossa ênfase esteve no trabalho com a adequação da linguagem no âmbito digital; no entanto, com a chegada do Programa Mais Educação, decidimos trabalhar a autoria com os alunos-poetas, focalizando a natureza social e ideológica da escrita, a fim de que eles pudessem apresentar, ao final do processo, um trabalho que permitisse refletir sobre a identidade deles e sobre a comunidade em que estão inseridos. À vista disso, pensamos na composição de um novo livro, em um segundo volume, uma obra que, voltando-se para a realidade dos estudantes, discutisse e analisasse os aspectos e perspectivas da periferia de Itaquera. Contudo, para concretização do projeto, precisaríamos, antes, contemplar alguns objetivos.

O primeiro passo foi garantir uma abordagem interdisciplinar por meio da leitura de textos literários, uma vez que as leituras que fazíamos serviram para dialogar com diferentes áreas do saber, tais como a Filosofia, Política, Sociologia, etc., áreas não contempladas na grade curricular do Ensino Fundamental II. O trabalho com textos literários permitiu, ainda, o exercício do pensamento complexo, crítico e reflexivo e ajudou-nos a apresentar aos alunos realidades diferentes das suas e contextos de outras épocas. Selecionamos alguns poemas de Bertolt Brecht (1898-1956), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski (1821-1881), entre outros, a fim de incentivar os alunos-poetas a criarem formas de expressão artísticas que pudessem contribuir para uma reflexão mais profunda sobre a sociedade.

Nesse sentido, utilizamos as linguagens poéticas, a fim de (i) potencializar diálogos e colaborações entre os estudantes, (ii) instigar a sensibilidade, de modo que os alunos refletissem sobre a importância de se pensar no outro, no papel do indivíduo no mundo e em como é possível contribuir para a melhora de nossa sociedade e (iii) promover o protagonismo e produções culturais. Tais objetivos contribuíram para a constituição de identidades e construção do conceito de alteridade nos alunos-poetas. Questões relacionadas ao preconceito e às diferenças foram tratadas por meio dos estudos que fazíamos dos textos literários.

Mais sensíveis devido ao envolvimento com a arte, os alunos-poetas começaram a ter um olhar mais íntimo e crítico para realidade de Itaquera, região que sofre por conta de infraestrutura, estereótipos e preconceitos. Há um problema inerente às periferias: serem reconhecidas mais pelos seus problemas do que por sua história e seus valores. Percebendo isso, os alunos-poetas sentiram a necessidade tratar dessas questões e, assim, a poesia deles

começou a ter um cunho político-social mais forte, em cuja natureza estava presente uma crítica ao mesmo tempo mordaz e sutil sobre a desigualdade existente no bairro.

O segundo livro dos alunos-poetas nascia, portanto, da necessidade de mudar essa realidade, denunciar o que estava errado, derrubar os muros que separam as pessoas, mostrar a beleza que há no canto da periferia e resgatar, dessa forma, a identidade da região em que vivem. Embora exista uma proposta temática no livro, ela não é rígida ou cristalizada, antes se multiplica de diversas formas, numa conjunção de prismas que se voltam para um objetivo comum a todos no projeto: transformar, por meio da arte, a sociedade na qual estamos inseridos. No início de 2015, época em que começamos a selecionar e a trabalhar os textos que seriam publicados no segundo livro, mudados o nome do projeto, que era *Entre Versos Controversos*, para *Arte e Intervenção Social*, por acreditarmos que esse nome retratava de forma mais clara nosso objetivo: intervir socialmente a partir da nossa arte. Essa mudança de concepção em nosso projeto resultou na publicação de **Entre versos controversos: o canto de Itaquera**.

O lançamento oficial⁷ da obra ocorreu no dia 12 de dezembro de 2015, na Casa da Memória⁸, mais conhecida como Casa do Chefe da Estação. Trata-se de um centro cultural localizado no centro de Itaquera. Para o evento, realizamos um sarau em que os alunos poetas cantaram e recitaram poemas. Outros músicos e poetas também se apresentaram. Diferentemente do primeiro lançamento, que fora realizado em um restaurante, notamos que, no segundo, o evento teve um viés muito mais artístico, pois, do começo ao fim, houve música e recitação de poemas, isto é, cerca de três horas com apresentações artísticas.

As ações realizadas entre os anos de 2013 e 2016 no projeto *Arte e Intervenção Social*, renderam três premiações no Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal:

⁷ O lançamento oficial do livro **Entre versos controversos: o canto de Itaquera** foi organizado por nós. Realizamos outros lançamentos do livro, porém em eventos feitos por outros coletivos. Tais eventos foram relatados no item 3.2 História do projeto e concretização das ações.

⁸ A Casa da Memória é uma construção da década de 1930. Por muitos anos, o espaço abrigou o escritório do antigo encarregado da Estação de Trem, daí seu antigo nome Casa do Chefe da Estação. Ao desativar a estação, a Secretaria Estadual dos Transportes de São Paulo transferiu o imóvel para a Prefeitura. Após o final de 2012, a subprefeitura restaurou o local e a “Casa do Chefe da Estação” passou a ser frequentada por artistas e moradores do entorno, iniciando, assim, atividades culturais da região. O Centro Cultural Casa da Memória surgiu com o objetivo de retratar as lembranças que os antigos moradores do bairro guardam, sendo em fotos, peças e nas diferentes formas de registro. O espaço também é utilizado para realização de atividades gratuitas, tais como, oficinas de dança, aulas de inglês, capoeira, exercícios para a terceira idade, etc. Essas e outras informações estão disponíveis no site da Prefeitura de São Paulo: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/itaquera/noticias/?p=48680>>. Acesso em: 20 set. 2015.

o terceiro lugar na edição de 2014 e a primeira colocação em 2015 e 2016⁹ (ANEXO B10). A partir da primeira premiação, o projeto teve mais visibilidade, o que fez com que nós recebêssemos convites para apresentar nosso trabalho em escolas, saraus, entrevistas, etc., como será explicado no próximo item deste capítulo. Embora tenha ocorrido muitas mudanças durante esses anos, o trabalho com o grupo musical dos alunos continuou em todas as fases do projeto, até porque as atividades que envolviam música incentivavam a participação dos alunos e animavam nossos encontros.

Para melhor entender como se deu a construção das coletâneas de poemas dos alunos, discutiremos quais pressupostos envolveram sua elaboração e de que maneira ocorreu sua concretização, além de explicarmos sobre a história do projeto, as dificuldades para sua realização e quais foram seus possíveis impactos na escola e na vida dos alunos que dele participaram.

3.2 Pressupostos ideológicos, métodos de trabalho e elaboração do projeto

O planejamento do projeto *Arte e Intervenção Social* foi realizado de um modo que nossas ações contemplassem, além da aquisição do conhecimento formalizado, o desenvolvimento da autonomia, do conceito de alteridade, de saberes atitudinais e de valores éticos. Nesse sentido, o modo que elaboramos o projeto difere, em determinados aspectos, de um planejamento referente às aulas de Língua Portuguesa. Isso não significa que, em nossos encontros, tenha havido uma negação dos conceitos apresentados nas orientações curriculares do ensino de língua, tampouco que o ensino de língua não possa ser trabalhado por meio de projetos. Na prática, o ensino de língua costuma valer-se de diferentes estratégias para que o aluno, apropriando-se dos mais variados gêneros de texto, desenvolva sua capacidade comunicativa, isto é, aprenda a se expressar de maneira adequada nas mais diversas situações de comunicação, seja por meio da fala ou escrita. Em nosso projeto, não nos preocupamos essencialmente com a apropriação de diferentes gêneros (tanto que trabalhamos, predominantemente, com o gênero poema), nem tivemos como foco a

⁹ Em 2014, a premiação foi feita ao projeto *Entre versos controversos*, cujo resultado foi publicação do primeiro livro dos alunos-poetas. Em 2015, já com o nome *Arte e Intervenção Social*; a inscrição se referia a publicação do segundo livro de poesias sendo parte do processo e a militância artística dos alunos-poetas como resultado. Em 2016, inscrevemo-nos com o nome *Círculo Literário de Itaquera: a poesia que fazemos, a poesia que somos*, cujas ações são uma continuidade dos outros dois projetos. Decidimos não descrever as ações do nosso *Círculo*, uma vez que esse projeto está em andamento.

adequação da linguagem em determinadas situações comunicativas. Embora outros conhecimentos, que vão além dos conhecimentos linguísticos, possam ser trabalhados em sala de aula, os conteúdos seguem o que é estabelecido pela grade curricular que, em muitos casos, engessa a ação do educador e não permite a mobilização de novas aprendizagens.

O contexto que envolveu nosso projeto, que foi distinto da realidade da sala de aula tradicional, permitiu que sua elaboração seguisse uma linha díspar, possibilitando maior autonomia em nossas ações. As atividades de leitura e escrita que realizamos não tiveram o intuito de trabalhar questões linguísticas; portanto, nosso objetivo não foi levar cada aluno-poeta a se apropriar de diferentes gêneros, a fim de melhorar sua comunicação. O desenvolvimento da competência comunicativa consistiu-se no meio do processo, não no fim, uma vez que o trabalho com textos serviu como “ponte” para atingir outros conhecimentos, a fim de que fossem debatidas questões sociais, para constituição de identidades e construção do conceito de alteridade com o grupo. Os encontros realizados no contraturno, a possibilidade de garantir a presença de alunos de diferentes turmas e anos/séries, a relação de amizade com os alunos e o fato de não haver a rigidez de uma grade curricular são alguns dos fatores que propiciaram uma elaboração peculiar de nosso projeto, cuja maneira de tratar a língua distinguiu da forma que costuma ser utilizada no ensino tradicional de língua. A língua ajudou na formação dos alunos-poetas, pois, por meio dela, criamos diferentes oportunidades de aprendizagem conceituais e atitudinais. Em nosso projeto, procuramos levar o aluno à construção ou recuperação de sua autoestima, a se reconhecer como sujeito histórico, a desenvolver autonomia, autoria, responsabilidade e respeito. Tais ações foram mobilizadas por conta do trabalho realizado com os textos, mais especificamente com textos literários.

A elaboração do projeto consistiu nos objetivos estabelecidos e no método adotado. Para a concretização de nosso principal objetivo no ano de 2015 – a saber, a publicação do segundo volume da coletânea de poemas dos alunos-poetas – era preciso cumprir outros objetivos, mais específicos. Assim, primeiramente buscamos desenvolver práticas de leitura literária que contribuíssem para instigar a sensibilidade nos estudantes e que lhes ajudassem a criar novas formas e combinações de expressão artísticas, promovendo, assim, a produção escrita entre eles, tendo como base linguagens poéticas. Trabalhar com o texto literário, especialmente quando partíamos da análise de poemas, colaborou para que garantíssemos uma abordagem interdisciplinar, uma vez que, para melhor compreensão dos textos, nossas leituras dialogaram com diferentes áreas, o que nos permitiu atingir outros propósitos: levar

o aluno a conhecer realidades diferentes e exercitar o pensamento complexo, crítico e reflexivo. É importante ressaltar que a interdisciplinaridade é condição para a prática social, pois, como argumenta Severino (1998), a educação mostra a necessidade da postura interdisciplinar como objeto de pesquisa e conhecimento e como mediação de intervenção sociocultural.

No entanto cumprir tais metas era insuficiente para que os alunos-poetas produzissem uma obra que se voltasse para a realidade da periferia em que residem e estudam. Dessa forma, contribuir para apreensão da realidade local e fazer com que o aluno refletisse sobre seu papel em sua comunidade também fizeram parte dos objetivos específicos de nosso projeto. Para isso, valorizamos as práticas letradas, a oralidade, a cultura, a história, os valores, os conhecimentos prévios e o contexto social dos estudantes, a partir de diversas atividades, como veremos adiante. As conversas sobre a realidade do bairro e o trabalho com textos literários de cunho político-social auxiliaram-nos no desenvolvimento do conceito de alteridade e de percepção, já que a partir dessas estratégias levamos os alunos-poetas a refletirem sobre a importância de se pensar no outro, principalmente quando esse outro é, de alguma forma, inferiorizado pela sociedade.

Para que nosso projeto fizesse sentido, os saberes que os alunos-poetas foram construindo não poderiam ficar presos dentro das quatro paredes de uma sala de aula, era preciso compartilhá-los. Procuramos garantir a participação dos alunos em diferentes eventos culturais, educacionais e políticos, a fim de que eles, por meio de sua arte, compartilhassem suas reflexões e buscassem formas de intervir socialmente na realidade. Desse modo, promover o protagonismo juvenil deu à escola um sentido de participação efetiva na comunidade, ao potencializar diálogos e colaborações entre os alunos do projeto e os demais alunos da escola, professores, ex-alunos, comunidade escolar, alunos de outras escolas e pessoas de outras comunidades.

No que concerne ao método, escolhemos dialogar com o conceito de "escola pela vida e para a vida" e que se assemelha à proposta dos centros de interesse de Decroly e à ideia de Projetos de Kilpatrick por dois motivos: (i) o projeto consistiu na elaboração de um objeto, um produto final e (ii) partimos de dois núcleos temáticos motivadores (a literatura e a música) para que os alunos-poetas integrassem, por meio da observação, associação e expressão, conteúdos de diferentes áreas, tendo como objeto de estudo algo que faz parte da realidade deles, no caso, a própria realidade do bairro Itaquera. Dessa forma, o projeto compreendeu uma função social de ensino: facilitar a passagem de uma visão global e

superficial do aluno para uma compreensão mais profunda da realidade por meio da análise. Além disso, o método com que trabalhamos adota uma opção diferente de ideal de pessoa e de sociedade que se pretende desenvolver e promover, o que nos permite afirmar que o projeto possui um método globalizado, cuja característica é, além de promover uma função educacional, promover uma função social (ZABALA, 2002).

Um projeto elaborado a partir da leitura e da escrita literária, que visa trabalhar diferentes saberes e ir além dos aspectos formais da língua, pode contribuir para a discussão de valores, para a reflexão de compromissos éticos e para a formação de identidades, bem como permitir a implementação da prática do imaginário na escola. Enxergamos esse imaginário não como uma fuga, um refúgio fora do real, mas um olhar diferente sobre o real. Em virtude disso, a produção de uma linguagem poética possui grande importância formadora e uma função de socialização e de afirmação da pessoa como tal, pois permite aprofundar e estruturar nossa personalidade e construir, sobre o real, um poder de transformação, modificação, prospecção e criação (JOLIBERT, 1994).

Pensar nesses aspectos para a elaboração do projeto *Arte e Intervenção Social* foi o que permitiu a efetivação de nossa prática educacional.

3.3 Círculo Literário em Itaquera: o nascimento de novos poetas

Na primeira fase do projeto, com início em março de 2013, ainda sob o nome *Explorando as Mídias*, trabalhávamos com a divisão de dois grupos: Blog e Rádio. Dentro deles, equipes de alunos foram formadas baseando-se em “funções de trabalho”, isto é, os alunos do grupo Rádio realizavam tarefas distintas das que faziam parte do grupo Blog. Esse aspecto inicial propiciou o trabalho em equipe, uma vez que cada aluno dependia do outro para alcançar pequenos objetivos, até chegar à meta final: a publicação de um livro de poemas cuja autoria seria dos próprios alunos, objetivo que coincidiu com o fim dessa primeira fase de trabalho. A estratégia de grupos foi adotada para garantir a presença de alunos que não possuíam afinidade com leitura e/ou escrita, já que o foco de nosso trabalho se direcionava para criação literária e para comunicação, sobretudo em ambientes virtuais.

A organização do projeto *Explorando as Mídias* se deu da seguinte maneira. Dentro do grupo Blog, havia uma equipe chamada “Escritores”, cujos membros já possuíam alguma afinidade com leitura e escrita. Com esses alunos, trabalhamos desde questões relacionadas aos *best sellers* até análises literárias de obras mais densas, tais como as de Edgar Allan Poe

(1809-1849), Vicente de Carvalho (1866-1924), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Manuel Bandeira (1886-1968), entre outros. Estudamos, ainda, gêneros textuais (especialmente o poema), alguns aspectos da gramática normativa (respeitando as escolhas dos alunos no caso dos poemas, a partir do conceito de licença poética) e, principalmente, composição literária, refletindo sobre o processo de criação e de construção da voz autoral na escrita, buscando focar nas habilidades de observação, imaginação, experimentação de imagens e trabalho rítmico e sonoro com a linguagem.

Havia outras equipes chamadas “Colaboradores” e “Divulgadores” dentro do grupo Blog. Nessas equipes, o trabalho de leitura e escrita era realizado de forma mais didática, mais “leve”. Uma vez que possuíam afinidades diferentes em relação aos que compunham a equipe de escritores, não era possível, ainda, tratar de alguns assuntos de maior complexidade. Consideramos ser importante respeitar o gosto do aluno e seus limites. Os colaboradores e os divulgadores cuidavam da parte de *marketing* e da mídia social do projeto, ou seja, o *blog* e as *fanpages* do Facebook que tínhamos eram mantidos por essas duas equipes. Assim, por meio das redes virtuais, procuramos auxiliar na melhoria da escrita dos alunos-poetas, trabalhando diferentes aspectos textuais, tais como finalidade, estilo, conteúdo, tema e público-alvo das postagens. Além disso, um dos aprendizados nesse segmento do projeto foi a conscientização e bom uso das mídias sociais.

Ainda sobre os trabalhos que envolveram o grupo Blog, contávamos com a equipe “Designers”, cujo trabalho se voltou à criação digital. Os estudantes dessa equipe eram responsáveis pelas montagens que envolviam fotos e poemas, pelas publicações e *layout* de nossas mídias sociais e até pela criação da capa do primeiro livro. No que tange às montagens de fotos e poemas, tratava-se de poemas escritos por alunos e publicados juntamente com uma foto no fundo. Como os estudantes dessa equipe apresentavam, no âmbito da composição, mais dificuldades para a escrita, decidimos trabalhar com a criatividade deles, por meio de exercícios que visavam relacionar algo escrito a uma imagem. Por exemplo, se um dos alunos escritores escrevesse um poema sobre o pôr do sol, o aluno designer encontraria imagens que dialogassem com o sentido do texto escrito. Era interessante quando poemas dos alunos versavam sobre temas mais abstratos, promovendo, assim, um bom exercício de criatividade e associação ao aluno que realizava as publicações.

No que se refere ao grupo Rádio, a parte midiática e de eventos na escola era organizada pelos alunos desse grupo. Havia uma equipe de “Locutores”, “Sonoplastas” e “Equipe Técnica”, sendo essas duas últimas equipes responsáveis pela montagem de som e

organização de eventos. Como descrito anteriormente, criar o grupo Rádio permitiu a participação de estudantes mais tímidos e/ou que apresentavam dificuldades de leitura e escrita. Um exemplo desse envolvimento é o Sarau Literário Musical, realizado em nossa Unidade Escolar desde 2013. A recitação de poemas e apresentação musical era realizada pelos alunos da equipe “Escritores”, enquanto os membros do grupo Rádio cuidavam da organização do evento, ajudando desde a distribuição dos “bilhetes de entrada” para o sarau (cada ano/série tinha um horário para assistir nosso evento), controle de entrada e saída de alunos no corredor, até ao planejamento do evento. A equipe de “Sonoplastas”, por exemplo, era responsável pela preparação do som, equalizando, inclusive, o áudio no momento das músicas.

O início dos encontros era o mesmo para todas as equipes. Após as explicações, a turma se dividia e realizava, cada um, a sua função. Assim, enquanto uns arrumavam os equipamentos da rádio, outros estavam no laboratório de informática mantendo as redes virtuais, criando conteúdo nas mídias ou ainda trabalhando em seus poemas. Procurávamos utilizar diferentes espaços para a realização das atividades de cada equipe e havia liberdade e autonomia entre os alunos nesses encontros.

O objetivo principal na primeira fase do projeto era manter um *weblog* e uma *fanpage* com os poemas dos alunos. No entanto, a produção textual deles, aos poucos, apresentava cada vez mais densidade, complexidade, crítica e reflexão. Em decorrência disso, decidimos publicar os textos dos alunos-poetas em um livro. Desse modo, procuramos a Editora Livro Novo e publicamos o livro **Entre versos controversos**, lançado em 10 de junho de 2014, em um evento que envolveu a comunidade escolar, professores, funcionários, alunos, ex-alunos e pessoas de outras regiões. O título foi decidido pelos alunos após um encontro em que realizamos uma espécie de *brainstorming* entre eles.

O livro **Entre Versos Controversos** não se resume apenas a uma compilação de redações escolares. Entre as linhas dos poemas dos alunos-poetas, há diferentes reflexões sobre o amor, a vida, a angústia, a saudade e a existência. A expressão de sentimentos, ideias, ideais e críticas sociais viraram versos dos alunos-poetas. A partir da publicação de nosso primeiro livro, buscamos mostrar que há potencial naquilo em que muitas pessoas não creem: a escola pública (especialmente as que estão localizadas em bairros periféricos) e a capacidade da juventude. Portanto, o maior resultado da primeira fase do projeto não foi a criação de uma obra, mas a criação de uma história única em nossa região.

No entanto, em 2014, a grande maioria dos membros do projeto cursavam o último ano do Ensino Fundamental II. Sendo assim, era preciso repensar nossas ações e estruturá-las de outra forma, a fim de trazer novos alunos para nossos encontros. De forma natural, *Explorando as Mídias* passou a ser chamado de *Entre Versos Controversos*, o que coincidiu com a segunda fase do projeto.

Após o lançamento de **Entre versos controversos**, os encontros realizados no segundo semestre de 2014 começaram a apresentar uma estrutura diferente em nosso projeto. Optamos por cessar as atividades com o grupo Rádio e dedicarmos-nos apenas ao trabalho com a escrita literária dos alunos-poetas. As avaliações que fizemos referentes ao que fora construído com os estudantes nos fez refletir para que serviria nossa produção artística e como seria a continuidade do projeto, uma vez que seu produto final estava concretizado. Tornar os alunos autores e protagonistas e estreitar as relações de amizade entre professor-aluno e aluno-aluno pareciam-nos pouco diante do poder da arte e da educação.

Conhecer é interferir na realidade conhecida e aprender a ler e a escrever permite a mudar o mundo (FREIRE, 1979). A efetivação da segunda fase do projeto, já sob o nome *Entre Versos Controversos*, parte desse viés, pois, para haver a intervenção na realidade, antes é preciso apropriar-se dela e, embora o primeiro livro apresentasse diferentes temáticas e tecesse algumas críticas, sua proposta não se voltou para a própria realidade imposta em Itaquera, região periférica em que os alunos-poetas residem e estudam. Dessa maneira, a produção criada pelos alunos estava presa aos muros da escola. Era preciso, portanto, que nosso projeto se libertasse e permitisse a cada aluno a “ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, [...] fazer a cultura e a história” em sua comunidade local (FREIRE, 2006, p. 45).

Desse modo, a estrutura do projeto foi organizada num movimento mais crítico, condensado, complexo e voltado sobre si e sobre seu contexto, com intuito de propiciar não apenas a transformação de cada aluno-poeta, mas buscar formas de transformação da sociedade em que ele vive. Assim, durante o segundo semestre de 2014, os alunos passaram a se reunir às sextas-feiras para participar de encontros cuja proposta era pensar em formas de intervir socialmente por meio da arte, seguindo as orientações do Programa Mais Educação São Paulo.

Em 2015, a estrutura dos encontros permaneceu a mesma, alterando apenas o dia de sua realização; assim, as reuniões passaram a ocorrer às quartas-feiras. No entanto, como nossas ações não giravam mais em torno da publicação de um livro, decidimos mudar o

nome do projeto para *Arte e Intervenção Social*, já que o intuito era realizar diferentes intervenções artísticas, sobretudo em outros lugares, não apenas na escola.

Antes de os alunos-poetas buscarem formas de transformar sua comunidade por meio de suas produções poéticas, era preciso que eles se transformassem em protagonistas do lugar onde vivem, local em que o sentimento de pertencimento aflora e gera sentido em suas ações. Devido a isso, propusemos reflexões acerca do território, sobretudo o entorno escolar, uma vez que, como nos ensina Dowbor (2014, p. 91), a criança “interpreta o mundo pela cidade ou pelo bairro onde mora”. O fato de partir da realidade da escola, de sua ordem social e econômica, deu mais sentido ao projeto em relação à sua primeira fase. Harmonizar o saber escolar com o não escolar oportunizou que os conteúdos trabalhados dialogassem, no mesmo idioma, com a realidade dos estudantes. Assim, à medida que nosso olhar se voltava aos problemas da região de Itaquera, os alunos-poetas se valiam dos conhecimentos construídos para buscar melhorias em sua região e até mesmo nas posturas e discursos deles.

Para que o estudante se aproprie do território em que está inserido e reflita sobre suas experiências, é importante que ele conheça realidades diferentes da sua, criando relações entre seu contexto e o que apreendeu por meio das leituras concernentes a outras sociedades. Em virtude dessa concepção, muitos dos nossos encontros se realizaram, por exemplo, a partir de conversas sobre, Dostoiévski, especialmente sobre a obra **Gente pobre**, a fim de que os alunos pudessem enxergar de perto como era a vida dos pobres que viviam na São Petersburgo do século XIX. Alguns poemas de Drummond, publicados em **O sentimento do mundo** e **A rosa do povo**, foram trabalhados em algumas de nossas aulas, para que os alunos entendessem o difícil contexto em que o autor viveu na primeira metade do século XX. Estudamos também os poemas de Bertolt Brecht, com a intenção de perceber a conflituosa realidade das minorias na época das Primeira e Segunda Guerras Mundiais.

Poderíamos, portanto, tratar da concretização do projeto *Arte e Intervenção Social*, terceira fase de nossas ações e foco deste trabalho, a partir da divisão das seguintes etapas: (1) estudos referentes às características do texto literário; (2) reflexões acerca da realidade das periferias, especialmente a de Itaquera; (3) leitura e interpretação de poemas de autores consagrados na Literatura Nacional e Internacional; (4) observações referentes à arte produzida nos movimentos culturais da periferia, especialmente à poesia marginal; (5) exercícios de construção de imagens no texto, buscando trazer sensações ao poema e utilizar

determinados recursos poéticos que sensibilizam o leitor¹⁰; (6) roda de criação e de leitura literária¹¹; (7) ensaios musicais e criação de repertório para apresentação nos eventos que os estudantes realizaram ou para os quais foram convidados; (8) participação em eventos dentro e fora da escola; e (8) a criação dos Debates Políticos¹².

Não houve rigidez quanto à ordem de cumprimento dessas etapas, uma vez que elas ocorreram de forma mais ou menos simultânea, seguindo a necessidade e interesse do grupo. O percurso feito em nosso projeto não foi fixo ou ordenado, pois nossas aulas se davam de forma livre e flexível para novos caminhos. Trabalhar por meio de projetos requer abertura para o não-determinado, uma vez que surgem novos problemas e dúvidas à medida que as ações são projetadas. Dessa maneira, cada encontro era uma aula diferente da outra. Além disso, algumas reuniões foram marcadas em horários diferentes e nossa comunicação contava com algumas mídias virtuais, tais como Facebook, What's Up e Skype, a fim de assegurar a participação dos alunos-poetas que não tinham disponibilidade de horário para participar dos encontros; utilizar esses meios de comunicação facilitou também a participação de ex-alunos. Devido à amizade e unidade criada pelo grupo na primeira fase do projeto, marcamos alguns encontros aos sábados e um encontro em especial no feriado do dia 1º de maio. Uma de nossas reuniões foi realizada na casa de uma aluna, cuja família preparou um churrasco para todos que participaram¹³. Esses encontros mostraram que um projeto educacional pode ir para além das grades fixas dos currículos e dos muros da escola, levando-nos a confirmar o fato de que aulas dialógicas e divertidas para os alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem, pois os incentivam a estudar e dedicar-se ainda mais. Sendo assim, o projeto concretizou-se a partir de um método cujas ações visavam fugir da sala de aula, romper com suas paredes e alcançar espaços da comunidade escolar.

Ainda sobre a concretização de *Arte e Intervenção Social*, os alunos-poetas que participaram do projeto também formavam um grupo musical que se apresentou em diferentes atividades, dentro e fora da escola. A música foi, para os alunos, uma “porta de entrada”, pois, por meio dela, eles foram convidados a participar de alguns eventos, sendo

¹⁰ Trabalhamos o Sensacionismo de Fernando Pessoa.

¹¹ Cada aluno lia um texto de sua autoria e, após a leitura, os outros faziam uma análise crítica do que foi escrito. Essa atividade será explicada de forma mais detalhada no próximo capítulo, no item “4.2 Inéditos & Inacabados”.

¹² Os Debates Políticos também serão explicados no próximo capítulo.

¹³ A ideia de realizar o encontro partiu da própria aluna Larissa Araújo. Seu objetivo era que o encontro realizado em sua casa fosse uma estratégia para alcançar os alunos mais tímidos, criando, assim, uma situação mais descontraída, na qual eles poderiam “se soltar” mais.

possível, entre uma canção e outra do repertório, recitar seus poemas e dialogar com o público sobre a arte que produzem. Levá-los a ter esse tipo de experiência em saraus e palestras fora da escola, por exemplo, contribuiu de forma bastante significativa para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e até para a melhora da escrita dos alunos-poetas.

Muitas ações realizadas nas aulas de ensino de língua ainda são desvinculadas de situações reais, não apresentando ligação com a realidade social dos alunos-poetas e diversas propostas de sequências didáticas são pensadas de modo a privilegiar a ação individual do aluno, diferentemente do que ocorre nas práticas de letramento desenvolvidas fora da escola, que são, essencialmente, colaborativas, pois nelas as pessoas interagem e participam coletivamente. A partir do momento em que a escola busca aproximação das práticas sociais e valoriza abordagens colaborativas, o processo de ensino e de aprendizagem torna-se mais fácil, pois permite ao estudante trazer os saberes referentes às práticas que já conhece e a fazer adequações, adaptações e transferências para outras situações da vida real. Sendo assim, levar os jovens que participaram do projeto a cantar e/ou discursar em outros espaços possibilitou o aperfeiçoamento da escrita deles, uma vez que o fato de cantar, recitar e discursar em diferentes lugares pode ser considerado um evento de letramento, cujos participantes apresentam diferentes saberes e que são mobilizados em prol de intenções comuns e individuais, na medida e momento adequados. Consideramos essas situações como eventos de letramento oral, uma vez que se tratam de “ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos” (KLEIMAN, 2005, p. 22.). Nesse sentido, nosso projeto se concretizou a partir de ações colaborativas, nas quais a escrita não foi desassociada de situações reais e/ou da realidade social dos alunos-poetas. Participar desses eventos consistia em atividades do projeto, como se a participação dos deles fosse parte da “lição” dada pelo professor orientador.

A fim de entender de forma mais abrangente foram realizadas as atividades, nas linhas abaixo apresentamos dezenove ações que, sem elas, a concretização do projeto não seria da mesma forma.

Mesa Redonda: “Estudos e Escritos sobre a Região, por Educadores, Alunos e Ativistas Culturais”

Os alunos-poetas foram convidados a discursar sobre a publicação do primeiro livro que escreveram. O evento foi realizado no teatro do CEU Aricanduva tendo como

convidados, além dos alunos, outros escritores que residem na região Leste da cidade de São Paulo. A proposta da Mesa Redonda era tratar da produção bibliográfica própria de Itaquera.

Sarau-Concurso Sampoema

Trata-se de um sarau tradicional da Casa das Rosas, que visa homenagear o aniversário da cidade de São Paulo. Nesse concurso, três poetas paulistanos são escolhidos para jurados, a fim de selecionar o melhor poema sobre a cidade. O aluno Pedro Boal ganhou menção honrosa com o seu texto *Itaquerense*¹⁴.

Artigo: Carta Fundamental

Alguns alunos do nosso projeto foram convidados para participar de uma seleção referente a um artigo para a edição comemorativa de 6 anos da revista Carta Fundamental. A exigência era que os alunos escrevessem sobre o tema “escola do futuro”. O artigo selecionado, cujo título é “Confiança sobre nós”¹⁵, foi escrito pelo aluno Pedro Boal, que mostrou a importância de incentivar o aluno a estudar e da relação de confiança entre professor e aluno.

Entrevistas

Por conta da publicação dos livros dos alunos-poetas e das premiações, concedemos entrevistas para o Portal Acheocurso¹⁶, TV Câmara¹⁷, R7¹⁸, Metrô News¹⁹, União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES)²⁰, Agência USP de Notícias²¹ (ANEXO B6) e G1²² (ANEXO B7). Além das entrevistas, foram veiculadas notícias sobre o projeto

¹⁴ O poema “Itaquerense” foi publicado no segundo volume da obra **Entre versos controversos**.

¹⁵ O artigo está disponível em: <www.cartafundamental.com.br/single/show/266>. Acesso em: 05 jan. 2015.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i_jYcOd8VcU>. Acesso em: 04 out. 2016.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eczeCqLWV18>>. Acesso em: 04 out. 2016.

¹⁸ Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/autores-mirins-sonham-com-a-carreira-de-escritor-na-bienal-do-livro-29082014>>. Acesso em: 04 out. 2016.

¹⁹ Disponível em <<http://www.metronews.com.br/wp-content/uploads/2015/09/metronews-21-09-15.pdf>>.

²⁰ Disponível em <<http://www.umes.org.br/index.php/noticias/1037-emef-prof-aurelio-arobas-martins-ganha-premio-paulo-freire-2015>>. Acesso em: 04 out. 2016.

²¹ Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=227338>>. Acesso em: 04 out. 2016.

²² Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/05/projeto-cultural-incentiva-estudantes-fazer-poesia-na-zona-leste-de-sp.html>>. Acesso em: 04 out. 2016.

no Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo²³, no site da Câmara Municipal de São Paulo²⁴, no site do Instituto Paulo Freire²⁵ e no Jornal Itaquera²⁶.

Jornada Estudantil

Realizadas pela Diretoria Regional de Educação de Itaquera (DRE-Itaquera), as jornadas estudantis são uma série de encontros entre alunos de diferentes escolas, a fim de debater a produção dos trabalhos colaborativos de autoria (TCA) e propor uma reflexão sobre o mundo atual, sobre o respeito às diferenças e sobre o papel de cada um na sociedade. Esses eventos ocorrem, geralmente, nos teatros dos CEUs Azul da Cor do Mar e do CEU Aricanduva, para os quais nossos alunos foram convidados a fazer apresentações musicais e dialogar com o público (composto por alunos e educadores da Rede Municipal) sobre o projeto *Arte e Intervenção Social* (ANEXO B9).

Cobertura jornalística na 23ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo

Comparecemos a 23ª Bienal, a fim de participar do trabalho de Imprensa Jovem, projeto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no qual os alunos exercem atividades de repórteres, discutindo e criando pautas e realizando coberturas jornalísticas na escola, na comunidade e até em grandes eventos da cidade. Além de entrevistar escritores, donos de editoras, visitantes que compareceram à Bienal, nesse dia, nossos alunos foram entrevistados pelo Portal R7.

Semana de Tecnologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Fomos convidados para participar da Semana de Tecnologia, apresentando uma mesa temática aos graduandos de Letras do IFSP, a fim de mostrar como o trabalho com literatura pode promover mudanças de atitudes e transformar as relações dentro da escola.

²³ Algumas das matérias referentes ao projeto e que foram publicadas no Portal da SME-SP são “Poesias provem a cidadania”, “A arte como prática social” e “EMEF da Zona Leste vence a décima edição do Prêmio Paulo Freire. O endereço eletrônico do Portal é <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 04 out. 2016.

²⁴ Disponível em: <<http://www.camara.sp.gov.br/blog/escola-de-itaquera-vence-decima-edicao-do-premio-paulo-freire/>>. Acesso em: 04 out. 2016.

²⁵ Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/noticias/251-decima-edicao-premio-paulo-freire>>. Acesso em: 04 out. 2016.

²⁶ Disponível em: <<http://www.itaqueraemnoticias.com.br/detalhes.php?id=632>>. Acesso em: 04 out. 2016.

Saraus e Apresentações na Unidade Escolar

Os alunos do projeto realizam saraus na "Semana Literária" e, no "Dia da Família", fazem apresentações musicais e recitam seus poemas. Procuramos mostrar nosso trabalho com a Arte aos demais alunos que ali estudam e, no caso do "Dia da Família", que é um evento aberto, aos pais deles e à comunidade escolar, incentivando, dessa forma, a autoria e produção de cultura na Unidade Escolar. No caso da "Semana Literária", é interessante observar que, após os saraus feitos pelos alunos do projeto, outros alunos, especialmente os que cursam o Ensino Fundamental I, sentiam-se motivados a escrever poemas e, nos dias seguintes ao evento, recebemos diversos poemas deles, como se ocorresse uma "febre literária" na escola (ANEXO B4).

Saraus fora da Unidade Escolar

Participamos de saraus realizados em diferentes regiões e lugares, tais como em centros e casas de cultura, praças e em outras escolas. Um sarau em especial ocorreu na E.M.E.F. Sérgio Milliet, onde nos apresentamos a convite da professora Simone Dias. Foi um dia singular, pois nos apresentamos para nove salas e, pela primeira vez, quase todos de nossos alunos-poetas recitaram textos sem precisarem ler. Além de memorizarem seus textos, eles declamavam de forma muito segura, interpretando o poema e interagindo com o público.

Fomos convidados também para o Primeiro Sarau Cultural do Duarte, realizado na E.M.E.F. Professor Antônio Duarte de Almeida. Houve lançamento dos livros: **Pra que serve esse livro?**, escrito por Emily Xavier, ex-aluna da escola que nos convidou; **O livro do anti clímax**, do jornalista Thiago Ramos; e **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera.

Lançamos também nosso segundo livro no Sarau Suburbano, na Biblioteca Milton Santos, localizada na Avenida Aricanduva, e organizado por Alessandro Buzo, um dos poetas mais influentes da literatura marginal na Zona Leste de São Paulo. Apresentamos, ainda, nossa obra na Casa Amarela, um espaço cultural localizado em São Miguel. Além de recitarmos alguns poemas, no final de nossa apresentação, cantamos duas canções.

Formatura

Os alunos apresentaram algumas músicas de seu repertório em três formaturas realizadas no teatro do CEU Aricanduva. Duas delas eram dos formandos de nossa própria escola e outra dos alunos do CIEJA Itaquera.

Lançamento do livro *Plantando sonhos em palavras*

Os alunos da E.M.E.F. Benedito Calixto, localizada no bairro Jd. São Pedro, região Leste da cidade de São Paulo, também escreveram um livro de poemas, intitulado **Plantando sonhos em palavras**. Segundo a professora Valdirene Barros dos Santos Pessoa, idealizadora desse projeto, os textos de seus alunos foram escritos depois que lhe fora apresentado o trabalho realizado pelos alunos do *Arte e Intervenção Social*, que foram convidados para o lançamento do livro. Esse evento mostrou como a produção artística de nossos alunos incentivou outras pessoas a compor e a fazer cultura em sua região.

II Congresso de Educação: Zona Leste – Currículo, Território e Direitos Humanos

Organizado pela Diretoria Regional de Educação Itaquera e pela Universidade Camilo Castelo Branco (Unicastelo), o Congresso de Educação Zona Leste teve como objetivo pensar a realidade da Zona Leste em uma abordagem multidisciplinar. Os alunos de nosso projeto foram convidados para fazer uma apresentação musical na abertura do Congresso, realizada na Arena Corinthians. Além das músicas, os alunos e o professor orientador leram poemas e conversaram com o público sobre como a arte pode ser uma forma de humanização (ANEXO B2).

III Congresso de Educação: Zona Leste – Currículo, Território e Direitos Humanos

Com a mesma proposta política e educacional do II Congresso descrito acima, a abertura deste evento ocorreu no CEU Aricanduva, contando com nossa participação. Tocamos músicas e recitamos poesias, dividindo palco com a Vereadora Juliana Cardoso (PT), a profa. Dra. Emília Cipriano e a Dra. Ana Estela Haddad, coordenadora do programa São Paulo Carinhosa e atual Primeira Dama do Município de São Paulo (ANEXO B3).

Projeto Perifa Paz

O projeto Perifa Paz tem como objetivo promover eventos em regiões de periferia, a fim de propor um olhar diferente sobre a vida cotidiana, um olhar que captura e comunica o

que são os Direitos Humanos no dia a dia, além de promover uma prática de cultura de paz. No entanto, antes da realização do evento - que conta com ônibus-palco, TV de rua, central de vídeo, painel de LED, set de luz e som profissionais e brinquedo infláveis - são realizadas oficinas de poesia ou fotografia para jovens que estudam em escolas públicas.

A oficina de poesia referente à edição de Itaquera do Perifa Paz ocorreu em nossa escola. Andreia Della Mônica conduziu a oficina, cuja realização foi pela Via Cultura, com copatrocínio da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo e apoio da Subprefeitura de Itaquera. Foram dois encontros: o primeiro se tratava de uma debate com os alunos sobre a questão dos Direitos Humanos; o segundo foi uma conversa sobre os principais autores atuais da literatura marginal.

Além da realização da oficina, os alunos participaram do evento Perifa Paz²⁷. Foram cinco horas de atrações, com shows, grafite, teatro, lançamento de livro, sarau, etc. Havia um “varal de poesias” com textos dos alunos-poetas que, entre uma atração e outra, puderam recitar seus poemas durante o evento, cujo término foi marcado pelo show do Mc Thaíde, um dos mais influentes no mês do *rap* nacional.

Batalha de poesias: Slam da Ponta

O Slam é um evento que ocorre em diversos países e vem crescendo de modo bastante significativo no Brasil. Trata-se de uma “batalha” de poesias que tratam, geralmente, de questões sociais e apresentam um estilo que remete ao *rap*. A *performance* do poeta, o ritmo e cadências que ele imprime ao seu texto, bem como o fato de “agitar” o público são critérios importantes, o que justifica o nome desse sarau, uma vez que a palavra *slam* se refere a “um grande barulho”. Para participar da batalha, o poeta precisa apresentar textos de autoria própria e que tenham, no máximo, três minutos. Não são permitidos adereços, figurinos ou acompanhamento musical. Os poetas que participam são avaliados por cinco jurados escolhidos no local.

Participamos da 9ª edição de 2015 do Slam da Ponta, que ocorre no Instituto Reação Arte e Cultura, localizado na Cohab II, região de Itaquera. A aluna Nathalia Morais ficou em segundo lugar, conseguindo nota máxima de todos os jurados na primeira e segunda

²⁷ Realizado pela Via Cultural com apoio de uma emenda parlamentar da Vereadora Juliana Cardoso (PT).

fases. Em maio de 2016, voltamos ao Slam da Ponta para lançarmos o nosso segundo livro e, dessa vez, Nathalia Morais foi “ponta de lança”²⁸ do evento.

Sarau Classitude

O coletivo cultural Classitude Música e Arte busca promover cultura em diferentes regiões, especialmente as de periferia. Suas ações concentram-se em Ermelino Matarazzo. O evento Sarau Classitude tinha a proposta de ser beneficente, com intuito de ajudar a Casa de Apoio Vida Divina (CAVD), uma instituição que trabalha com crianças que possuem câncer. No sarau, houve batalha de poesias e nossos alunos participaram. Valquíria Lima e Pedro Boal chegaram à segunda fase e Nathália Morais ficou em primeiro lugar.

Batalha de poesias: Slam Ocuparte

Participamos da primeira edição do Slam Ocuparte, que ocorre no Parque do Carmo, parque localizado em frente à escola. Além marcamos presença no evento, lançamos nosso segundo livro e disputamos a batalha de poesia. A aluna Nathália Morais ficou em primeiro e a aluna Lourraine Barbosa em segundo.

Seminário Nas Ondas do Rádio – 10 Anos da Imprensa Jovem

O Seminário ocorreu no Auditório Prestes Maia da Câmara Municipal de São Paulo. Estavam presentes cerca de 180 pessoas, em sua maioria estudantes, professores e gestores participantes do projeto Imprensa Jovem, cuja marca é o protagonismo das crianças e jovens que fazem o dia-a-dia das 150 agências de notícias espalhadas nas escolas municipais da cidade. A parte artística (música e declamação de poemas) do evento ficou por conta dos alunos e alunas do nosso projeto.

Inauguração das obras do CEU Parque do Carmo

Em frente ao portão de entrada da escola em que realizamos o projeto, havia o centro esportivo Rumir Ranier, pertencente à Secretaria de Esportes, Lazer e Recreação. Após uma parceria entre Prefeitura e o responsável pelo espaço, foi firmado um convênio que se

²⁸ É chamado de “ponta de lança” o poeta vencedor do Slam da Ponta. É comum nos Slams um nome diferente para denominar o participante que fica em primeiro lugar na batalha de poesia. Por exemplo, no Slam da Guilhermina, o vencedor é chamado de “slampião” ou “slampiã”; já no Slam Sujeira e Slam Função, são chamados, respectivamente, de “sujeira” ou “função” do mês”.

construísse, no local, um novo Centro Educacional Unificado pelo programa Território CEU. Em virtude disso, foi realizado um evento em que o atual Prefeito Fernando Haddad (PT) veio à Itaquera anunciar o início das obras. Estavam presentes ainda o Ministro da Educação Aloizio Mercadante (PT) e o Secretário da Educação Gabriel Chalita (PDT). Nesse evento, alguns de nossos alunos fizeram uma participação musical e aproveitaram para apresentar o projeto *Arte e Intervenção Social*.²⁹

A trajetória descrita aqui não foi trilhada de forma fácil, pois diversas dificuldades surgiram durante a realização do projeto. Uma das principais era garantir a assiduidade dos alunos-poetas em todos os encontros, pois, como é natural em projetos que ocorrem no contraturno, o aluno tem uma liberdade muito maior de escolha no que se refere a participar ou não das atividades, diferentemente do que acontece com as aulas do período regular. A participação do aluno em projetos dessa natureza depende de sua vontade e interesse, uma vez que a família não precisa exigir que ele frequente as aulas fora de seu turno. Não há atribuição de notas que possam ajudar ou dificultar a promoção de ano e a chamada é realizada apenas para controle, mas as ausências dos alunos não comprometem seu rendimento escolar, tampouco aparecem no boletim. Portanto, para garantir a presença dos alunos, era preciso levá-los a se interessar pela proposta do projeto e promover encontros que despertassem neles a disposição, a curiosidade, a vontade e o entusiasmo. Entretanto, houve encontros em que estavam presentes poucos alunos e momentos em que tivemos que repensar o planejamento, a fim de que os alunos não desanimassem.

Ainda com relação à assiduidade, alguns alunos-poetas participavam de outros projetos desenvolvidos na escola. Houve situações em que nossas atividades e as de outros projetos eram marcadas no mesmo horário. Uma das soluções que tivemos para resolver essa questão foi, ao marcar um evento, convidar a turma que frequentava outros projetos para participar. Isso ajudou a criar laços e a possibilitar que todos participassem das atividades. Os encontros “Palestina e Educação”, “Direitos Humanos e Artes” e “Slam Controverso”³⁰, por exemplo, contaram com a presença de alunos de outros projetos, de professoras e da equipe gestora.

²⁹ Esse evento ocorreu no dia 22 de janeiro de 2016 e por conta de uma viagem marcada, eu não pude comparecer. Devido a isso, os alunos-poetas se organizaram sozinhos e decidiram como seria a apresentação sozinhos. Foi a segunda vez em que eles se articularam sem a presença de algum professor para orientá-los; a primeira vez ocorreu no sarau realizado no CIEJA Itaquera.

³⁰ Esses encontros serão descritos no próximo capítulo.

No que concerne ao horário dos encontros, alguns dos alunos-poetas que concluíram o Ensino Fundamental II em 2014 e que continuaram a participar do projeto em 2015 foram aprovados no vestibulinho de Escolas Técnicas Estaduais (Etec), nas quais alguns cursos o horário de ensino é integral. Eles participavam dos encontros e dos eventos somente quando havia disponibilidade ou quando marcávamos alguma atividade no período da noite ou em fins de semana; contudo, eles não eram frequentes nas reuniões que fazíamos.

Além desses problemas de caráter estrutural, surgiram ainda outras dificuldades, tais como lidar com a timidez dos alunos. Houve eventos em que alguns alunos se sentiram tão inibidos e inseguros que quase desistiram de recitar, tocar ou cantar. Em algumas vezes, foram precisas conversas mais incisivas e duras para convencer os alunos de não desistir e lembrá-los da responsabilidade que haviam assumido. Esse problema dava origem a outro: o conflito entre eles, pois, muitas vezes, a apresentação de um dependia do outro e, se um desistisse, o que havia sido combinado teria que ser mudado instantes antes de começar o evento. Por conta disso, era natural que os alunos-poetas cobrassem uns aos outros por mais comprometimento; porém, geralmente, a cobrança não era feita de modo delicado, e sim agressivo e mais inflamado - algo natural nessa fase da adolescência - resultando, assim, no desentendimento entre o grupo. As conversas que fazíamos para resolver o problema da timidez terminavam em conversas que propunham a conciliação entre aqueles que discutiam. Era preciso explicar, para os poetas mais destemidos, que cada um possui um tempo para aprender e para se sentir seguro, assim como era preciso explicar, para os poetas mais tímidos, que não era precisa ter medo ou vergonha, que era para confiar na sua própria arte.

Após a publicação do primeiro livro, tivemos um pouco de dificuldade ao lidar com a vaidade de alguns alunos-poetas, pois alguns deles começaram a se vangloriar e a fazer distinção entre outros alunos que apresentavam dificuldades de escrita. Ao perceber isso, decidimos conversar sobre qual o papel da nossa arte, a fim de refletir se nosso trabalho serviria apenas para a promoção do “eu” ou se ele poderia ir além disso e ter um papel social na vida de outras pessoas. Em 2015, após a publicação do segundo livro, enfrentamos problemas semelhantes com alguns dos novos poetas; contudo, sentimos que foi mais fácil tratar dessas questões na segunda vez, até porque os alunos mais experientes, que já tinha participado desse processo de publicar pela primeira vez, ajudaram na reflexão sobre as diferenças entre uma arte que segrega e uma arte que é construída coletivamente.

A maior adversidade que enfrentamos durante todos os anos em que participamos do projeto foi a interação com as famílias de alguns alunos-poetas. Com algumas delas,

conseguimos criar uma relação de diálogo e até de amizade, mas com outras não conseguimos aproximação³¹. Alguns pais não reconheciam no projeto, mesmo com a publicação de dois livros, notícias na mídia e eventos, uma oportunidade para o aprendizado dos filhos. Enquanto os alunos-poetas se dedicavam e concebiam as atividades como um trabalho artístico sério, a família acreditava que se tratava apenas de um encontro semanal no qual eles apenas se divertiam. Era frequente os alunos queixarem-se de serem reconhecidos como poetas na escola, nos saraus e em outros lugares, mas, em casa, não terem os textos valorizados, apreciados ou até mesmo lidos. Como o projeto era também um atrativo para os alunos-poetas, houve situações em que a família, como forma de castigo devido a alguma ação do filho, não deixava que eles participassem das nossas atividades ou eventos; ou seja, em vez de incentivar o aluno a ir à escola, proibiam a participação dele nas atividades escolares como forma de punição. Um episódio em especial nos trouxe muito desconforto, pois uma das alunas precisou sair do projeto por conta da postura conservadora dos pais (ela era uma das que mais demonstrava o sonho de ser escritora e que começou a se destacar por conta da complexidade dos textos e da sua *performance* bastante segura ao recitar). Principalmente na época em que realizamos os Debater Políticos, os alunos-poetas relataram casos de conflito familiares, sobretudo quando o assunto envolvia os direitos da comunidade LGBT. Embora nunca condenássemos a arte subversiva, o cerne de nossa proposta não era motivar a revolta, mas sensibilizar por meio da arte; ainda assim, o espírito questionador dos alunos-poetas afluía e era comum eles expressarem seus questionamentos entre seus parentes. Tentávamos ajudar na resolução desses conflitos conversando com cada aluno-poeta, muitas vezes em particular, a fim de mostrar que certas discussões podem não ser eficazes dependendo de como são conduzidas e exteriorizadas, levando-os a refletir que, num diálogo, o mais importante não é manifestar, a qualquer custo, a opinião sobre determinado assunto, e sim aprender e ensinar com o interlocutor, de modo que seja possível construir e desconstruir conhecimentos a partir de um diálogo que apresente uma argumentação sustentável, respeito e seriedade.

Em meio a tantas dificuldades que assolam o dia a dia de nossas escolas, aqueles que exercem o papel de educador mantêm esforços heroicos. Entretanto, em diversos momentos, perdemos. Retomar o filósofo Marshall Berman (2007, p. 23) pode ser um caminho

³¹ Pude estabelecer contato com muitos pais e/ou responsáveis por telefone e pela internet. Tive também a oportunidade de visitar a casa de alguns dos alunos algumas vezes. Os familiares com que tive esse contato maior, foram parceiros do projeto e colaboraram de forma muito significativa em diversos momentos.

interessante para lidar com as adversidades e não ter “ganas de devolver ao universo o seu bilhete de entrada”. É possível que a maior dificuldade de uma prática educacional não resida em vencer as dificuldades ou em se recuperar das frustrações. Continuar “a lutar e a amar” talvez seja o mais difícil (e necessário). É o que precisamos fazer para sobreviver: “continuar a continuar”.

As atividades do projeto *Arte e Intervenção Social* foram encerradas no final de 2015, ano em que praticamente todos os alunos-poetas do projeto concluíram o Ensino Fundamental II. Contudo, em 2016, continuamos a participar de diversos eventos e a lançar nosso segundo livro em saraus. Embora não houvesse mais encontros na Unidade Escolar, o que aprendemos continuou dentro de nós, especialmente para um pequeno grupo que se formou (cerca de 7 poetas) e que continua, de forma mais frequente, a se encontrar, a ir a saraus, a escrever poemas, a estudar música e a buscar formas de dialogar com a realidade por meio da arte, valendo-se da estética para a (re)construção do eu e de uma sociedade melhor.

3.4 Entre turnos e contraturnos

Projetos realizados no contraturno têm se mostrado, de modo geral, mais interessantes e envolventes que as atividades realizadas durante as aulas regulares, sobretudo nos últimos anos, nos quais diferentes ações educacionais foram feitas a partir dos TCAs na Rede Municipal de Ensino. Embora seja possível trabalhar com projetos nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades realizadas no horário regular sofrem, em muitas vezes, com as exigências estabelecidas pela grade curricular e pelo funcionamento da escola. Nos projetos, cujo funcionamento ocorre no contraturno, não há a mesma rigidez quanto ao conteúdo a ser trabalhado, facilitando a presença de temas que partem da necessidade e interesse dos alunos. Além disso, dentro da estrutura desses tipos de projetos, a possibilidade de envolver alunos de diferentes turmas e séries é maior e a relação professor-aluno, geralmente, costuma ser muito próxima.

Parece-nos que há uma inclinação em considerar o trabalho feito “fora” da sala de aula regular como algo mais eficaz que aquele feito “dentro” dela. Se, por um lado, a ideia de projetos do contraturno se revela como algo deslumbrante, por outro, oferece um grave problema no ponto de vista dos duzentos dias letivos, já que pode existir um destaque para

os projetos realizados fora do horário regular das aulas, ao mesmo tempo em que o turno é esquecido.

Levando em consideração o projeto *Arte e Intervenção Social* e considerando a quantidade incrível de atividades realizadas no contraturno de diversas escolas e o fato de parecer que há a impossibilidade de suas realizações no turno, propomos a seguinte reflexão: é possível ser poeta também no horário regular? Talvez, nossas ações possam configurar propostas para o Ciclo Autoral dentro do turno ou, ainda, para o ensino em tempo integral.

É perceptível que a ideia do turno, da maneira que ela se revela atualmente em grande parte das escolas³², precisa ser repensada. No programa *Café Filosófico*, produzido pela TV Cultura em parceria com a CPFL Energia, Cortella (2004) descreve de forma bem humorada a realidade de muitas salas de aula:

...você pega um menino ou uma menina de doze, treze anos de idade (...) e coloca durante seis horas, cinco horas do dia sentado em uns bancos de pau, vendo alguém escrever com uma pedra em outra pedra, falando para ele coisas interessantíssimas, coisas fundamentais pra existência humana. Por exemplo, o nome dos sete primeiros reis de Roma (...) qual é a capital da Tanzânia, qual que é o peso atômico do bário, como é que você identifica a diferença entre um adjunto adnominal e um complemento nominal, quais são os afluentes da marja esquerda e direita do Amazonas, como é que se identifica uma mitocôndria, como é que você calcula a trajetória de uma bala de canhão, que é uma coisa que tem tudo a ver com a existência, e culmina tudo isso mandando ele ler uma obra estupenda para ele agora, que é **Amor de Perdição**, de Camilo Castelo Branco. Sabe qual é a solução? Sabe o que é que eles querem fazer? Se eles puderem, eles escapam. Tem lugares que têm porta para as pessoas não entrarem: teatro, cinema, estádio de futebol; e tem lugar que tem porta pras pessoas não saírem, que é escola, penitenciária e hospício. São lugares onde você não necessariamente têm as pessoas com toda a adesão àquilo. Já imaginou? Já pensou? Ela ficaria horas em uma sala. Se ela puder, ela escapa; como não pode escapar, o que ela faz? Ela escapa mentalmente, ela não presta atenção.

Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2008/12/26/a-crianca-em-seu-mundo/>>. Acesso em: 04 abril 2016.

Acreditamos que essa realidade, tão presente em muitas salas de aula, poderá ser superada, não em movimento de dentro para fora, e sim, num movimento de fora para dentro, isto é, a partir de projetos no contraturno. Nossa hipótese é de que esses projetos, aos poucos, transformarão, de certa forma, a dinâmica das escolas, influenciando, assim, o turno regular. Talvez, chegaremos a um momento em que será inevitável que as aulas regulares se deixem influenciar por essa nova perspectiva de aula baseada em projetos.

³² Conferir os estudos de Libâneo (1990) sobre as perspectivas liberais e progressistas de ensino.

No que se refere ao *Arte e Intervenção Social*, em que essa prática pôde influenciar nas aulas regulares? Seriam os poetas do contraturno as mesmas pessoas dentro do turno? Consideramos que nossas posturas, formas de interagir, pensar e refletir mudam a partir de determinadas situações que vivemos. Há um valor nessa experiência, pois os poetas tiveram a oportunidade de fazer a diferença no contexto em que vivem e de inspirar seus colegas (e até outros professores e funcionários) da escola, a partir da experiência estética que tiveram durante a realização do projeto. Assim, é possível afirmar que atividades realizadas fora do turno, potencialmente, influenciam no que é feito no turno.

No entanto, caso determinado projeto apresente apenas um caráter episódico e exerça suas atividades de modo isolado, sem propor interações com a escola e com a comunidade, ou ainda se limite, ao longo dos anos, a realizar encontros somente no contraturno e para uma quantidade específica de alunos, sua aplicação pode não ser tão significativa ou impactante dentro do contexto escolar. No que concerne à relevância dos projetos de contraturno, consideramos que eles são parte de um processo maior, isto é, a perspectiva do contraturno conduz para a perspectiva do ensino em tempo integral, tanto que a adesão de algumas escolas ao ensino integral foi resultado de um longo processo de projetos, isto é, de experiências educacionais que surgiram depois da implementação do Programa Mais Educação São Paulo.

A escola que adere ao ensino de tempo integral, geralmente, é uma escola que, de certa forma, está acostumada com uma rotina dinâmica que foge dos padrões tradicionais, ou seja, trata-se de uma escola que está acostumada com os portões abertos grande parte do tempo, que tem movimentos mais constantes de entrada e saída, que incentiva a autoria, que realiza eventos e é aberta à comunidade. Sendo assim, o desafio da educação integral é sistematizar esse dinamismo e superar a hierarquização que ainda existe entre determinadas atividades.

Os projetos de contraturno, embora sejam interessantes por ampliar as atividades escolares, podem apresentar uma “armadilha”, pois ampliar atividades e tempo de permanência na escola não configuram educação integral, já que é preciso integrar e ampliar o currículo também. Contudo, as unidades educacionais que se mobilizaram desde o surgimento dos primeiros projetos realizados no contraturno (tais como o de Xadrez e Recuperação Paralela) até o Programa Mais Educação São Paulo apresentam um contexto mais favorável para a aplicação do ensino de tempo integral.

A iniciativa de criar oficinas, clubes de leitura, treinos esportivos, projetos artísticos, entre outras atividades, no contraturno, ajuda a criar um contexto em que talvez seja mais possível uma perspectiva educacional diferente, dinâmica, que oferece um novo currículo e que possibilita o aluno a aprender (e a ensinar) a partir atividades que contenham a ideia de projetividade³³ e que se valem de diferentes espaços da escola. Por conseguinte, a aplicação do ensino em tempo integral, atualmente, pode ser facilitada a partir de um desdobramento de projetos realizados no Programa Mais Educação São Paulo, pois, ampliar apenas o tempo de permanência, sem repensar a estrutura atual da sala de aula, sem revisar o currículo e sem oferecer alternativas diferentes de estudo ao aluno, deixando mais horas sentado diante de uma lousa, não é viável e fará com que o aluno, como nos explicou Cortella (2004), sinta uma vontade ainda maior de “escapar”.

No que concerne ao ensino de tempo integral, um projeto artístico, semelhante ao *Arte e Intervenção Social*, poderia colaborar para a formação das atividades curriculares, para a formação de um novo currículo. A Portaria N.º 7464, de 03 dezembro de 2015, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, estabelece, a partir de 2016, o programa São Paulo Integral, que visa estimular e implementar a expansão dos territórios e espaços educativos e da jornada diária dos educandos para, no mínimo, sete horas diárias. Com esse programa, a organização curricular já existente será complementada por mais dez horas-aula semanais de atividades curriculares de expansão, compreendendo os seguintes “Territórios do Saber”: I - Comunicação, Oralidade e Novas Linguagens; II - Culturas, Arte e Memória; III - Orientação de Estudos e Invenção Criativa; IV - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; V - Ética, Convivência e Protagonismos; VI - Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária³⁴. Segundo a portaria, para contemplar os “Territórios de Saber”, a Unidade Educacional deverá optar pelas seguintes experiências pedagógicas: Academia Estudantil de Letras, aprofundamento de estudos, artes visuais, atividade física e recreativa, canto coral, cinema e vídeo, circo, Clube de Leitura, contação de histórias, cordel, cultura popular, dança, educomunicação, fotografia, Hip Hop, Imprensa Jovem, música, sarau, entre outras atividades³⁵.

³³ Sobre o conceito de projetividade, conferir o Capítulo 1, item “1.4 Concepção de Educação: uma abordagem política e social”.

³⁴ A expansão curricular está prevista apenas para o Ciclo de Alfabetização. Defendemos que o ensino em tempo integral, nessa perspectiva, pode ser aplicado nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral.

³⁵ O programa São Paulo Integral lista trinta e nove experiências pedagógicas e permite que outras sejam realizadas, desde que estejam de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e sejam

Diante dessa nova configuração de ensino proposta, consideramos que muitas das atividades desenvolvidas durante o projeto *Arte e Intervenção Social* poderiam ser aplicadas nos ‘Territórios do Saber’. Basear-se nas incríveis experiências de projetos realizados no contraturno pode ser um dos caminhos para ampliar e mudar o currículo, bem como a realidade da sala de aula.

Para o professor, trabalhando individualmente, é difícil modificar determinados procedimentos. Dowbor (2014, p. 83) nos lembra que um grande número de pessoas buscou introduzir modificações na área educacional, ao mesmo tempo que pouco mudou. Para o economista, é “impressionante a solidão do professor ante a sua turma, com os seus cinquenta minutos e uma fatia de conhecimento predefinida a transmitir”. Trata-se, assim, de uma mudança sistêmica que não se dá de forma simples e não se realizará por meio de soluções individuais, pois isso se refere a “um tipo de impotência institucional, em que uma engrenagem tem dificuldade de alterar algo, na medida em que depende de outras engrenagens”. Nesse sentido, afirmamos que a mudança da realidade da sala de aula regular e a realização de projetos, sejam no turno ou não, dependem do constante diálogo e trabalho coletivo entre educadores, funcionários, gestão e, principalmente, dos alunos, visto que a voz deles é fundamental nesse processo.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ESCRITA POÉTICA

*Em mim lutam
O entusiasmo pela macieira que floresce
E o horror pelos discursos do pintor.
Mas apenas o segundo
Me conduz à escrivainha*

Bertolt Brecht, Poemas 1913-1956, 2012.

Neste capítulo, temos como objetivo descrever três sequências de atividades poéticas que auxiliaram os estudantes no desenvolvimento da escrita criativa. As sequências (i) Poética do Maracujá, (ii) Inéditos & Inacabados e (iii) Debates Políticos serviram de base para a construção dos dois livros de autoria dos aluno-poetas, uma vez que permitiu com que os alunos se apropriassem de estratégias discursivas do gênero poema. No entanto, antes de descrevê-las, o primeiro item deste capítulo é voltado a uma apresentação do livro **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera. Decidimos tratar apenas do segundo livro escrito pelos alunos-poetas, uma vez os poemas publicados nele constituem o *corpus* de nossa análise. Embora o primeiro livro possua diferentes temáticas e críticas, ele não se volta para a realidade do bairro de Itaquera. Já o segundo, a temática é de cunho social e há um resgate da identidade da periferia ao valorizar a cultura local e buscar formas de intervenção social por meio da poesia, o que mais se aproxima dos objetivos desta pesquisa.

Ao final do capítulo, explicamos como se deve tratar os textos literários dos estudantes, de modo a valorizar a sua poética.

4.1 O livro dos alunos-poetas

A obra **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera foi publicada pela Editora Livro Novo em julho de 2015, com o registro ISBN 978-85-8068-206-9, possuindo duzentos e vinte e quatro páginas e cento e vinte e um poemas. Ao todo, são vinte e quatro alunos que participaram do projeto, entretanto, seis concluíram o Ensino Fundamental II em 2014 e um em 2013. Eles participaram da obra, uma vez que alguns ex-alunos da Unidade Escolar continuaram fazendo parte do projeto e compareceram em nossos encontros.

Além dos alunos e ex-alunos, participaram da obra pessoas que não são ligadas à unidade escolar. O prefácio foi escrito por Leandro Luz, professor efetivo de português do Instituto Federal São Paulo de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e Doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP. Escobar Franelas, que é historiador, escritor, cineasta e organizador de eventos no espaço cultural Casa Amarela, redigiu o prefácio e colaborou com três poemas. Participaram ainda com poemas Nilci Novéllo, Assistente Técnico de Educação na mesma unidade escolar em que os alunos estudam; Lucas Barbosa, morador de Itaquera, músico, poeta e estudante de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; Ezequiel Alves, que estagiou como Jovem Tec¹ na escola e é estudante da E.E. Cidade de Hiroshima, localizada próxima a E.M.E.F. Aurélio Arrobas Martins. A garantia de permanência dos ex-alunos nos encontros ocorridos em 2015 e a participação de pessoas que não possuem vínculo com a unidade escolar teve como intuito não resumir o projeto a uma experiência escolar. Nosso objetivo era que o livro fosse fruto de uma construção cultural de moradores de Itaquera, e não apenas o resultado de um trabalho pedagógico, unindo, dessa maneira, escola e comunidade.

Os poemas dos alunos-poetas não se resumem a exercícios de redação escolar, antes, estão ligados aspectos mais profundos da ideologia e realidade deles. O subtítulo do livro é “o canto de Itaquera”, pois a principal proposta da obra é resgatar a autoestima da região e dos próprios alunos-poetas, valorizando seus valores, histórias e moradores. No entanto, o livro não visa mostrar apenas a beleza do “canto situado na periferia de Itaquera, mas o encanto que há no canto daquele que é para nós o outro – que é e não é tão diferente de nós” (ALMEIDA, 2015, p. 15). Em virtude disso, os alunos versam sobre preconceito racial, homofobia, transexualidade, segregação social, valorização e direitos da mulher, maioridade penal, etc. Trata-se, assim, de uma busca por sensibilização por meio da arte.

Ainda sobre a temática principal do livro, ela aparece já na mensagem da capa, que faz referência ao poema “Sobre a esterilidade”², de Bertolt Brecht (2012, p.17):

A árvore que não dá frutos é xingada de estéril.
Quem examina o solo?

O galho que quebra é xingado de podre,
mas não havia neve sobre ele?

¹ Jovem Tec é um programa de estágio voltado para estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual, com idade entre 16 e 21 anos. Os selecionados por esse programa atuavam na área de tecnologia estagiavam em unidades da Secretaria Municipal da Educação.

² O poema foi usado como epígrafe do segundo livro escrito pelos alunos-poetas.

Os problemas sociais das regiões periféricas, geralmente, ganham destaque no meio midiático, mas pouco se questiona que fatores e contextos foram responsáveis pelas adversidades próprias da periferia, fazendo com que as pessoas que residem nessas regiões, muitas vezes, sejam vítimas de estereótipos e preconceitos; noutras palavras, pouco se analisa o solo em que os bairros periféricos “foram plantados”. Os galhos secos desenhados na capa fazem referência ao galho quebrado do poema de Brecht, uma vez que a neve que faz o galho se quebrar, isto é, os contextos que contribuíram para os problemas existentes em Itaquera, são ignorados no julgamento dos discursos mais preconceituosos. Já os pássaros que estão na parte superior da capa são metáforas que representam os moradores de Itaquera, mostrando que sua emancipação consiste em voar além desses galhos, da frieza dos olhares e dos muros que buscam empregar os valores da periferia.

Ao partir desses pressupostos que ligam a arte e a tentativa de transformação social, os alunos se sentiram entusiasmados a escrever, não para dominar os aspectos formais da língua ou para criar belos textos que tratam de macieiras que florescem, mas para mudar a sua realidade. Para justificar a epígrafe deste capítulo, sabemos que em nosso tempo não há um “pintor” promovendo o horror da guerra com seus discursos, mas, há ainda muitos discursos de ódio e preconceito. Assim como as atrocidades feitas pelos nazistas conduziam Brecht à escrivania, a intolerância, ainda presente em nossos dias, foi o que moveu os alunos-poetas a escreverem poesia com intuito de veicular valores reais e compromissos éticos, possibilitando, assim, uma intervenção social por meio da arte que produzem.

Entretanto, antes de produzirem sua arte, os alunos-poetas exercitaram a escrita criativa a partir das sequências de atividades poéticas que são descritas a seguir.

4.2 Sequências de atividades poéticas 1: Poética do Maracujá

Poética do Maracujá é uma sequência de atividades que aplicamos pela primeira vez na E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins no primeiro semestre de 2014. Devido a entrada de novos alunos no projeto, decidimos realizá-la novamente em 2015. É uma série de atividades que parte da canção “Passionflower”, do músico e compositor inglês Jon Gomm. O objetivo da proposta é fazer o aluno compor utilizando o recurso de construção de imagens no poema.

O primeiro exercício de reflexão proposto se vale de uma música, para que as atividades seguintes se mostrassem mais interessantes aos alunos-poetas, sobretudo a

aqueles que ainda não possuíam uma relação mais íntima com a poesia. Somente depois de analisarmos a música, passamos para textos literários. Assim, as referências artísticas, usadas nessa sequência de atividades, são:



A Poética do Maracujá tem como base o trabalho artístico de Jon Gomm, pois seu estilo e virtuosismo representam uma grande ruptura com a forma convencional de se tocar um instrumento. Sua *performance* contribui para a criação de um clima bastante peculiar em suas canções, como se transportasse seu público para outro universo. Escolhemos trabalhar com a partir de “Passionflower” por conta dessas características que, em geral, impressionam os ouvintes, tanto que alguns alunos-poetas, após as atividades, viram em Jon Gomm, não apenas uma referência musical, como também uma referência no que se refere à composição artística.

Demonstrar aos alunos-poetas como “despertar” sensações em um texto literário foi outro motivo que nos levou a optar pelo trabalho de Jon Gomm, pois, no que concerne ao *feeling*³, é um dos artistas mais respeitados atualmente. Precisávamos, portanto, de um músico cujo trabalho fosse muito bem desenvolvido no conceito de *feeling*, a fim de que pudessemos fazer uma analogia entre elementos musicais e recursos linguísticos e mostrar como, tanto na música, como na literatura, é possível provocar sentimentos e sensações.

A sequência de atividades Poética do Maracujá possui a duração de, aproximadamente, dez horas/aula e foi organizada em cinco momentos.

³ A palavra *feeling*, entre músicos, serve para designar sentimentos e sensações provocados no ouvinte por conta de elementos (ou da combinação de elementos) harmônicos, melódicos e rítmicos.

Momento 1: a Arte e o “sentir tudo de todas as maneiras”

Nesse primeiro momento, o objetivo foi levar os alunos-poetas a perceberem a relação entre uma música e as sensações causadas por ela. Escolhemos, como ponto de partida, o clipe da música “Telepathy”⁴, composta por Jon Gomm, por possuir uma sonoridade incomum e pelo fato de que, ao ouvir a obra desse músico pela primeira vez, é natural sentirmos certo “estranhamento”, o que foi relacionado com a leitura de um texto literário posteriormente.

Sobre a sonoridade peculiar de Jon Gomm, ela ocorre pela sua maneira diferente de tocar e cantar. Seu estilo, chamado por alguns de *freestyle*, tem como característica explorar todos os sons de seu violão, inclusive o da própria madeira, causando, assim, sons percussivos junto com a harmonia e melodia, o que nos dá a impressão de que há outros instrumentos sendo tocados ao mesmo tempo. No que concerne à sua voz, pedais são conectados ao microfone para causar determinados efeitos como, por exemplo, eco, *delay* e até segunda voz. Esses elementos musicais são muito marcados em “Telepathy” e são muito diferentes daqueles que causam uma sonoridade pop. O músico usa uma afinação alternada⁵ e, durante a canção, Jon Gomm ainda “desafina” e “afina” o instrumento para chegar a determinados tons e produzir um efeito semelhante ao *bend*.⁶

Após assistirmos ao vídeo, reunimo-nos em um círculo para uma primeira conversa em torno das impressões sobre a música. Os acordes menores e as dissonâncias deixam-na com um clima *down*; por conta disso, as respostas dos alunos-poetas foram muito semelhantes nas duas aulas que fizemos. Os sentimentos levantados por eles foram tristeza, raiva, desespero e solidão. As justificativas para as respostas também foram parecidas, disseram-nos que sentiram um som triste, “pesado” e agressivo.

Momento 2: a poética do Maracujá

Após o diálogo com os alunos-poetas em torno de “Telepathy”, apresentamos outro vídeo, referente à música “Passionflower”, também do artista Jon Gomm.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J9b29phQz_I>. Acesso em: 02 abril 2015.

⁵ Isto é, as cordas de seu violão não são afinadas segundo o padrão de afinação E-B-G-D-A-E.

⁶ Trata-se de uma técnica utilizada na qual a corda do instrumento é levantada ou abaixada para chegar ao som de outra nota.

Mesmo usando os mesmos recursos musicais de “Telepathy”, “Passionflower” traz uma sonoridade diferente. A presença de acordes maiores, uma estrutura mais padronizada e todo o clima que ela proporciona nos permitem sentir algo mais alegre ao ouvi-la. A proposta foi, mais uma vez, conversar sobre os sentimentos que os alunos-poetas experimentaram durante a projeção do vídeo. Suas respostas, tanto na primeira aula, quanto na segunda, contavam com as palavras alegria, força e, principalmente, esperança. Assim, o diálogo se baseou nas diferenças das nossas próprias reações ao ouvir as duas músicas de Jon Gomm.

A partir deste momento, realizamos duas perguntas fundamentais para continuidade de nossa reflexão: 1) O que diferencia Jon Gomm de outros músicos? 2) Se uma música tem a capacidade de causar determinado sentimento, um texto literário também pode despertar em nós alguma sensação?

Essas perguntas serviram como “ponte” para se trabalhar a letra de “Passionflower”:

Passionflower

Born in your tiny prison cell
A million times smaller than you are
One single drop, and you're risen up
Afraid of the dark

You cracked up through the pavement
In super, super slow emotion
Your back is gently breaking
You reach for the light

We can see everything
We can hear everything
We can see everything
When we get here, everything

Weakness is not your weakness
You are what you grow into
You're not what you were

Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/jon-gomm/passion-flower/>>. Acesso em 02 abril 2015.

Nessa sequência de atividade, não tivemos como propósito trabalhar a tradução da música, apenas conversamos sobre o que levou Jon Gomm a escrevê-la⁷. O artista, em uma

⁷ Optamos por não traduzir a letra de Jon Gomm, pois acreditamos que essa atitude poderia interferir nas sensações que os alunos-poetas tiveram ao assistir o vídeo. Acreditamos que escolher uma música em outro idioma cooperou, nesse sentido, para melhor fluidez da atividade, já que nosso principal objetivo não foi realizar um estudo da letra, mas “sentir” a música.

de suas turnês, levou uma muda de flor-de-maracujá para ser plantada em sua residência, situada em Leeds, norte da Inglaterra. O músico possuía um pequeno jardim no qual havia poucas flores, uma vez que a região é muito fria e raras as vezes do ano conta com radiação solar. No entanto, em um dia específico de muito sol, a flor-de-maracujá desabrochou e “contagiou” as outras flores ali plantadas. Jon Gomm revela que, neste dia, seu jardim ficou colorido, florido e tomou todo o quintal. Sendo assim, a mensagem que o músico quis criar com a canção “Passionflower” foi: *se uma flor consegue crescer dentro de um ambiente cinzento e frio, por que nós, humanos, não podemos fazer o mesmo?*⁸

Observamos que os alunos-poetas captaram a mensagem de superação que a música traz, mesmo sem traduzi-la. Por conta disso, discutimos sobre quais recursos podem ser usados em uma música a fim de causar determinadas emoções. Tratamos, então, de elementos rítmicos, harmônicos e melódicos que ajudam na intenção do músico. Em seguida, questionamos sobre a composição da letra de Jon Gomm, fazendo perguntas tais como: “se o músico não comparasse o crescimento da flor-de-maracujá com a esperança e fosse mais ‘claro’, não usasse uma linguagem figurada, sua composição teria uma letra tão rica e bonita da mesma forma?”

A pergunta feita serviu para explicarmos que, assim como a música se vale de determinados elementos para causar sensações, um texto literário também usa de estratégias linguísticas, como, por exemplo, o uso das figuras de linguagem, tais como a metáfora, para atingir o propósito de causar determinadas impressões. A fim de sermos mais didáticos, classificamos para os alunos-poetas alguns recursos literários apenas como “construção de imagens”, isto é, quando usamos uma imagem para descrever um sentimento ou para representar uma emoção.

Momento 3: a construção de imagens no poema

Após conversamos bastante sobre a Arte e sua capacidade de causar sensações, demos algumas orientações para que os alunos-poetas começassem a escrever seus próximos textos, valorizando o sentido figurado. Explicamos a eles a importância da imagem como

⁸ Jon Gomm relatou essa história no dia 03 de abril de 2014, quando ministrou um *workshop* em São Paulo, na Escola de Música & Tecnologia. Antes de apresentar “Passionflower”, ele decidiu explicá-la com receio de que o público estranhasse, a começar pelo título “Maracujá”, o sentido dela após a tradução para língua portuguesa. Uma breve explicação sobre a letra da canção pode ser encontrada na descrição do *clip* publicado no YouTube, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nY7GnAq6Znw>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

um rendimento básico na linguagem do poema. Trata-se de um conceito muito presente que ajuda a remeter, traduzir ou expressar, em outras palavras, um sentimento, uma sensação ou aquilo que o poeta quer dizer com o texto. Essa imagem pode ser um objeto, um cenário ou até mesmo uma situação. A partir dessa reflexão, trabalhamos somente textos literários, com o intuito de mostrar aos alunos-poetas como um poema pode levar o leitor a sentir sensações auditivas, visuais, olfativas, gustativas e táteis por meio da construção de imagens. Usamos, inicialmente, dois poemas do maranhense Ferreira Gullar⁹:

Pintura

Eu sei que se tocasse
com a mão aquele canto do quadro
onde um amarelo arde
me queimaria nele
ou teria manchado para sempre de delírio
a ponta dos dedos.

(GULLAR, 2004, p. 353)

Uma voz

Sua voz quando ela canta
me lembra um pássaro mas
não um pássaro cantando:
lembra um pássaro voando

(GULLAR, 2013, p. 51)

Comentamos com os alunos que a construção “amarelo vivo” é diferente de “amarelo arde”, pois esta remete a uma imagem tátil. Explicamos também que o poema “Pintura” mistura imagens concretas (“canto do quadro”) com imagens abstratas (“manchado para sempre de delírio / a ponta dos dedos”), como se o delírio fosse algo palpável. Com relação ao poema “Sua voz”, mostramos aos alunos que a pessoa cantando é representada pela imagem de um pássaro que voa e que este tipo de construção abre a possibilidade de diferentes leituras. Tal voz descrita pelo sujeito estético pode, por exemplo, possuir a leveza de um pássaro ou representar a liberdade de um voo.

Além dos poemas de Ferreira Gullar, outros três foram estudados:

⁹ Ferreira Gullar é pseudônimo de José Ribamar Ferreira.

a) o poema “Profundamente”, de Manuel Bandeira (2013, p. 122-123), a fim de mostrar aos alunos-poetas como o autor usou um cenário e uma situação para tratar da morte, da saudade e da velhice.

Profundamente

Quando ontem adormeci
 Na noite de São João
 Havia alegria e rumor
 Estrondos de bombas luzes de Bengala
 Vozes, cantigas e risos
 Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
 Não ouvi mais vozes nem risos
 Apenas balões
 Passavam, errantes

Silenciosamente
 Apenas de vez em quando
 O ruído de um bonde
 Cortava o silêncio
 Como um túnel.
 Onde estavam os que há pouco
 Dançavam
 Cantavam
 E riam
 Ao pé das fogueiras acesas?

— Estavam todos dormindo
 Estavam todos deitados
 Dormindo
 Profundamente.

*

Quando eu tinha seis anos
 Não pude ver o fim da festa de São João
 Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
 Minha avó
 Meu avô
 Totônio Rodrigues
 Tomásia
 Rosa
 Onde estão todos eles?

— Estão todos dormindo
 Estão todos deitados
 Dormindo
 Profundamente.

b) O poema “Alemanha loura e pálida”, de Bertolt Brecht (2014, p. 15-16), uma vez que o texto possui imagens muito fortes, que descrevem o cenário da Primeira Guerra Mundial, bem como o seu sentimento de desgosto em relação ao caos em que vivia.

Alemanha, loura e pálida

Alemanha, loura e pálida
De nuvens selvagens e fronte suave!
Que aconteceu em teus céus silenciosos?
Agora és o lixo da Europa.

Abutres sobre ti!
Bestas rasgam teu corpo bom
Os moribundos te emporcalham com suas fezes
E a sua água
Molha teus campos. Campos!

Como eram suaves teus rios
Agora envenenados de anilina lilá.
Com os dentes as crianças
Arrancam teus cereais
Famintas!

Mas a colheita flutua na
Água que fede!

Alemanha, loura e pálida,
Terra de São Nunca! Cheia de
Bem-Aventurados! Cheia de mortos!
Nunca mais, nunca mais
Baterá teu coração
Apodrecido, que vendeste
Conservado em salmoura
Em troca
De bandeiras.

Terra de lixo, monte de tristeza!
Vergonha sufoca a lembrança
E nos jovens que
Não arruinaste
Desperta a América!

c) O poema “A morte a cavalo”, de Carlos Drummond de Andrade (2014, vol II, p. 260-261). Por meio dele, conversamos sobre a) repetição, que sugere a rapidez com que a morte chega; b) aliteração, que remete ao som do galope de cavalos; e c) personificação, pois, no poema, a morte recebe características humanas ao chegar cavalgando, laçar e levar as pessoas de forma violenta.

A morte a cavalo

A cavalo de galope
a cavalo de galope
a cavalo de galope
lá vem a morte chegando.

A cavalo de galope
a cavalo de galope
a morte numa laçada
vai levando meus amigos.

A cavalo de galope
depois de levar meus pais
a morte sem prazo ou norte
vai levando meus irmãos.

A morte sem avisar
a cavalo de galope
sem dar tempo de escondê-los
vai levando meus amores.

A morte desembestada
com quatro patas de ferro
a cavalo de galope
foi levando minha vida.

A morte de tão depressa
nem repara no que fez.
A cavalo de galope
a cavalo de galope

me deixou sobrando e oco.

Momento 4: construindo a própria imagem

O quarto momento da sequência foi destinado ao exercício de composição. Pedimos aos alunos que escrevessem um poema utilizando o recurso de imagens poéticas e que contasse com, pelo menos, uma destas características: 1) Apresentação do “eu”, sendo um “eu” real ou inventado, isto é, um eu-lírico fictício, criado pelos alunos-poetas; 2) Uma descrição sobre a região em que cada um reside.

Revisamos algumas sensações (táteis, auditivas, visuais, etc.) que uma imagem pode evocar e solicitamos que todos considerassem os recursos linguísticos estudados antes da escrita. A fim de que eles se apropriassem dessa forma de compor, lemos a primeira estrofe

do poema “Afinal”¹⁰, de Álvaro de Campos¹¹; em seguida, realizamos uma cuidadosa explicação em torno do Sensacionismo de Fernando Pessoa, que consiste, basicamente, nas sensações do sujeito estético, bem como das pessoas e coisas que o rodeiam.

Para finalizar, trabalhamos com um texto de Murilo Mendes, poeta cuja imagem precedia à mensagem em sua obra:

Começo de biografia

Eu sou o pássaro diurno e noturno,
O pássaro misto de carne e lenda,
Encarregado de levar o alimento da poesia, da música Aos habitantes da estrada,
do arranha-céu, da nuvem.
Eu sou o pássaro feito homem, que vive no meio de vós.
Eu vos forneço o alimento da catástrofe, o ritmo puro.
Trago comigo a semente de Deus... e a visão do dilúvio.

(MENDES, 2002, p. 52)

Depois da leitura, conversamos sobre o que eles “viam” no texto, que imagens eles conseguiam “enxergar”. Mostramos a eles que tais imagens representam e reinventam o sujeito estético. Combinamos o prazo de uma semana para que cada aluno-poeta construísse seu texto.

Momento 5: quando os poetas se reúnem

Sentamos em um círculo, cada aluno-poeta teve seu texto exibido por meio de um projeto multimídia, a fim de que os outros acompanhassem a leitura. Em seguida, todos poderiam comentar o poema, para que o autor do poema pudesse perceber qual foi a receptividade de seu escrito, bem como as reações e sensações que os colegas tiveram a partir dele¹². Todos venceram a timidez, leram seus textos e adotaram o papel de verdadeiros

¹⁰ “Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir./ Sentir tudo de todas as maneiras./ Sentir tudo excessivamente./ Porque todas as coisas são, em verdade, excessivas/ E toda a realidade é um excesso, uma violência./ Uma alucinação extraordinariamente nítida/ Que vivemos todos em comum com a fúria das almas./ O centro para onde tendem as estranhas forças centrífugas/ Que são as psiques humanas no seu acordo de sentidos.” In: **Os poemas completos de Álvaro de Campos**. Disponível em: <<https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/08/Poemas-Completo-de-%C3%81lvaro-de-Campos.pdf>>. Acesso em: 10 junho 2015.

¹¹ Heterônimo de Fernando Pessoa

¹² No projeto *Arte e Intervenção Social*, havia um combinado entre todos os membros: não tratar o professor orientador como “professor”, e sim como mais um integrante da equipe, a fim de que os alunos imaginassem que tais encontros fossem reuniões de poetas membros de um possível “Círculo Literário de Itaquera”, assim como Dostoiévski e seus contemporâneos faziam com o Círculo Petrashevsky. A brincadeira, além de aproximar a relação professor e aluno, deu credibilidade ao trabalho do aluno-poeta e permitiu, a ele mesmo,

“críticos” após a recitação dos colegas. Eles buscavam decifrar as imagens e os sentidos do texto, bem como fazer sugestões para a melhora dos poemas.

Os alunos-poetas que apresentavam dificuldades em escrever poemas perceberam a diferença entre seus primeiros escritos (geralmente muito claros, sem imagens ou figuras de linguagem) e os novos textos, que exibiam mais maturidade, reflexão e eram ricos no que concerne a uma linguagem poética. A partir dos encontros em que trabalhamos a sequência Poética do Maracujá, os poemas compostos por eles já possuíam aquela voz que é própria da poesia, a voz que “diz sem dizer”.

4.3 Sequências de atividades poéticas 2: Inéditos & Inacabados

A ideia do “Inéditos & Inacabados”¹³ é recuperada de uma atividade que ocorre na Casa Amarela, espaço cultural localizado em São Miguel Paulista, região Leste de São Paulo. Trata-se de uma roda de criação literária, na qual cada autor apresenta seu texto e todos podem comentar, tecendo críticas, explicitando os pontos positivos do texto e os pontos que podem ser melhorados.

A atividade possui esse título, pois a orientação é que cada autor apresentasse um texto “inédito” ou que ainda não esteja concluso. Assim, por meio da avaliação dos colegas, o autor pode perceber quais os efeitos que sua poética provocou, quais leituras sua composição permitiu e decidir novos caminhos para seu texto, caso queira reescrevê-lo após receber as críticas. Assim, a estratégia em nosso projeto consistiu em um momento de leitura e análise em conjunto dos textos dos alunos-poetas.

Cada encontro em que trabalhamos essa estratégia havia uma temática, para que cada uma apresente um texto relacionado ao tema sugerido. O primeiro tema que escolhemos foi “autobiografia”, pois a primeira vez que aplicamos a estratégia Inéditos & Inacabados correspondeu com o momento de avaliação da Poética do Maracujá, descrita anteriormente. Em outros encontros em que realizamos essa atividade, foram escolhidos os seguintes temas: “1 Coríntios 13”, “joias preciosas” e “quebrada”.

considerar seus textos como uma forma de arte. Em atividades assim, é importante que o professor assumindo o papel de poeta e também realize os exercícios propostos e apresente seus textos, a fim de que os alunos possam, de igual modo, criticá-los e analisá-los.

¹³ O idealizador da atividade Inéditos & Inacabados é o escritor e cinegrafista Escobar Franelas, autor do posfácio do segundo livro dos alunos-poetas.

4.4 Sequências de atividades poéticas 3: Debates Políticos

Os “Debates Políticos” consistiram em uma série de discussões sobre determinados temas que tinham relação direta com a temática Direitos Humanos e que, geralmente, geram polêmica quando debatidos. Para as discussões, escolhíamos um aluno-poeta diferente para mediar cada debate. Além disso, outros alunos-poetas eram selecionados para apresentar um poema de própria autoria para contribuir com o diálogo. Os demais participantes do projeto faziam uma análise crítica dos poemas apresentados pelos colegas, expondo, desse modo, sua visão acerca do assunto tratado. Assim, por meio da poética e da crítica, os alunos-poetas apresentavam seus argumentos sobre o tema escolhido. Pessoas que não estudavam na escola (universitários, professores de outras escolas, artistas, etc.) foram convidadas para participar de alguns de nossos encontros, a fim de colaborar com a construção de conhecimento e de percepção dos alunos-poetas. Ex-alunos também fizeram parte desses encontros. Essa estratégia serviu de incentivo para que os alunos escrevessem poemas de cunho político-social.

A seguir, descrevemos alguns Debates que foram feitos, para melhor entender como se deu a produção escrita dos alunos-poetas a partir dos encontros.

Feminismo *versus* Machismo

Nesse encontro, a aluna Nathalia Morais leu o poema de sua autoria “Cidade do Azul”¹⁴, cujas imagens descrevem a cena de um abuso sexual, a fim de refletir sobre a persistência da violência contra a mulher. Alguns aspectos de movimentos feministas foram debatidos e refletimos como a luta das mulheres foi importante, ao longo da História, para a conquista de seus direitos e sua valorização. Foi consenso no grupo a ideia de que ainda as condições não são iguais entre homens e mulheres e que o feminismo não pode ser considerado uma outra face do machismo (já que não existe uma sociedade com homens inferiorizados). O tema feminismo e o poema de Nathalia fizeram parte do primeiro Debate a pedido dos alunos-poetas, uma vez que, na época, havia acontecido uma série de tentativas de estupro na região. Não podemos afirmar com clareza se era uma espécie de boato ou se realmente aconteceram, mas era algo que preocupou bastante a comunidade local.

¹⁴ **Entre versos controversos:** o canto de Itaquera, 2015, p. 199.

Cidadania: o que te faz ser cidadão?

Diferentemente do encontro anterior, não houve leituras de poemas. Fizemos um diálogo buscando instigar os alunos a refletirem sobre o que faz uma pessoa ser considerada cidadã dentro de uma sociedade. A nossa inquietação se voltava para a seguinte pergunta: “pagar impostos é o que garante o direito à cidadania?”

Procuramos tratar dessa questão a partir da própria realidade do entorno escolar. Na região, há diversos pontos de prostituição; um deles, inclusive, frente a um dos portões da escola. Não é raro ver alunos agredindo verbalmente, com piadas e gritos, as transexuais e travestis que ali ficam. Trata-se de um problema complexo no bairro. Refletimos sobre que fatores podem levar uma pessoa a trabalhar sob o risco e vulnerabilidade social, questionando se se trata de uma questão de escolha ou se um contexto social é responsável por existir esse tipo de situação na sociedade.

Conversamos também sobre o Programa Transcidadania¹⁵, cuja proposta é oferecer a travestis e transexuais uma bolsa-auxílio de R\$ 840, qualificação profissional e complementação dos estudos. Mostramos a importância desse Programa que visa ajudar pessoas que são, constantemente, excluídas de processos sociais, principalmente os de educação e de emprego formal. As condições de recuperação e o surgimento de oportunidades acabam se tornando direitos dessas pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Ainda estendemos a problemática para a situação dos moradores de rua, fazendo as seguintes questões para provocar os alunos-poetas: “um morador de rua é cidadão?”, “se a pessoa não tem condições financeiras para contribuir com país por meio de impostos, ela merece ter direitos?”, “afirmar que o direito à cidadania é somente para quem paga impostos não seria o mesmo que afirmar que o fato de ser humano e viver em sociedade nada significa e acreditar que o ‘ter’ que é mais importante que o ‘ser’?”.

Desse encontro, contamos com a presença de Rodolpho de Sá, estudante de Tecnologia de Informação, e de Thiago Lacort, formado em História e ex-professor na rede Estadual de Ensino de São Paulo. Ambos residem na região Leste de São Paulo.

¹⁵ Sobre o Programa Transcidadania: <<http://www.capital.sp.gov.br/portal/noticia/5276#adimage-0>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

Homofobia e Estado Laico

Não seria possível falar desse encontro sem começar a relatar um pouco da brilhante mediação de Nathalia Morais, que trouxe, como problemática para o diálogo, um poema de sua autoria intitulado “Pré-conceito”¹⁶, a fim de tratar da polêmica que girou em torno da transexual Viviany Beleboni¹⁷, que encenou a crucificação na Parada Gay que aconteceu esse ano em São Paulo. Nathalia buscou argumentar como a força de um pensamento religioso e conservador, seja na sociedade ou no âmbito político, contradiz a ideia de Estado Laico e dificulta a garantia de direitos às identidades de gênero minoritárias em nosso país. A aluna Thais Vidal leu um conto de própria autoria chamado “O vestido do menino”¹⁸, cujo enredo mostra o conflito familiar pelo qual uma criança passa, a partir do momento que começa a perceber seu gênero. Rodolpho de Sá também esteve presente nesse dia. Segue, abaixo, o poema de Nathalia apresentado no encontro.

Racismo: as cotas para negros seriam uma forma de racismo inverso?

Diferentemente dos outros encontros, o Debate sobre racismo e cotas raciais houve divergência de opinião entre eles. O ponto em que não houve consenso foi, principalmente, a implementação de cotas raciais, vista por alguns alunos-poetas como uma forma de desmerecimento ao negro, enquanto outros acreditavam no mito do “racismo inverso”.

Mesmo com a divergência de ideias sobre o tema, eles discutiram com bastante maturidade, demonstraram respeito pela fala do outro e esperavam a concessão da mediadora Bianca antes de começar seu discurso. Quem mais insistia na importância das cotas raciais foi Pedro Boal, usando como argumento o período de escravidão ocorrido no Brasil e de que forma isso influenciou a história dos negros. Os outros, ou eram contrários à ideia, ou demonstravam dúvida quanto a que posição tomar.

Dois poemas foram lidos nesse encontro¹⁹. O primeiro, intitulado “O Passarinheiro”, da aluna-poeta Valquiria Lima, traz a imagem de um pássaro preso em uma gaiola por conta da “bela cor que tem”. O segundo foi da aluna-poeta Beatriz Brasileiro, que narra a história de um muro que separava dois detentos, muro que desaba sobre apenas um deles, sufocando-

¹⁶ **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 203.

¹⁷ Notícia sobre o ocorrido: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1639631atriz-que-encenou-crucificacao-na-parada-gay-recebe-ameacas.shtml>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

¹⁸ O conto, publicado em **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, é analisado no capítulo seguinte.

¹⁹ Os dois poemas, ambos publicados em **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, são analisados no capítulo seguinte.

o com a poeira. Beatriz questiona, em seu texto “Os detentos”, algumas medidas punitivas – tais como a redução da maioria penal – que recaem, principalmente, sobre negros marginalizados residentes em periferias, isto é, a punição ocorre apenas para quem está do lado do muro em que há falta de oportunidades e rejeição. A aluna Bianca, mediadora do encontro, também contribuiu lendo alguns trechos do memorável discurso “*I have a dream*”, de Martin Luther King, a partir de uma pesquisa que ela havia feito em casa por conta do nosso Debate.

Em seguida, lemos para os alunos-poetas o texto “O teste do pescoço”, de Vanessa Barbara²⁰, que mostra a diferenças de profissões ocupadas por negros e por brancos. Mesmo que os negros correspondam a mais metade da população brasileira, eles representam 68,8% da população abaixo da linha da pobreza. Explicamos, portanto, que a lógica das cotas não é a de desmerecimento ao negro, mas a proposta é fazer com que, ao longo dos anos, negros possam ter o mesmo acesso às profissões ocupadas majoritariamente por brancos, pois a diferença no *status* social é um dos fatores que mantém o preconceito racial.

Sentimos que esse encontro foi bastante peculiar, pois, devido à divergência de opinião no Debate, percebemos que os alunos-poetas não possuíam uma opinião cristalizada, fixa e imutável. Estavam abertos a conversar e a repensar suas convicções. No final, os mais relutantes à ideia das cotas consideram-na como um direito, mas que a discussão que fizemos deveria, então, ser ampliada a indígenas e estudantes de escola pública. Nessa discussão, estava presente o professor Thiago Lacort.

Criação artística e arte criadora

O foco desse encontro foi retomar o que estudamos anteriormente. A atividade foi mediada pelo músico, poeta, estudante de Filosofia na FFLCH-USP e morador do bairro de Itaquera, Lucas Barbosa.

A partir da pergunta “sua Arte te tira do mundo ou te livra do mal?”, a proposta de Lucas foi levar os alunos-poetas a refletirem se suas produções artísticas estavam vinculadas a formas de intervir e transformar a realidade, ou se eram uma tentativa de fugir da realidade. O mediador procurou mostrar a relação entre arte e aspectos sociais, valendo-se de pressupostos da filosofia da linguagem, numa perspectiva wittgensteiniana.

²⁰ Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,o-teste-do-pescoco-imp-,1664263>>. Acesso em: 07 set. 2015.

Embora o assunto dessa aula tenha sido bastante denso, a temática foi tratada de forma muito didática. Tocamos e cantamos a música “Aquarela”, de Toquinho²¹, para mostrar a relação do poder de criação da arte com o artista e foram lidos dois poemas: um da aluna-poeta Lourraine Barbosa, chamado “Infância”; e um do aluno-poeta Pedro Boal, intitulado “Marco zero”, composto especialmente para esse encontro²². Participaram ainda dessa reunião Rodolpho de Sá, Vinicius Soares e Camila Gotardello, professora de História em nossa escola. Esse foi o encontro que mais contou com a presença de ex-alunos.

Palestina e Educação

Esse encontro teve um formato mais de palestra do que de debate. Convidamos Vinicius Soares, estudante de Filosofia na FFLCH-USP e professor de Filosofia e Sociologia na rede particular de ensino. Ele explicou a situação atual da Palestina e que contexto sócio histórico permitiu sua atual conjuntura sócio-política. Foram tratadas, ainda, questões relacionadas ao preconceito para com o povo árabe (considerado, muitas vezes, como terrorista), a imigração de refugiados e o papel da Europa e EUA em guerras, bem como o fato de países ocidentais não possuírem a estigma de terroristas, assim como possuem os muçulmanos.

Como esse encontro contou com a presença de grande parte dos professores da escola, uma vez que foi realizado no horário de formação PEA²³, assuntos educacionais também foram tratados. A proposta foi refletir a importância de se estudar o outro que vive tão distante de nós, a fim de, ao conhecer diferentes realidades, (re)pensar a nossa realidade, bem como nossa percepção quanto àqueles que são (e não são ao mesmo tempo) diferentes de nós.

²¹ Inclusive fizemos uma apresentação de violão e voz de “Aquarela” para os que estavam presentes nesse dia. No final do encontro, os alunos também cantaram algumas músicas conosco.

²² O texto “De: Futuro para: Infância” foi publicado no primeiro livro dos alunos-poetas. Já o texto “Marco Zero” não foi publicado em nenhum dos livros.

²³ O horário de formação dos Projetos Especiais de Ação (PEA) se refere às reuniões feitas pelo grupo de professores. O objetivo é tratar de questões voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, a fim de definir as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino. A Portaria 1566/08, que dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências, está disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME>. Acesso em: 02 set. 2015.

Direitos Humanos e a Arte

Para esse encontro, convidamos Eduardo Suplicy, Senador de São Paulo nos anos de 1991 a 2015 e Secretário Municipal de Direitos Humanos e de Cidadania da cidade de São Paulo em 2015 e 2016. A estrutura desse encontro também não foi a de debate, assemelhou-se aos gêneros entrevista e mesa redonda. Dez alunos-poetas prepararam perguntas que foram feitas a Eduardo Suplicy, com o objetivo de entender que políticas públicas são importantes para garantir o direito daqueles que são minorias na sociedade. Nesse sentido, praticamente tudo que foi abordado anteriormente em nossos encontros foi retomado em forma de perguntas e revisitado nas respostas de nosso Secretário. Alguns temas que fizeram parte desse momento foram: os direitos da mulher, a Lei Maria da Penha, a onda de estupros que surgiu recentemente na região, os direitos de presidiários, a implementação de cotas em universidades, a criminalização da homofobia, entre outras coisas. A maioria dos alunos-poetas, ao fazer a pergunta, citava um trecho de seu poema a Suplicy, que respondia às questões, baseando-se também no texto do aluno-poeta.

No final do encontro, ao som do *beat box*²⁴ feito pelo músico e aluno-poeta Gabriel Silva, Suplicy cantou o “Homem na Estrada”, do grupo Racionais MC’s. O objetivo principal foi buscar a relação entre ideais políticos e a produção da arte de cunho social, a fim de refletir como essas perspectivas podem, juntas, contribuir para garantia de Direitos Humanos e de Cidadania (ANEXO B8).

Slam Controverso

Esse encontro teve a presença de Lucas Afonso, campeão do Slam Brasil²⁵ em 2015, Rafael Carnevalli, Mariana Felix, Sabrina Lopes, poetas marginais que, nos últimos anos, vêm criando destaque nos saraus periféricos que ocorrem em diferentes lugares do Brasil. Participaram também Flávia Rebelo, organizadora do Slam da Ponta, Ingrid Neto e ex-alunos. Rafael Carnevalli apresentou seu livro **Amador** e Lucas Afonso, seu disco de *rap* intitulado **À margem**. Diferentes temas foram abordados, em especial, o movimento feminista. No final do encontro, cada aluno-poeta recitou um poema de própria autoria, fazendo uma um pequeno sarau entre nós.

²⁴ *Beat box* é arte de imitar sons de bateria, efeitos de DJs, etc., com a boca, mão e nariz. Refere-se à percussão vocal, muito utilizada no *hip hop*.

²⁵ O Slam Brasil é uma Copa Nacional de Poesia. O poeta vencedor representa o país na competição mundial que ocorre na França.

Embora as estratégias descritas aqui não sejam convencionalmente usadas em atividades que tratam da escrita de determinados gêneros de texto, elas contribuíram de forma bastante significativa para a produção dos poemas. Diferentemente do que ocorre em muitas sequências didáticas que visam à apropriação de um gênero, as ações dos alunos-poetas, no projeto, não eram feitas de forma isolada, tampouco realizadas em troca de uma nota; antes se realizaram de forma compartilhada e partiram de situações reais, uma vez que, para participar efetivamente de determinados encontros (e de eventos), o aluno-poeta precisava compor textos que seriam divididos com outras pessoas. Tais estratégias que criamos, mesmo se assemelhando a sequências didáticas, distanciaram-se da dinâmica de uma sala de aula tradicional, a começar pelo suporte em que eles escreviam. Havia alunos-poetas que não possuíam um caderno no qual realizavam as lições; muitos, inclusive, faziam anotações ou escreviam seus poemas em seus *smartphones* e depois enviavam para o professor orientador por meio das mídias sociais.

Outra diferença no processo de produção se refere ao processo de reescrita, comum em sequências didáticas que tratam de gêneros textuais. Os alunos-poetas que participaram do projeto reescreviam seus poemas, aperfeiçoando as primeiras versões de seus textos; entretanto, essa ação era feita de forma livre e partia mais do aluno-poeta do que do professor, ou seja, raramente pedíamos para que fosse feita a reescrita, pois entendemos que, no caso de poemas, é preciso respeitar a particularidade e a poética do autor. Em virtude disso, apenas dávamos sugestões ou conversávamos sobre algumas leituras possíveis que seus poemas permitiam (ou não permitiam por conta de alguma palavra, colocação, desvio gramatical, etc.), mas a decisão de mudar algo ou reescrever partia do poeta-poeta. Por conta desse motivo, decidimos não trazer para esta pesquisa uma análise referente à reescrita dos textos dos alunos-poetas, em vez disso, optamos por descrever as estratégias que utilizamos para que cada aluno-poeta começasse a exercitar sua escrita criativa.

Outro fator importante se refere ao formato das estratégias. Embora nosso projeto fosse de escrita literária, a oralidade sempre foi privilegiada, de modo que os encontros se deram de forma bastante interativa e as orientações ocorriam por meio de conversas informais. Nesse sentido, a oralidade foi fundamental para a produção escrita, especialmente quando estudávamos as possíveis formas de recitar determinados textos.

A produção de nosso projeto não ocorreu unicamente por conta das três estratégias elaboradas aqui. Realizamos outros tipos de encontros que se configuraram de forma diferente dessas atividades que descrevemos. Além disso, várias vozes contribuíram para

que cada um escrevesse seus poemas: quadros que viram, experiências que tiveram, conversas que realizaram, músicas que ouviram, romances que leram, etc. Nossas estratégias apenas auxiliaram os alunos-poetas a organizarem tais vozes em seus versos.

Em relação às estratégias que utilizamos, consideramos que durante os exercícios de escrita criativa é essencial respeitar a licença poética do aluno-poeta. Não julgamos prudente dizer que somente escritores consagrados podem fazer inovações nos textos ou romper com as formas. Em vez de dizer “você somente pode fazer isso se tiver o prestígio de um Leminski”, é preferível dizer “você fez algo que o Leminski também faz”, pois essa relação de confiança no que o aluno tem a dizer ajuda-o a continuar escrevendo. De igual modo é preciso tomar cuidado na hora de fazer correções ou dar sugestões, pois, muitas vezes, ao sermos duros em relação a um texto, não percebemos que não se trata ali apenas de um gênero textual num papel ou numa tela, mas de um discurso que narra as experiências do aluno-autor ou que descreve seus sentimentos. Assim, uma posição negativa com relação ao poema do aluno pode significar uma negação de sua própria história.

CAPÍTULO 5

POESIA COMO VIDA EM ETERNA E CONSTANTE RECONSTRUÇÃO

Uma gaiola saiu à procura de um pássaro

Kafka, Essencial Franz Kafka, 2011.

Neste capítulo, analisamos vinte e dois poemas dos alunos-poetas, a fim de compreender de que forma a literatura foi usada por eles na resistência às adversidades em tempos difíceis e em espaços de crise. A partir de um referencial teórico cuja base se encontra nos estudos de Bakhtin (1992, 2010 e 2014), Petit (2009 e 2013), Street (2014) e Vigotski (2010), buscamos entender (e explicar) o que levou Leandro Luz (2015, p. 24) a escrever, no prefácio de **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, o seguinte texto sobre a obra escrita pelos alunos-poetas:

Arrisco dizer que este livro trata de reconstrução. Reconstrução do espaço como lugar do “eu” e reconstrução do “eu” como um lugar no espaço. Reconstrução do homem que, para se reconstruir, precisa antes destruir seus próprios muros, tirar suas roupas do varal, encarar o horizonte, naufragar peixes, arriscar-se num voo para dentro de si, para dentro do “eterno menino”.¹

As abordagens teóricas que utilizamos dedicam-se às dimensões individual e coletiva da arte, estendendo-se à formação do indivíduo e refletindo em que medida a educação estética pode auxiliar em uma função reparadora de danos psíquicos e sociais. Assim, privilegiamos a experiência estética em nossa análise e concebemos o texto literário como um espaço para expressão e elaboração subjetiva.

Diante disso, examinamos as diferentes maneiras pelas quais as atividades do projeto *Arte e Intervenção Social* atuaram como educadoras da sensibilidade e de que forma os textos dos alunos-poetas expressam a resistência ao caos interior e à exclusão social. Assim como os depoimentos recolhidos por Petit (2009, p. 34) evidenciam como pessoas utilizaram textos literários para “desviar sensivelmente o curso de suas vidas e pensar as suas relações com o mundo”, o contato com o caráter simbólico da literatura fez com que os jovens

¹ “Destruir seus próprios muros”, “tirar suas roupas do varal”, “encarar o horizonte”, “naufragar peixes”, “arriscar-se num voo para dentro de si” e “eterno menino” são referências a alguns trechos de poemas publicados no livro.

escritores de Itaquera, que passam por situações adversas, pudessem interpretar o mundo de um modo diferente.

Tais conceitos concernentes às possibilidades da arte encontram grande eco na explicação feita por Vigotski (2010, p. 343) sobre os efeitos da vivência estética. Para o psicólogo soviético, “toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos”. Nessa perspectiva, a escrita criativa para os alunos-poetas possibilitou a elaboração de um espaço subjetivo no qual eles puderam refletir sobre si mesmos, mudando suas relações com a sociedade em que vivem. Isso pode ser explicado de duas formas: uma porque a construção de uma identidade, tendo a contribuição da leitura de textos literários, introduz o leitor no mundo de forma diferente (PETIT, 2013, p. 55); outra porque “a vivência estética cria uma atitude muito sensível para atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 342). Surge daí nossa tentativa de mostrar a importância da obra dos alunos-poetas na (re)construção de suas identidades.

5.1 A poesia na escola pública: compromisso ético e formação de identidade

Decidimos não submeter os poemas dos alunos a uma análise tradicional de conteúdo e forma, pois não queremos correr o risco de restringi-los à uma análise fria e objetiva de características técnicas de um texto, tampouco decifrar sentidos partindo da delicada pergunta “o que o autor quis dizer?”. Se para Petit (2013, p. 60), “o essencial da experiência pessoal da leitura não pode ser transcrito em uma ficha”, a experiência pessoal (como também coletiva) que os alunos tiveram com a escrita criativa não pode ser emoldurada numa análise formal. Recorremos, para justificar esse pensamento, mais uma vez ao prefácio de **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera:

Ler os versos do Ezequiel “Peixes nadam em um rio de almas / Mas naufragam em sonhos e desejos” foi um naufrágio. Que peixes são esses que nadam e que naufragam? Que rio de almas é esse, repleto de sonho e desejos, que naufragam peixes? Poderia me arriscar em elucubrações, mas prefiro guardá-las para mim, dentro deste meu muro de profunda abstração. Percebo que mesmo a poesia mais politizada pode e deve levar o homem às suas próprias fronteiras subjetivas e colocá-lo diante de seu próprio abismo a vislumbrar tanto a possibilidade do voo quanto da queda. (LUZ, 2015, p. 23)

À vista disso, preferimos fazer a análise partindo de dois momentos: poemas sobre *realidade subjetiva* e poemas sobre *realidade objetiva*, que se ramificam em quatro pontos,

explicados nos quatro itens a seguir deste capítulo. O item 5.2 trata das resistências às adversidades no âmbito pessoal, assim, analisamos como os alunos versam sobre problemas familiares e de aceitação. No item 5.3, privilegiamos poemas de crítica social, que se voltam à sensibilidade, mostrando abertura para o outro e defesa aos Direitos Humanos. No item 5.4, examinamos as duas metáforas que mais representam o livro: pássaros, que simbolizam os moradores de Itaquera, e muros, que exprimem a segregação regional e social, bem como os padrões impostos que aprisiona esses mesmos pássaros. No item 5.5, vimos como escrever poesia é também escrever a própria história; nesse sentido, observamos como a escrita criativa se revelou na construção e reconstrução das identidades e no resgate da autoestima. Desse modo, os itens 5.2 e 5.5 estão mais voltados à *realidade subjetiva*, isto é, poemas de cunho mais intimista, enquanto os itens 5.3 e 5.4, à *realidade objetiva*, pois trazem discussões sobre a sociedade.

Acreditamos que todos os poemas analisados incidem tanto na elaboração da subjetividade, como na das resistências, pois a obra em si é uma forma de resistir ao caos interior e aos problemas sociais. Não é possível enquadrar os textos nessa ou naquela categoria, pois os quatro pontos elencados acima se mesclam nos poemas. Destacamos, portanto, aquilo que se revelou de forma mais forte em nossa leitura de cada poema escolhido para a análise.

No que diz respeito à nossa leitura, é importante lembrar que ela é feita de forma implicada e comprometida, por conhecer de forma mais íntima cada aluno-poeta e acompanharmos seus processos de criação. Outras pessoas teriam outra(s) leitura(s), uma vez que isso depende também do lugar e do contexto valorativo do leitor. Como foi alertado no prefácio do livro dos alunos-poetas,

Talvez o poeta tenha dito menos e o leitor tenha visto mais ou talvez seja o contrário - o poeta disse tudo e o leitor só viu o que sua lente turva permitiu-lhe ver. Ser poeta e ser leitor ... talvez este muro também nem exista: ler poesia é fazer poesia também. (LUZ, 2015, p.23)

Sobre a escolha dos poemas, priorizamos aqueles que criavam um diálogo mais íntimo com a proposta de nossa pesquisa. Se tivéssemos outro foco, outras perguntas, outras categorias de análise, o nosso *corpus* seria construído de outra forma. Há no livro poemas de mais fácil compreensão e outros mais herméticos, uns mais objetivos e outros que camuflam suas mensagens com diferentes metáforas e imagens poéticas. Não fizemos juízo de valor no que concerne a forma de escrever adotada por cada aluno-poeta, pois entendemos

Surgem as ameaças
 Surge o trauma que os pais deram de herança
 Surge o futuro
 Aí surge...
 Aí surge...
 Aí surge o silêncio
 Que o aflige
 E ele decide
 ... suicídio

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 134.

O poema “Herança” possui características da poesia concreta, por conta de sua disponibilidade gráfica, que se distancia do verso tradicional e da forma convencional de disposição e rima. Seu caráter visual é bastante expressivo por conta dos dezesseis versos livres e das palavras distribuídas aleatoriamente, que chamam a atenção do leitor para a camada aparente do poema, antes mesmo de aprofundar a leitura para o nível do significado. No plano semântico, os valores denotativos ocupam todo poema. Glaicon Lopes não usa, por exemplo, metáforas, metonímias, entre outras figuras literárias.

Diferentemente da grande maioria dos textos no livro, “Herança” possui elementos visuais que contribuem para a apreensão de seu significado. Mesmo sem a regularidade na construção das estrofes e no número de sílabas, há um ritmo que sugere o clima de tensão, pois as palavras “surgindo” de forma irregular no poema e os espaços entre os versos nos lembram uma respiração entrecortada, que remete a um momento de desespero do sujeito estético. Embora não haja pontuação (com exceção das reticências nos versos 11, 12 e 16), as pausas - e a distância entre as palavras, que ora é maior, ora menor - suscitam o ritmo um ritmo de leitura picado, lembrando uma respiração descompassada:

Surge uma pessoa
 Surge o amor da vida dela
 Logo depois surge o filho fruto dessa relação

 Surge a amante

 Surge a ira

 Surge a revolta

Se lermos obedecendo rigorosamente esses espaços entre os versos e as palavras, imaginando o movimento de uma respiração ofegante em que, simbolicamente, a inspiração

é *m.i.* (movimento de inspiração) e a expiração é *m.e.* (movimento de expiração), teremos o seguinte ritmo:

<i>/m.i./</i>	Surge uma pessoa
<i>/m.e./ m.i./</i>	Surge o amor da vida dela
<i>/m.e./</i>	Logo depois surge o filho fruto dessa relação
<i>/m.i./ /m.e./ m.i./</i>	Surge a amante
<i>/m.e./ m.i./</i>	Surge a ira
<i>/m.e./ m.i./ /m.e./ m.i./</i>	Surge a revolta

A distância entre as palavras e, conseqüentemente, o ritmo descompassado crescem entre os versos 5 e 8, momento em que o sujeito estético trata do que é para ele a origem da crise familiar (a traição) e suas conseqüências (o divórcio e as brigas). A forma confusa de distribuição das palavras na página remete ao sentimento de confusão de um filho em relação ao desentendimento dos pais.

A reprodução de praticamente um mesmo esquema em todo o texto, num paralelismo recorrente (Surge a amante/ Surge a ira/ Surge a revolta/ Surge o divórcio/ Surgem as ameaças), junto com a repetição do termo “aí surge” nos versos 11, 12 e 13, revelam a aflição e raiva de um filho, que vai se acumulando cada vez mais por não suportar as brigas de seus pais, culminando, assim, na decisão de suicídio.

A palavra “surge”, presente praticamente em todos os versos, provoca uma ambigüidade, já que os acontecimentos não surgiram do nada. A ideia de cometer suicídio não surge, mas foi fruto de uma (des)construção da relação familiar. A “herança”, portanto, não foi algo dado pelos pais, mas foi um trauma construído a partir de uma relação conflituosa (verso 9). A aflição desse filho é fruto da relação dos pais, pois ele mesmo é fruto dessa relação, como revela o verso 3: “logo depois surge o filho fruto dessa relação”. Fruto aqui assume tanto o sentido de “filho”, “que se origina, que nasce”, como sentido de “resultado”, “retorno”.

Evidentemente, trata-se de um poema cuja mensagem é bastante clara. Mesmo sem uma análise mais profunda de seus recursos materiais é possível entender o texto. No entanto, o nível estrutural, além de estabelecer relação com o plano semântico, evoca sensações de tristeza e desespero de um filho que sofre devido aos conflitos de seus pais.

Glaicon Lopes, em uma conversa conosco, comentou que esse poema foi uma chave para um mundo que ele não conhecia, uma vez que pessoas começaram a procurá-lo e a

conversar com ele por conta de seu texto². O autor revelou que esse poema lhe ajudou a criar forças, pois foi uma oportunidade para se expressar e para ajudar outras pessoas que passaram (ou passam) por uma situação semelhante.

Outro poema que também traz a visão de um filho e um conflito familiar é “A vida que se acaba”, de Gabriel Silva:

A vida que se acaba

Quem sou eu?
Um cachorro morto com a carne podre
Antes de morrer lembro da comida que está estragando
Aquele odor ardente que vem longe da carne que se estragou
Não tenho mais pai nem mãe
A única coisa que sobrou foi um menino sozinho agora

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 92.

A composição desse poema surgiu após as atividades da proposta “Poética do Maracujá”, descritas no capítulo anterior. Gabriel Silva demonstrou apreço pelas imagens fortes de alguns poemas de Bertolt Brecht e decidiu usar esse recurso também. “Carne podre”, “comida que está estragando”, “odor ardente” e “carne que se estragou” ajudam a compor a sensação de horror referente à situação de quem vive sozinho na rua.

A ideia de morte aqui também é expressada não como suicídio, igual no poema de Glaicon Lopes, mas como morte em vida. Ser esquecido como animal morto (“um cachorro morto com a carne podre”) é ter uma vida que está se acabando, assim como sugere o próprio título do poema. A vida aqui se acaba assim como uma carne entra em decomposição.

Ao mesmo tempo em que esse poema pode tratar de uma *realidade subjetiva*, há também uma crítica social bastante incisiva voltada para a coisificação de crianças moradoras de rua, vistas e tratadas, muitas vezes, como se não fossem seres humanos. O último verso - “a única coisa que sobrou foi um menino sozinho agora” -, que responde à pergunta do primeiro verso “Quem sou eu?”, revela esse viés da coisificação, uma vez que o menino sozinho é “a coisa” que sobrou. A construção “a única pessoa que sobrou ou “o único que sobrou” traria uma ideia bastante diferente da situação desse sujeito estético que afirma, para si mesmo, sua condição de um ser objetificado.

² De fato, quando Glaicon recitava esse texto em algum sarau, era comum causar impacto no público. Parecia, inclusive, que ele gostava bastante dessa sensação de silêncio e desconforto causada por sua leitura.

Ainda sobre formas de resistir às adversidades, analisamos o poema “Condenação”, de Pedro Boal, que, por seu caráter político, não se limita somente aos problemas de aceitação do sujeito estético, mas pode ser estendido a todos aqueles que se sentem angustiados diante do clima tenso político que vem se manifestando no Brasil desde 2014 (e provavelmente no mundo, já que os discursos de ódio parecem vir à tona em todos os lugares, sobretudo nas redes virtuais). É possível que quem se sente hostilizado por defender ideais políticos que se voltam a igualdade e à defesa dos Direitos Humanos, identifiquem-se com os versos de Pedro Boal e sintam-se também “condenados” por uma parcela da sociedade.

Condenação

Fui julgado pela rosa vermelha que desabrochou em minha boca
 Por não carregar uma suástica suja pela vida em meu braço
 Por proteger com meu corpo as vidas enraizadas em um solo de serras e facões
 E não ter cruzado minhas pernas e calar-me

Fui julgado por gingar com aqueles que tentavam me possuir
 Por não colocar meu coração em salmoura loura e pálida
 Por dar uma página nova a uma vida
 E suaves linhas que formavam a minha amarga verdade

Fui julgado pela minha boina vermelha que carregava uma rosa sem cheiro
 Por escurecerem meu rosto com a luz da ambição
 Por não ter me calado diante da plateia
 Fui julgado por ter amado o próximo como a mim mesmo

Quem me condenou?
 Aqueles que mantêm o cérebro em livros e ternos
 E o coração em aterros

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 216.

Assim como os dois textos analisados até aqui, o poema de Pedro Boal não assume características formais de versificação. No entanto, ainda com versos livres, sem metrificação, estribilho ou rimas, sua estrutura é mais regular que os demais poemas.

Formado por três quartetos e um terceto, a disposição das estrofes possui o seguinte esquema: nas três primeiras estrofes, o sujeito estético explica como se dá a condenação, isto é, de que forma ele é julgado e quais os motivos que o levam a ser “réu”; já na última estrofe, há um elemento surpresa, pois, em vez de revelar qual seria a medida punitiva para essa condenação, ele revela apenas quem são os “juizes” desse caso. Esse movimento do texto, complementado pelo título, permite supor ao menos duas situações: ou sujeito estético foi réu condenado, ou se trata de uma última defesa diante de um “tribunal”.

Para entendermos essa defesa, percebemos que Pedro Boal opta por não dar ao leitor uma superfície fácil para levantar recursos que ajudem no nível do significado. Não há “pistas” nos elementos materiais, restando, então, o plano semântico para analisar, já que o poema é rico em linguagem conotativa. Acreditamos que, para explorar as possibilidades desse poema, o caminho mais fácil é conhecer um pouco das leituras do aluno-autor, bem como sua própria visão de mundo.

Pedro Boal compôs esse poema após uma aula em que estudamos o poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade (2014, p. 143-144), publicado no livro **A rosa do povo**, sobre o qual também comentamos, de forma breve para os alunos-poetas, a fim de mostrar alguns dos ideais que estão atrás das linhas dessa obra. Nesse sentido, aquela “flor ainda desbotada” cuja “cor não se percebe”, cujas “pétalas não se abrem, e que “ilude a polícia” e “rompe o asfalto”, é a mesma flor que aparece no primeiro e nono verso do poema de Pedro:

“Fui julgado pela rosa vermelha que desabrochou em minha boca”

“Fui julgado pela minha boina vermelha que carregava uma rosa sem cheiro”

A rosa e boina vermelhas representam o símbolo do socialismo. A rosa sem cheiro carregada pela boina reflete aquela flor feia, mas que é ainda uma flor que fura o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio no poema de Drummond. No poema de Pedro Boal, então, há uma rosa sem cheiro, mas ainda uma rosa. À vista disso, o sujeito estético é julgado/condenado por conta de um ideal em que resolveu acreditar e seguir. Observamos que a cada verso, Pedro Boal lança uma “imagem” ora para representar o que ele considera ser de esquerda, ora para representar aquilo que está, para ele, distante dessa esquerda, ou até mesmo para caracterizar a barbárie.

É importante lembrar que a concepção de esquerda de Pedro Boal dialoga com a conceitualização de esquerda de Gilles Deleuze (1925-1995)³. Para o filósofo francês, ser de esquerda é uma questão de percepção. Já o fato de não ser de esquerda é como um endereço postal que, partindo-se de si próprio, pensa na melhora da rua em que se está, depois da cidade, do país, dos outros países e, assim, cada vez mais longe; começa-se por si mesmo e, sendo privilegiado, costuma-se pensar em como fazer para que a situação perdure. Ser de

³ Deleuze explica esses conceitos sobre a esquerda em uma entrevista que está disponível no YouTube. O link para assisti-la é: <https://www.youtube.com/watch?v=_Wer1VGBZi8>. Acesso em: 15 set. 2016.

esquerda é o contrário, é perceber o contorno, começar pelo mundo, depois o continente, o país, até chegar a própria rua e a si próprio. Trata-se de um fenômeno de percepção, que percebe o horizonte e que, mesmo longe – na África, por exemplo – é capaz de pensar nos problemas de fome que lá devem ser resolvidos. Não em nome da moral, mas da própria percepção, que devem ser resolvidas as injustiças, ainda que privilégios próprios sejam sacrificados. Ser de esquerda é entender que os problemas do terceiro mundo estão mais próximos de nós do que os de nosso bairro. Deleuze ainda completa que ser de esquerda é ser ou devir minoria, pois ser maioria é algo que supõe a existência de um padrão (no caso do ocidente, o padrão é ser homem, adulto, heterossexual); quem obtém a maioria é quem realiza esse padrão que, na verdade, é uma categoria vazia. Portanto, a esquerda também é o conjunto de processos minoritários, que entende que a minoria é todo mundo. Levando tais conceitos em consideração, podemos entender como essas concepções sobre a esquerda aparecem no poema de Pedro Boal.

Essa capacidade de percepção aparece no texto “Condenação” num viés cristão: O verso 12 (“Fui julgado por ter amado o próximo como a mim mesmo”) faz referência ao texto de Mateus 22:39 da Bíblia (1997, p. 1368): “Amarás o teu próximo como a ti mesmo”. A forma que o sujeito estético encontra para desenvolver esse fenômeno da percepção, para compreender os problemas do outro, é colocando-se no lugar dele, num movimento de alteridade⁴. Interessante observar que o sujeito estético se sente julgado não por um erro que cometeu, mas por buscar ser sensível em relação a dor do outro e em relação a contextos que não lhe são próprios, uma vez que ele entende, para retomar a concepção de esquerda de Deleuze, *que os problemas do terceiro mundo estão mais próximos de nós do que os de nosso bairro*. A partir disso, desse viés cristão, à esquerda, Pedro Boal relata quais problemas seriam esses que são mais próximos dele do que os de seu “próprio bairro”.

O primeiro problema que atinge a sensibilidade do sujeito estético é apresentado no verso 2, que remete à dor daqueles que sofreram durante o regime nazista. Ao dizer que foi julgado “por não carregar uma suástica suja pela vida em meu braço”, o sujeito estético mostra que decidiu não se vestir de uma ideologia que prega a intolerância. Pedro Boal traz,

⁴ De fato, ao passo que essa concepção de esquerda cria diálogo com a de Deleuze, também se distancia, uma vez que, para o filósofo, ser de esquerda não se trata de desenvolver uma ‘boa alma’, mas sim desenvolver a percepção. Deleuze ainda diz que os japoneses são criados assim, a fim de enxergarem o mundo começando pelas pontas, não pelo centro; entretanto, não significa que os japoneses sejam de esquerda, mas em um determinado sentido humano, estão “à esquerda”. Acreditamos que a filosofia cristã, baseada numa ótica teológica de amor ao próximo, não se trata de um movimento de esquerda, contudo, é algo que também pode ser considerado à esquerda.

assim, nos dois primeiros versos, dois símbolos que se contrastam, justamente por representarem duas ideologias que são opostas entre si: a rosa vermelha, representando o socialismo, e a suástica, que retrata a época em que revigorava o nazismo na Alemanha. O adjetivo “suja”, acompanhada do substantivo “suástica”, mostra uma repulsa no que concerne à ideologia nazista.

Há ainda, no poema, outra alusão a esse período. O verso 6, “por não colocar meu coração em salmoura loura e pálida”, é uma referência direta ao poema “Alemanha, loura e pálida”, de Bertolt Brecht (2012, p. 15-16), no qual o dramaturgo e poeta alemão diz: “Nunca mais, nunca mais/ Baterá teu coração/ Apodrecido, que vendeste/ Conservado em salmoura/ Em troca/ De bandeiras”. Brecht cria uma sensação de odor daquele líquido que escorre do peixe quando diz que o coração da Alemanha foi conservado em salmoura em troca de bandeiras, de territórios e de poder. Já no poema “Condenação”, o sujeito estético protesta por ser julgado justamente por não colocar seus ideais humanitários “em uma salmoura”.

Não somente Brecht é citado, mas outro personagem que representava uma luta interessante dentro da esquerda, a saber, Chico Mendes, cuja referência a ele aparece no verso 3: “Por proteger com meu corpo as vidas enraizadas em um solo de serras e facões”. O trecho “solo de serras e facões” simboliza o contexto ditatorial do Acre nas décadas de 1970 e 1980, em que havia (e ainda há) os “donos da terra” nos seringais. “Proteger com o meu corpo” corresponde à luta de Chico Mendes que lhe custou a própria vida, uma vez que foi assassinado por ser defensor dos direitos dos seringueiros e da floresta, por proteger o ambiente do desmatamento e por amparar as casas e as famílias de pessoas que eram vítimas da violência de fazendeiros.

É no “gingar” com os que tentavam possuí-lo (verso 5: “Fui julgado por gingar com aqueles que tentavam me possuir”) que o sujeito estético encontra uma defesa diante daqueles que conservam a sensibilidade em salmouras, que vestem suásticas sujas e que possuem facões. “Gingar” remete à cultura afro e assume, no poema, símbolo de resistência (por conta da alusão à capoeira). Já a palavra “possuir” tem o sentido de contaminar com a intolerância. Aqueles que tentam “possuir” o sujeito estético são os mesmos que escureceram o seu “rosto com a luz da ambição” (verso 10), isto é, escureceram com o pensamento egoísta, com as atitudes voltadas para o centro de si.

O ponto de grande conflito no poema é o verso 8 (“Por dar uma página nova a uma vida/ E suaves linhas que formavam a minha amarga verdade”), trecho que nos faz considerar esse poema não apenas uma forma de superar a não-aceitação de um jovem em

seu círculo social, mas como uma forma profunda de elaboração subjetiva de uma nova identidade. As “suaves linhas” que formaram a sua “amarga verdade” são as “suaves e pesadas” linhas escritas por Brecht, Drummond, entre outros autores, que auxiliaram Pedro Boal a ter uma leitura diferente do mundo. São linhas que não tratam da fuga da realidade, pois mostram o que há também de amargo na vida, apresentando os problemas pelas quais a humanidade passou ao longo de sua história, problemas que existem até hoje devido, talvez, à falta desse fenômeno da percepção, da alteridade e da sensibilidade nas pessoas. “Dar uma nova página” a si mesmo, por meio das “suaves linhas” é, portanto, reconstruir-se a partir da leitura literária.

Parece-nos que os julgamentos feitos ao sujeito estético não são feitos apenas por conta de seus ideais, mas são por ele decidir não cruzar as pernas e calar-se diante da plateia (versos 4 e 11). A palavra “plateia” sugere que exista um palco, uma apresentação artística. Sendo assim, podemos entender que a forma de não se calar é valendo-se da arte para expressar seus ideais e defender-se do que é tido como desumano.

Na última estrofe, o sujeito estético realiza uma pergunta (“Quem me condenou?” – verso 13) e, em seguida, responde. Essa pergunta retórica aparece no texto justamente para denunciar os que “mantêm o cérebro em livros e ternos” e “o coração em aterros” (versos 14 e 15). A palavra “cérebros” simboliza aqueles que possuem conhecimento, instrução, mas não os usam para benefícios coletivos; já “ternos” representa uma classe dominante que detém o poder econômico, mas que nada faz para mudar as situações de injustiça, antes colaboram para a existência delas. Desse modo, enquanto Brecht diz que o coração da Alemanha foi conservado em salmoura, Pedro Boal vai além ao dizer que os corações daqueles que detém conhecimento e poder aquisitivo estão em aterros, como se fossem resíduos sólidos retirados de um esgoto. Trata-se, portanto, não apenas de um desabafo ou uma defesa frente aos julgamentos, mas uma réplica direcionada àqueles que buscam condenar, com seus discursos e atitudes, o sujeito estético que se encontra numa ideologia voltada para o humano, para o coletivo, que começa pelo contorno do mundo, adentra o continente, o país, e assim vai, até chegar a própria rua e dentro de si.

5.3 O poema como nódoa no brim

Assim como há textos que se voltam à *realidade subjetiva*, há textos que se enquadram na categoria *realidade objetiva* no livro dos alunos-poetas. Notamos que os

textos que seguem essa categoria possuem cunho político e apresentam mais críticas sociais, diferentemente dos textos analisados no item anterior, os quais entendemos mais como formas de resistir ao caos interior.

Embora **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera não tenha como intuito tratar de um único assunto, compreendemos que os textos que representam a resistência aos problemas sociais, sobretudo os de Itaquera, constituem o cerne da obra. Para justificar nossa afirmação, analisamos um poema de Lourraine Barbosa:

Poemalidade

querem do meu poema a vida serena e plena
o diamante lapidado
o terreno bonito e arado
mas do meu poema terão sujeira
pés descalços na desgostosa areia
terão a desigualdade
terão a injustiça
terão a fruta estragada
terão a podridão
e se quiserem que meu poema seja a vida serena
que tornar a vida serena eles terão.

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 28.

A análise desse poema não se refere somente a ele em si, mas a toda obra escrita pelos alunos-poetas, uma vez que é o primeiro poema do livro, servindo de abertura, isto é, de introdução que explica ao leitor qual o tipo de poética adotada pelos poetas de Itaquera. Essa poética, escolhida por eles e apresentada logo de início por Lourraine Barbosa, é justamente uma poética voltada à *realidade objetiva*, pois parece se preocupar mais em tratar da dura realidade, em vez do “terreno bonito e arado” (verso 3). Nesse sentido, a grande maioria dos poemas do livro (se analisados conjuntamente, como uma conjunção de vozes que se completam) tem como proposta, não a fuga do real, mas trazer à tona uma visão sobre o real, partindo de caracterizações da realidade local de Itaquera e de denúncias e críticas sociais concernentes ao que acontece com quem reside nas periferias.

O título “Poemalidade” nos permite afirmar que esse poema representa a poética dos alunos-poetas. Segundo Simões (2009, p. 152), “-dade é sufixo com um significado, porém com vários sentidos, parafraseáveis por: ‘o fato de ser x’, ‘propriedade / qualidade de ser x’, ‘atitude / ação de quem é x’, ‘aquele / aquilo que é x’, ‘conjunto do que é x’”. Assim, o substantivo *poema*, junto com o sufixo *-dade*, é um neologismo criado por Lourraine

Barbosa que expressa a propriedade / qualidade do que é um poema para a autora, ou ainda, o conjunto do que é a poética do livro **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera.

Nos três primeiros versos, a autora expõe o que esperam de sua poética, a saber, a vida “serena e plena”, “o diamante lapidado” e “o terreno bonito e arado”, que se referem às coisas belas da vida, àquilo que acontece de bom. No entanto, a autora quebra a expectativa do leitor dizendo que ele não terá o que almeja, como se o verso 4 fosse uma espécie de aviso antes de continuar a leitura, antes de virar a página, pois, nas linhas a seguir, ela tratará da “sujeira / pés descalços na desgostosa areia”. Assim, a desigualdade e a injustiça (versos 6 e 7), que são a “fruta estragada” e a “podridão” (8 e 9), comporão a temática dos versos da jovem escritora.

Um fato que nos ajuda a entender melhor um dos motivos que levou Lourraine Barbosa a escrever esse texto é que ela o escreveu após ter contato com os poemas de Manuel Bandeira (2013, p. 222), sobretudo com “Nova Poética”:

Nova Poética

Vou lançar a teoria do poeta sórdido.
Poeta sórdido:
Aquele em cuja poesia há a marca suja da vida.
Vai um sujeito,
Saí um sujeito de casa com a roupa de brim branco muito bem
[engomada, e na primeira esquina passa um caminhão,
[salpica-lhe o paletó ou a calça de uma nódoa de lama:
É a vida

O poema deve ser como a nódoa no brim:
Fazer o leitor satisfeito de si dar o desespero.

Sei que a poesia é também orvalho.
Mas este fica para as meninas, as estrelas alfas, as virgens cem
[por cento e as amadas que envelheceram sem maldade

Parece-nos que o texto “Poemalidade” foi criado a fim de criar um diálogo com o poema de Manuel Bandeira, autor que muito influenciou, ao longo do projeto, Lourraine Barbosa. A poesia do poeta sórdido pode ser compreendida como uma poética que tira o leitor de seu conforto, que pode incomodá-lo a ponto de “dar o desespero”. Lourraine nos mostra que aquele “poema caminhão” que mancha de lama a roupa engomada em Manuel Bandeira, é o mesmo poema em que o leitor encontrará a podridão, a sujeira. O poema como nódoa de lama no brim é o poema que faz o leitor caminhar, com pés descalços, na desgostosa areia.

Contudo, Lourraine não nega totalmente a poesia orvalho. Ela demonstra que escreveria sobre a vida serena, mas, antes disso, a vida deve ser, de fato, serena e plena (versos 10 e 11). Os dois últimos versos suscitam que, enquanto houver injustiça e desigualdade, a autora não priorizará a escrita sobre a serenidade e plenitude da vida.

Essa escolha poética dialoga também com o poema “Mau tempo para a poesia”, de Bertolt Brecht (2014, p. 226):

Em minha canção uma rima
 Me pareceria quase uma insolência.
 Em mim lutam
 O entusiasmo pela macieira que floresce
 E o horror pelos discursos do pintor.
 Mas apenas o segundo
 Me conduz à escrivaniinha.

Se para Brecht, a rima lhe parecia uma insolência, pois ele sentia a necessidade denunciar as atrocidades cometidas por Adolf Hitler (1889-1945, para Lourraine, compor sobre “as macieiras” não lhe parece ideal enquanto o “terreno” não estiver “bonito e arado”.

É interessante observar que Lourraine não fala por si, mas em nome da obra dos alunos-poetas. Sua voz, nesse poema, é uma voz que sintetiza a proposta temática do livro, contudo, não se trata da explicação de sua poética individual, até porque, a maior parte dos poemas de Lourraine Barbosa no livro não trazem à tona a “sujeira” e a “podridão”, isto é, não são voltados às críticas sociais. Vejamos um exemplo:

Mais um de amor

O amor não dói,
 nem é ferida que arde.
 Não destrói,
 nem machuca.

Já dizia Renato:
 “o amor é arte e nem todo mundo é artista.”

O amor leva uma fama que não merece levar.
 Ora, que culpa tem o amor
 se são as pessoas que não sabem amar?

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 36.

Percebemos nesse texto uma orientação poética diferente da que é apresentada em “Poemalidade”. Não acreditamos que isso se configure em uma contrariedade, pelo contrário, entendemos que nesse fato reside uma das riquezas literárias desses jovens poetas,

que é a capacidade de expressar diferentes vozes e de ser, dentro da poesia, únicos e vários ao mesmo tempo.

Não somente com Manuel Bandeira e com Brecht o “Poemalidade” dialoga, há também uma relação interessante com o poema “Sujeira”, de Pedro Boal:

Sujeira

Cansei de esconder a sujeira
 embaixo
 do tapete

ou
 entre

as linhas controversas
 de um caderno

linhas estas que ao passar o tempo
 dissolvem-se
 na pura
 decomposição
 do pensamento

não assinarei mais o óbito de ideias
 apenas
 para escondê-las
 muito menos sujarei mentes limpas

com ideias
 corrompidas para ocultar
 a sujeira

a sujeira que sai de teus lábios
 acaba nas minhas
 linhas
 que já corrompidas

transmitem
 esta praga

Até a próxima vítima!

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 213-214.

Assim como o poema “Herança”, analisado no item anterior, “Sujeira” apresenta uma forma cujos elementos materiais contribuem para o nível do significado. Com versos livres e estrofes não definidas, as palavras espalhadas na página assemelham-se à sujeira espalhada no chão. Enquanto Lourraine declara que do seu poema “terão sujeira”, Pedro diz que não esconderá a “sujeira” “embaixo do tapete”, nem entre as “linhas controversas de um caderno”, pois essas linhas do caderno podem “dissolver-se”, perder-se, junto com o pensamento que se decompõe e que o levou a escrevê-las,

Parece-nos que a intenção do autor é, portanto, é denunciar, trazer à tona a sujeira que limita a “vida serena e plena” mencionada por Lourraine Barbosa. Pedro Boal, nesse sentido, decide não assinar mais “o óbito das ideias”, nem “ocultar a sujeira” com “ideias corrompidas”, isto é, ele escolhe evidenciar as adversidades (sujeira), voltando-se ao caráter duro da *realidade objetiva*, mesmo que, com isso, seja “julgado” e “condenado” por “Aqueles que mantêm o cérebro em livros e ternos/ E o corações em aterros”, como vimos no item anterior, ao analisar o poema “Condenação”.

Pedro Boal ainda revela o que acabará em suas linhas já corrompidas, ou seja, revela o que irá compor sua poética: trata-se da sujeira que sai dos lábios de alguém. Entendemos que se trata dos discursos de ódio e preconceito, discursos contrários às ideias cujo óbito ele diz que não assinará. A vítima dessa praga-poema nada mais é que o leitor, que verá nos poemas, não a vida “serena e plena” e o “diamante lapidado, mas a “sujeira” da vida nos versos.

Ainda no que se refere a poemas que são “nódoa no brim”, destacamos a aluna-poeta Nathalia Morais, já que quase todos os seus textos no livro, bem como grande parte de sua produção poética fora dele, apresentam as “propriedades de um poema” descritas em “Poemalidade”.

Mérito

Ana cursa Direito, tira excelentes notas. Ela é gorda.
Karolina é fluente em inglês. Ela é ele.
Júlia tem uma bela cintura.

Ela tem realmente uma bela cintura...

Parabéns, Júlia, você conseguiu o emprego.

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 196.

No poema “Mérito”, Nathalia Morais realiza alguns questionamentos a partir da crítica principal do texto: os efeitos da indústria da moda. Começando pela questão da gordofobia⁵, ao tratar da Ana que cursa Direito (verso 1), e passando pela homofobia, com a Karolina que possui fluência em um segundo idioma (verso 2), a autora mostra como a mulher pode sofrer com a imposição de padrões estéticos e de comportamento em sua vida, inclusive na área profissional. Para a entrevista de emprego feitas com Ana, Karolina e Júlia

⁵ O termo “gordofobia” não consta no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). A palavra sugere um acentuado desconforto e sentimento de repulsa contra pessoas gordas.

no poema, os requisitos não foram a experiência, o currículo, a aptidão da pessoa para o trabalho, sua história de vida, entre outras coisas, uma vez que o critério foi escolher a pessoa que mais se enquadra em um perfil de beleza que não leva em conta a diversidade. É possível, a partir desse poema, refletir ainda sobre a reificação da mulher, já que o texto nos permite entender que Júlia conseguiu o emprego por ser considerada bonita, não porque conta do trabalho que ela poderia desenvolver; logo, ela foi objetificada, pois sua aparência que estava em jogo. O título do poema ainda ironiza o conceito de meritocracia, já que Nathalia mostra como há privilégios e vantagens para algumas pessoas e como elas conquistam seu espaço, não pelo seu esforço, e sim por pertencerem a determinados grupos sociais e enquadrarem-se em padrões impostos socialmente.

Questões que envolvem a questão da mulher também aparecem no poema de Kauê Nascimento:

Mulher

Objeto no olhar das mentes ignorantes.
 Das mentes fortes, é orgulho mundial
 Sinônimo de força
 Luta, garra, determinação
 E de outros milhares de adjetivos
 Que podem ser usados
 Para descrever não só
 A maior parte da população
 Mas as mentoras de todas as nações.

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 143.

O primeiro verso, “Objeto no olhar das mentes ignorantes”, pode ser relacionado ao fato de como Júlia, no poema “Mérito”, é objetificada ao conseguir a vaga de emprego. Para Kauê Nascimento, apenas tendo a “mente forte”, liberta da ignorância, é possível reconhecer o valor da mulher. Nesse poema, de apenas uma estrofe, composta por nove versos, o autor relata diferentes características atribuídas às mulheres (força, luta, garra e determinação).

Trata-se de um poema de cunho feminista, que apresenta a mulher como mentora. A palavra mentora pode ser entendida como conselheira, guia, ou ainda se referir a uma pessoa que inspira as outras. O fato de um menino, de 14 anos, escrever sobre isso, demonstrando sua visão acerca da condição da mulher hoje, pode significar que ele reconhece a existência de padrões opressores baseados em gêneros e compreende a importância do empoderamento feminino.

Kauê Nascimento discerne bem entre os conceitos de maioria e minoria dentro de uma perspectiva político e social. No verso 8, ao dizer “a maior parte da população”, o autor mostra que uma maioria numérica não possui necessariamente representatividade significativa. No caso das mulheres, por mais que dados estatísticos revelem que os homens não compõem a maioria da população brasileira, a expressividade social das mulheres é sufocada, já que ocupam menos cargos públicos, recebem menores salários, entre outras coisas que evidencia uma diferença entre os gêneros e a necessidade de equidade de direitos entre eles.

É com Thaís Vidal que os poetas de Itaquera buscam mostrar que todos os seres humanos deveríamos ser tratados de forma igualitária:

Todos iguais

	Das faces gordas
Às faces ossudas	
	Dos fortes e bravos
Aos fracos e medrosos	
	Das riquezas em abundância
À miséria extrema	
<i>Somos todos iguais</i>	
	Dos nobres bem apessoados
Aos pobres chamados de pé rapado	
	Dos sorrisos brancos e os dentes alinhados
Aos amarelados e tortos	
	Das roupas limpas e novas
Aos trapos sujos que alguns chamam de roupa	
<i>Somos todos iguais</i>	

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 170.

O significado desse texto se manifesta junto com a função dos elementos gráficos. Os versos postos à extremidade, ora alinhados à direita, ora à esquerda, representam a divisão entre as pessoas por conta das diferenças que possuem. As diferenças elencadas por Thaís Vidal são (i) de caráter estético - “Das faces gordas/ Às faces ossudas” (versos 1 e 2) -, (ii)

de personalidade - “Dos fortes e bravos/ Aos fracos e medrosos” (versos 3 e 4) -; e (iii) de poder aquisitivo, que é predominante no poema, ocupando os versos 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 13. Os versos “*somos todos iguais*” (versos 7 e 14), sendo um deles exatamente na metade do poema e outro no fim, ambos posicionados no centro da linha, sugerem a união daqueles que ocupam as pontas.

Há ainda outro texto de Thaís Vidal que trata das diferenças de forma bastante crítica:

O vestido do menino

Papai e mamãe brigam, acho que é minha culpa. Tinha pegado um vestido da minha irmã. Estava pequeno para ela, mas serviu em mim e gostei dele. [...]

Certa manhã, eu estava brincando com algumas bonecas e usando o vestido. Minha irmã viu e contou pra mamãe. Dessa vez, ela me bateu e colocou “roupas adequadas” em mim. [...]

Se não fosse a mamãe, tinha passado a noite ali. Papai e mamãe andam discutindo muito. É porque gosto do vestido, de bonecas e de outras coisas que chamam de “coisas de menina”. Eu gosto de brincar de boneca, vestir vestidos, gosto de ser menina. Por que eles não deixam eu fazer o que eu gosto?

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 172.

“O vestido do menino”, diferentemente dos demais textos dos alunos-poetas, é escrito em prosa. O sujeito poético é um menino que começa a descobrir-se e identificar-se em um gênero a partir de sua experiência em usar os vestidos da irmã. Além da aflição da criança, que parece ser bem nova no texto e não entender bem o que acontece com ela em a sua volta, a autora mostra o conflito familiar gerado em torno dessa questão, evidenciando a necessidade de conversar sobre esse assunto desde cedo, em casa, de uma forma dialógica, e não impositiva. Outras formas de preconceito também são combatidas, como ocorre em “Marcas dispersas”, de Valquiria Lima:

Marcas dispersas

Os espinhos ferem mais o espírito ou a carne?

A forma de alívio é julgada

O não saber entender a razão

A dor atinge tanto quem a sente

Quanto quem a presencia

O ajudar inexistente

Lábios silenciosos e mentes barulhentas

Dentro de uma causa tão dispersa

Corre o frio e doloroso silêncio gritante

No tempo em que se cala

A pele grita

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 163.

Embora não seja um poema convencional, a estrutura de “Marcas dispersas” é bem regular se comparado a outros textos do livro. Com três estrofes, sendo a primeira com cinco versos, a segunda com quatro e a última com dois Valquiria Lima versa sobre a automutilação, algo recorrente entre adolescentes que sofrem pressão psicológica, mas, por se tratar de um assunto delicado, nem sempre é problematizado.

A automutilação é um comportamento intencional que envolve uma agressão direta que o indivíduo faz a si mesmo, seja em forma de ferimento ou lesão, sem haver intenção consciente de suicídio. Algumas formas de automutilação são bater em si mesmo, arranhar-se, queimar-se e cortar-se, sendo as mais frequentes perfurar a pele com objetos cortantes, tais como canivetes, lâminas de barbear, lâminas de apontadores de lápis, facas, tesouras, entretanto, há também casos de queimaduras e mordidas. Trata-se de uma forma de autopunição ou de controlar emoções, ansiedades, raiva, sensação de vazio ou quaisquer outras expressões de grande mal-estar interno, sendo, assim, um modo de aliviar fisicamente uma aflição de ordem psicológica, substituindo uma dor emocional por uma física. Mais comum entre meninas de 13 a 17 anos, a automutilação sem intenção de suicídio é um transtorno isolado, no entanto, também pode ser associada a comportamentos obsessivos e compulsivos e a outras síndromes, como ao transtorno da personalidade *borderline*⁶.

Um dos questionamentos que podemos identificar no poema de Valquiria Lima é o fato haver um julgamento a essa forma de alívio (“A forma de alívio é julgada” - verso 2), sem refletir que a dor física parte de uma dor psicológica (“Os espinhos ferem mais o espírito ou a carne?” – verso 1). A palavra “espinhos” retrata tanto os objetos que machucam a pele, quanto as adversidades que “ferem” o interior de alguém. Assim, as “marcas dispersas” mencionadas no título são as marcas feitas no corpo, como também os traumas que podem marcar, de forma negativa, a vida de uma pessoa.

O poema “Marcas dispersas”, por tratar de dificuldades que atingem o interior de alguém, poderia ser analisado juntamente com poemas que se voltam à *realidade subjetiva*. No entanto, entendemos que o poema também se enquadra na categoria *realidade objetiva*, uma vez o sujeito poético não é necessariamente o indivíduo que se corta, mas alguém que tem contato com alguém que pratica automutilação (“A dor atinge tanto quem a sente/

⁶ É possível compreender melhor a automutilação a partir da última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-5), que está disponível no *link*: <<http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

Quanto quem a presença” – versos 4 e 5). Parece-nos que o poema é, antes de uma forma de resistir a algum caos interior, uma maneira de criticar o “não saber entender a razão” (verso 3) e “o ajudar inexistente” (verso 6). Valquiria Lima nos mostrar que é uma forma de preconceito julgar quem realiza autopunições desse tipo ou considerar que tal prática incide em tentativa de chamar a atenção.

A autora se vale de oxímoros para trazer ao leitor a aflição de pessoas que se automutilam: “Lábios *silenciosos* e mentes *barulhentas*”, “Corre o frio e doloroso *silêncio gritante*” e “No tempo em que *se cala/ A pele grita*”. O “silêncio” pode ser compreendido aqui de duas formas: (a) silenciar-se em relação à dor de alguém, negando ajuda ou sendo indiferente aos problemas; e (b) silêncio de quem sofre desse transtorno e não consegue pedir ajuda, isolando-se para continuar a automutilação. Esse silêncio culmina no grito, também entendido de duas formas: (a) a primeira se refere “aos espinhos que ferem a carne”, ao corte que faz “a pele gritar”; (b) a segunda tem relação com as “mentes barulhentas”, isto é, aos “espinhos que ferem o espírito”

São diversos poemas no livro que tratam da *realidade objetiva*. Não analisamos um por um, a fim de não estendermos tanto esse capítulo. No entanto, como a temática voltada à dura realidade é a proposta inicial do livro (apresentada, inclusive, em “Poemalidade”), fizemos um quadro, apresentando o autor, o título e o assunto (ou melhor, a possibilidade de leitura) do poema escrito, a fim de mostrar, no todo, quais são os poemas voltados à crítica social, já que é algo bem presente na obra dos alunos-poetas.

É importante lembrar que, ao delimitarmos um “assunto” para cada poema, há o risco de reduzir a poética dos alunos. Fizemos esse movimento a partir de nossa leitura do texto, o que não significa que os poemas listados nesse quadro expressam um único assunto e estejam dentro somente da categoria da *realidade objetiva*. A intenção desse quadro não é fincar os textos em temáticas fixas, e sim mostrar como a obra, de modo geral e sem expandir nossa análise, permite-nos conhecer um pouco da realidade local de Itaquera e como os textos oferecem reflexões de cunho político e social.

No quadro, anexado abaixo, estão listados alunos, ex-alunos, até pessoas que não tinham vínculo escolar com a escola, pois entendemos que todos os textos compõem “o canto de Itaquera”, já que são várias vozes presentes nas páginas do livro.

<i>Autor(a)</i>	<i>Título do poema</i>	<i>Mensagem do poema</i>
<i>Lourraine Barbosa</i>	Poemalidade	Metapoema/ Explicação de uma poética que se volta aos problemas sociais
	Canto de Caaguaçu	Segregação regional e social
<i>Beatriz Brasileiro</i>	Os detentos	Segregação regional e social/ Redução da maioria penal
	A alma da humanidade	Fragilidade das relações líquidas
	A queda sobre os ossos	Problemas sociais e ambientais de uma metrópole
<i>Escobar Franelas</i>	12 de junho	Copa do Mundo FIFA 2014 em Itaquera
	“Encontro de leoninos”	Realidade de um artista de Itaquera
	Confidência do drummondiano	Realidade da periferia da Zona Leste/SP
<i>Daniel Carvalho</i>	Vitoriosa	Valorização de uma mulher da periferia
	5 de agosto	Preconceito e segregação social
	Lembrança do mundo antigo	Problemas de uma cidade grande
	Downsizing	Desemprego e demissões em massa
<i>Maicon Ferreira</i>	Nós passarinho	Segregação regional e social
<i>Gabriel Francisco</i>	A vida que se acaba	Abandono infantil
<i>Gabriel Góis</i>	Idosos	Valorização da terceira idade
	Alguém sem importância	Segregação social
	Já imaginou?	Alteridade
<i>Mayara Paula</i>	Terra da Garoa	Descrição das ruas de Itaquera
	Gran Finale	Guerras
<i>Giovana Brait</i>	Aquela madrugada	Descrição da periferia
	Indiferença	Crítica ao Poder Público

	Sobre tudo	Problemas sociais/ Crítica ao Poder Público/ Falta de sensibilidade
	Por quê?	Preconceito social
<i>Glaicon Lopes</i>	Involução	Crítica à “evolução” tecnológica/ Desequilíbrio ecológico
<i>Kauê Nascimento</i>	Itaquera	Valorização da periferia
	Guerra das Guerras	Crítica ao Capitalismo
	Mulher	Valorização da mulher
<i>Leticia Souza</i>	Choro num barraco	Problemas sociais/ Pobreza/ Criminalidade
<i>Ezequiel Alves</i>	Floresta artificial	Problemas ambientais
<i>Giovanna Rodrigues</i>	Percepção	Falta de sensibilidade/ Crítica social/ Racionamento de água
<i>Valquíria Lacerda</i>	O passarinho	Preconceito social e regional
	Marcas dispersas	Preconceito com pessoas que sofrem problemas psicológicos/ Falta de sensibilidade
<i>Thaís Vidal</i>	Todos iguais	Igualdade
	O vestido do menino	Homofobia/ Transfobia
<i>Lucas Barbosa</i>	Num quarto de periferia	Realidade do cidadão periférico
<i>Vitor Mateus</i>	Prisão	Segregação regional/ Imposição de padrões
<i>Nilci Novéllo</i>	Viver em sociedade	Crítica social
<i>Stephanie Bezerra</i>	Autoridades	Crítica ao Poder Público
<i>Nathalia Morais</i>	Mérito	Crítica ao conceito de meritocracia e aos padrões da indústria da moda
	Culpa	Criminalidade
	Cidade do Azul	Cultura do estupro/ Abuso sexual e infantil
	O outro eu	Psicopatia

	Quase um poema de amor	Crime passionai
	Juízo Final	Crítica ao fanatismo religioso
	Pré-Conceito	Homofobia
<i>Pedro Boal</i>	Itaquere	Problemas sociais/ Pobreza/ Criminalidade
	Sujeira	Metapoema/ Explicação de uma poética que se volta aos problemas sociais
	Condenação ⁷	Crítica a ideologias conservadoras e intolerantes

A partir desse quadro, podemos observar que grande parte dos alunos-poetas não usaram a literatura como espécie de fuga da realidade, mas optaram por uma poética que apresenta um olhar diferente sobre o real. Dessa forma, voltando-se para sua realidade local, discutindo e analisando aspectos e perspectivas do lugar em que vivem, os alunos-poetas de Itaquera, ao escreverem suas poesias, buscam construir uma oportunidade de transformação e prospecção sobre a realidade que os cerca.

5.4 Quando as gaiolas saem à procura dos pássaros

Em oficinas de escrita criativa, diferentes estratégias são feitas para a construção de textos poéticos. São comuns atividades que exercitam a rima, a métrica, a combinação de sons (aliteração, assonância, sibilância, paronomásia), assim como são frequentes exercícios tais como: escrever usando somente substantivos, escrever versos nos quais todas as palavras tenham o mesmo fonema inicial, criar frases curtas usando oxímoros, entre outros. Em nosso projeto, durante a formação de criação literária dos alunos-poetas, que corresponde ao período em que realizamos atividades como “A poética do Maracujá”, descrita no capítulo anterior, focamos a composição de imagens em poemas. Foi exercitando a escrita criativa a partir dessa estratégia que surgiu a maior parte dos poemas publicados na obra dos alunos-poetas. Em razão disso, o livro é repleto de diferentes imagens poéticas que traduzem o um

⁷ O poema “Condenação” foi analisado na categoria *realidade subjetiva*, no entanto, acreditamos que ele, ao mesmo tempo, refere-se às adversidades ligadas ao interior do indivíduo, como também trata de problemas ideológicos e políticos. Por conta disso, colocamos esse poema nesse quadro que expõe os poemas voltados à *realidade objetiva*.

sentimento, uma crítica ou uma situação. Nesse sentido, interpretar a maioria dos poemas dos alunos-poetas é realizar a leitura das imagens que eles criaram.

Notamos que o livro possui duas imagens centrais que aparecem com frequência por carregarem em si a temática do livro como um todo. São elas: muros e pássaros. Os muros representam a segregação social que existe em relação à periferia de Itaquera e os pássaros simbolizam os jovens que buscam “voar além” dos muros, das diferenças e dos preconceitos. Franz Kafka (2011, p. 191) uma vez escreveu que "uma gaiola saiu à procura de um pássaro". O que os alunos poetas expressam em sua obra é que, mesmo com os “olhares frios” que procuram “engaiolá-los” na sociedade, os “pássaros de Itaquera” podem voar bem alto e cantar a sua poesia.

Parece-nos que isso ocorreu por conta de um processo natural, pois não percebemos, durante de composição de poemas para o livro, nenhum pacto ou acordo entre os alunos referente à utilização das mesmas imagens. O único acordo que fizemos foi tentar compor a partir do subtítulo da obra “o canto de Itaquera”. Tanto que reparamos na repetição dessas imagens somente depois que havíamos recebido todos os textos dos alunos-poetas.

Assim como fez a introdução para os poemas que são “nódoa no brim”, Lourraine Barbosa é quem novamente abre a série das imagens “muros” e “pássaros” com o poema “Canto de Caaguaçu”.

Canto de Caaguaçu

Os muros separam as aves que piam em baixo tom
daquelas que gorjeiam felizes.
Seu canto precisava ser ouvido
e pediram a elas para aumentarem o som.

Faz frio e as asas das aves congelam
impedindo-as de voar para fora do lado inaudível do muro.
Elas cobiçam o fogo que crepita e aquece
as asas daquelas outras aves
cujo canto ecoa e todos podem ouvir.

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 29.

Em sua primeira versão, o título do poema era “O canto surdo”, contudo, após estudarmos com Lourraine Barbosa a história de Itaquera, a autora preferiu mudar para “Canto de Caaguaçu”, a fim de fazer referência à antiga fazenda cujo loteamento foi importante para a formação do bairro de Itaquera e que hoje compreende a região do SESC-

Itaquera e do Parque do Carmo, locais que compõem o entorno escolar, como vimos em “A caminho de Itaquera”, segundo capítulo desta pesquisa.

É possível extrair significados nesse poema passando pela percepção de sua estrutura, uma vez que ela se (co)relaciona com o plano semântico. A forma do poema contribui para a interpretação da mensagem e ainda evidencia a metáfora dos muros. Composto por duas estrofes, uma com quatro versos e outra com cinco, o texto apresenta traços materiais que, a partir de sua disposição na página, reproduzem a imagem de um muro. O fato de a primeira parte estar alinhada à direita e a segunda à esquerda nos faz enxergar uma divisão entre as duas estrofes, como se algo, um muro, pudesse separá-las na página. Cada estrofe é, conseqüente, a representação de um lugar, físico e real, isto é, assim como existe uma linha que separa as duas partes do poema, há um “muro” que segrega a Zona Leste de regiões consideradas “nobres”.

O “enredo” do poema trata-se da história de aves que residem de um lado do muro e cujo canto é “inaudível”. Comparadas com aves “que gorjeiam felizes”, as aves “que piam em baixo tom” sentem desejo de ser iguais àquelas que cantam alto e, por conta disso, buscam voar para o lado do muro em que elas estão. O clima é diferente em cada parte do muro: do lado das aves que podem voar, há calor; do outro lado, o frio é capaz de congelar as asas das aves que se esforçam para cantar e voar.

A divisão existente entre a periferia de São Paulo e as regiões de prestígio social é representada pela imagem do muro. O canto daquelas aves que todos podem ouvir remete à valorização dessas regiões, enquanto as outras aves simbolizam a “voz” daqueles que estão à margem da sociedade por viverem na periferia, voz que não é ouvida pela sociedade, sobretudo pela mídia. Para que essas vozes fossem reconhecidas, ao menos ouvidas, elas precisariam passar para o outro lado; contudo, essa única opção que lhes sobra é perdida, uma vez que suas asas são congeladas, o que remete à própria queda dessas aves. Há, ainda, uma pressão para que essas aves consigam cantar de modo que possam ser ouvidas (“e pediram a elas para aumentarem o som” – verso 4). Nesse sentido, a palavra “canto” no título simboliza tanto a voz da periferia, como o lado/lugar em que a região está situada.

O frio que congela as asas das aves faz referência a segunda parte do poema “Sobre a esterilidade”, de Bertolt Brecht (2014, p. 141), já mencionado neste trabalho (“O galho que quebra é xingado de podre,/ mas não havia neve sobre ele?”). O frio em “Canto do Caaguaçu” tem a mesma função da neve responsável por quebrar o galho que Brecht

descreve; assim, as palavras “frio” e “neve” representam os problemas sociais que impedem o crescimento do galho e o voo das aves.

Ao mesmo tempo que esse poema pode ser visto como uma forma de resistir à exclusão de uma população periférica (já que faz uma crítica ao preconceito regional) ele apresenta a tensão de um caos interior, pois exprime a frustração de quem é cobrado a atingir determinados padrões. Além de “piar em baixo tom” (ato que revela abatimento e desesperança), esse ser não se sente feliz e é levado a crer que somente estando do outro lado é possível alcançar a felicidade. O texto ainda nos permite refletir (e questionar) sobre o conceito de “mérito”, uma vez que há a tentativa de voo desse indivíduo, mas algo (o frio, compreendido no poema como problemas sociais) o impede de seguir adiante e ocupar outros espaços a não ser aquele em que nasceu.

“Canto de Caaguaçu”, a partir dessa possibilidade de leitura, problematiza a questão de que, assim como o frio, algo externo às aves, é a causa do congelamento das aves, questões de caráter social são responsáveis pela formação do indivíduo. Para reforçar tal perspectiva, Lourraine Barbosa opera com a imagem do “fogo”. Não se trata de uma habilidade especial que faz com que as aves do outro lado possam voar, é o fogo, “que crepita e aquece” suas asas, que lhes permite continuar nos ares.

O mais doloroso e comovente no poema não nos parece o fato de existir o problema da exclusão social, mas o fato de isso não ser percebido. Embora haja a queda dos pássaros que, tentando voar, são congelados pelo frio, a atenção (portanto, a valorização) é dada somente às outras aves, pois ainda é a voz destas que recebe destaque (“cujo canto ecoa e todos podem ouvir” – verso 9). A segunda parte do poema evidencia a indiferença no que se refere aos problemas particulares da periferia, uma vez que nem a morte (queda) de seus habitantes (pássaros) é notada.

Beatriz Brasileiro também trata da segregação regional e social em “Os detentos”:

Os detentos

Houve assassinato.
As lágrimas de sangue
Caem sorrateiramente.
As vozes sufocadas
Agora se libertam
Anunciando a ausência do sol.

As grades
São apenas as janelas
Que vetam a luz das estrelas.
Existem duas paredes

Compostas de tijolos opacos
 Que, um dia,
 Desmoronaram sobre os ossos frágeis
 De um alguém
 Que mora num deserto espelhado.

De um lado,
 O detento que tinha
 Dentro de si
 As órbitas planetares organizadas.
 Do outro,
 O detento que tinha
 Apenas as constelações
 Ocultadas pela sujeira
 Que, sem pedir licença,
 Abriram a porta da sociedade.

Ela, já familiarizada,
 Nos deu um “salve”
 E se acomodou
 Nos olhos
 De quem a sente mesmo sem enxergar.

Ó Pátria Amada!
 Tu és
 Realmente gentil?

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 38-39.

Assim como os outros poemas analisados até aqui, trata-se de um poema livre. Composto por trinta e três versos distribuídos em seis estrofes, “Os detentos” não apresenta regularidade em sua estrutura ou métrica. Rico em imagens que explodem em significados, todos os versos são construídos a fim de narrar um acontecimento: o soterramento de alguém devido ao desmoronamento de duas paredes.

Alguns elementos do poema de Beatriz Brasileiro permitem um diálogo interessante com “Canto de Caaguaçu”, de Lourraine Barbosa, como podemos ver no quadro a seguir:

Trechos de “Os detentos”	Interdiscursividade com “Canto de Caaguaçu”
“Houve assassinato” e “lágrimas de sangue” que “caem sorrateiramente”	correspondência à queda das aves que piam em baixo tom
“a ausência de sol” anunciadas pelas vozes sufocadas e “grades/janelas” que “vetam a luz das estrelas”	referência ao frio que congela as asas dos pássaros em um dos lados do muro

“duas paredes compostas de tijolos opacos”	representação do muro
“Os detentos”	relação com as aves, que também representam duas populações distintas

No primeiro verso, Beatriz Brasileiro não trata de uma morte física, mas de uma morte de diversas vozes representadas por um dos detentos. Somente após o assassinato, ou seja, após essas vozes serem sufocadas, elas se libertam e são capazes de denunciar a ausência de sol, pressupondo que é no momento de maior adversidade que tais vozes encontram forças para superação de seus problemas. É interessante observar que, antes do assassinato, havia uma forma de prisão, manifesta na palavra “grades”, que são “janelas” que não permitem o detento ter contato com “a luz das estrelas”. Nesse sentido, a morte no poema é o começo de uma nova vida.

Observando as semelhanças e dessemelhanças entre “Os detentos” e “Canto de Caaguaçu”, podemos perceber como o desdobramento das imagens criadas pelas autoras, ainda que sejam distintas, enriquecem a problematização. No poema de Lourraine Barbosa, a queda (morte) das aves assume um caráter negativo; entretanto, no poema de Beatriz Brasileiro, mesmo mantendo esse aspecto negativo, a morte é apresentada como possibilidade de redenção. Assim, o evento morte é ou uma espécie de término ou oportunidade de superação. Isso não significa que os textos sejam excludentes, mas que oferecem aberturas interpretativas.

Beatriz Brasileiro criou dois personagens que apresentam diferenças devido ao lado da parede/muro que ocupam. Um deles possui “as órbitas planetares organizadas”. O fato de haver órbitas planetares dentro desse detento retrata que ele é o centro de algo, que algo gira em torno dele. Esse personagem, portanto, representa regiões de maior prestígio social, uma vez que diversas ações giram em torno delas, enquanto bairros desfavorecidos são colocados à margem. O verso 19 nos lembra da atenção “que gira” em torno de lugares tais como o Parque Ibirapuera (Zona Sul), bem como do esquecimento que muitas vezes recai sobre o Parque do Carmo (Zona Leste), por exemplo, mesmo este sendo o segundo maior parque urbano da cidade de São Paulo. A questão territorial é decisiva na diferença de valorização (e de investimento) desses dois lugares. Ter os planetas organizados também remete a ideia de melhor infraestrutura e recursos em um dos lados das paredes no poema.

Já o outro personagem possui ossos frágeis, reside atrás de grades que o impedem de ver o sol e é soterrado pela queda das paredes que, conseqüentemente, causa a sujeira responsável por ocultar suas constelações. Se do outro lado há um “astro” em torno do qual as órbitas dos planetas são organizadas, do lado do detento de ossos frágeis, há “ausência de sol”, isto é, há falta de recursos, infraestrutura, oportunidades, ou quaisquer outros elementos que permitem a organização da sua vida dentro desses universos desiguais.

Percebemos que ambos os personagens são detentos, no entanto, apenas sobre um deles o muro desaba, evidenciando que o “brilho” de cada um está intrinsecamente ligado ao contexto em que vive. Enquanto um possui o ambiente organizado sem precisar de muitos esforços, o outro precisa se reerguer dos escombros e superar a sujeira que o sufoca, a fim de receber a atenção – o “salve” – da sociedade. O mais duro na realidade desses detentos é que o mais frágil deles é quem mais precisa lutar para que suas constelações não tenham o brilho ofuscados por questões que lhe são externas.

Beatriz, de modo brilhantemente irônico, encerra seu texto com a pergunta retórica: “Ó Pátria Amada!/ Tu és/ Realmente gentil?”. Se entendermos a palavra “gentil” como “nobre” ou “de linhagem nobre”, talvez a Pátria seja mesmo gentil, já que são os “bem-nascidos” que conseguem “brilhar” dentro dela. Por outro lado, é possível dizer que a Pátria não é gentil se voltarmos ao latim *gens*, que originou a palavra “gentil”, termo que designava o conjunto daqueles que possuíam origem comum, trazendo o conceito de “povo”, “nação”, “clã”. Nesse sentido, não vemos no poema essa origem comum, e sim os nobres gentis de um lado e, de outro, os marginalizados gentios, que são tratados, muitas vezes, como sujeitos não-civilizados, o que nos lembra ainda a forma com que eram tratados os povos estrangeiros pelos romanos ou como eram vistos os “gentios” (pagãos) na cultura judaico-cristã.

Nesse universo de gentis e gentios, vemos a graça e a elegância de um nobre detento de orbitas planetares organizadas, mas não vemos nenhuma ação nobre ou distinta, pois, assim como há ausência de sol, há ausência de gentileza, já que um dos detentos permanece sozinho e sem ajuda, seja no momento do assassinato ou de sua libertação. Dessa forma, a autora nos leva a refletir quantos assassinatos ainda serão precisos para que haja superações dos conflitos, além de trazer à tona a questão: será justo que os que menos possuem oportunidades sejam os que mais sofrem com o desmoronamento de muros? A autora estende essa reflexão para outro poema de sua autoria:

A queda sobre os ossos

O dia ainda é escuro
 Frio
 Pálido
 E incrivelmente insensato.
 Deitada sobre o manto de mágoas
 Cada lágrima
 Soa como melancólicas notas de piano.
 Ora súbitas
 Ora sórdidas
 De um passado cercado de
 l...e...m...b...r...a...n...ç...a...s

O muro cinza
 Caiu sobre os fracos ossos
 Ecoando na profundidade espiritual.
 Gritos horripilantes de violino,
 Os destroços que ferem a pele
 Rasgam a alma,
 Subtraem a tinta que borda o coração
 E tiram a vida
 Do único verde que o despoluía.

À noite,
 De contrastes claros
 E refinados,
 Há um Brilho
 No fundo do cansado olhar.
 Os ossos se reconstroem,
 O coração começa a respirar.

Agora,
 Não há muros.
 Estou livre!

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 53-54.

Os “ossos frágeis” e a “ausência de sol”, do poema “Os detentos”, retomam em “A queda sobre os ossos”, especialmente a partir das imagens “O dia ainda é escuro/ Frio/ Pálido (versos 1-3) e “O muro cinza/ Caiu sobre os fracos ossos” (versos 12 e 13).

Assim como a palavra “osso” designa cada uma das peças que compõem os esqueletos dos seres vertebrados, sendo o elemento que serve de apoio aos músculos e que sustenta e permite o movimento do corpo; os “ossos” nos dois poemas de Beatriz simbolizam a estrutura, a base, do sujeito estético que, nesse segundo poema, parece retomar a história do “assassinato” de sua própria voz, descrito no poema “Os detentos”. A autora reafirma em seu segundo texto que, ao cair “o muro cinza” sobre “os fracos ossos” (versos 12 e 13), os destroços feriram a pele, rasgaram a alma, subtraíram a tinta que borda o coração e tiraram a vida (versos 16-20); no entanto, é a partir dessa “morte” que “o coração começa a respirar” (verso 27). O “manto de mágoas” em que “Cada lágrima/ Soa como notas melancólicas de

um piano” (versos 5-7) cede “À noite/ De contrastes claros” (versos 21 e 22), isto é, cede à superação que permite que os ossos se reconstruam (verso 26). Tal reconstrução é possível quando o sujeito estético encontra um brilho em sua própria história, em si mesmo e no lugar em que vive, ainda que esse brilho esteja “No fundo do cansado olhar” (verso 25). Dessa forma, a primeira estrofe de “Os detentos” coincide com a última de “A queda sobre os ossos”, pois “as vozes sufocadas” têm sua liberdade para voar quando não há muros, o que evidencia, nos dois poemas, a ideia de redenção.

A denúncia da injustiça e a tentativa de voo acima dos muros aparecem ainda em outros poemas, como em “O Passarinheiro”, de Valquiria Lima:

O passarinheiro

Como pode
Aprisionar um pássaro pelo seu canto
Livrá-lo de sua naturalidade
E proibir o seu cantar?

Como pode
Impedir que o pássaro voe sobre um céu colorido
Colocá-lo em uma gaiola
E maltratá-lo pela bela cor que tem?

Como pode
Um animalzinho, por ser menor
Acabar dominado por um ser superior
Cujas diferenças tornaram o pássaro submisso a outro animal?

Como pode? Eu não sei!
Mas aquele pássaro jamais terá o mesmo canto árido que gritava por justiça.

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 162.

Embora não possua rimas ou apresente preocupação com a métrica, “O passarinheiro”, em relação a outros textos do livro, possui uma estrutura bem regular, já que é composto por quatro estrofes, sendo as três primeiras formadas por quatro versos e, a última, por dois. Em cada uma delas, há a pergunta “como pode?”, na qual a autora mostra sua indignação no que tange ao aprisionamento de um pássaro. Trata-se de uma pergunta retórica, uma vez que não parece haver, no texto, o objetivo de obter uma resposta, e sim de estimular uma reflexão sobre a situação em que se encontra o pássaro.

Em cada uma das três primeiras estrofes, Valquiria revela três motivos diferentes pelos quais o pássaro é preso e quais são as consequências dessas ações:

Estrofes	Motivos	Consequências
<i>1ª estrofe</i>	o canto do pássaro	livrá-lo de sua naturalidade e proibir o seu cantar
<i>2ª estrofe</i>	a bela cor que tem	impedi-lo de voar e maltratá-lo
<i>3ª estrofe</i>	ser menor e apresentar diferenças	dominá-lo e submetê-lo a outro animal

De fato, parece-nos nítido que “O passarinho” não se refere ao comércio ilegal de animais silvestres. O pássaro, assim como as aves de “Canto de Caaguaçu”, simbolizam as pessoas que residem nas periferias; já o passarinho caracteriza aquele que caça, aprisiona e oprime o pássaro.

Novamente, a palavra “canto” aparece como representação de uma voz, isto é, de uma identidade e de uma cultura popular. “Proibir o seu cantar” (verso 4) é, portanto, uma forma de silenciar a participação efetiva de cidadãos periféricos na sociedade, já que impedir um indivíduo de ter voz em seu meio significa excluí-lo socialmente e impedir que ele exerça a cidadania. Da mesma forma que o canto do pássaro incomoda o passarinho, determinados grupos sociais, movidos por pensamentos elitistas, também demonstram aversão à literatura marginal, ao *funk*, ao *pixo*⁸, ao *rap*, ou a outros elementos próprios da cultura periférica, como se tais manifestações artísticas incomodassem.

Na segunda estrofe, a crítica se volta ao preconceito racial, uma vez que o pássaro é impedido de voar por conta da “bela cor que tem”. Embora a imagem da gaiola lembre o período da escravidão (verso 7), a autora sugere que ainda ocorrem maus-tratos por conta de questões raciais, aludindo, nessa estrofe, a violência da qual a população negra e periférica é vítima⁹. Além de parecer argumentar que negros são mais vulneráveis à violência,

⁸ Não há, na edição mais recente do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), a palavra “pixo”, uma vez que é indicado as palavras “picho” ou “pichação” para designar esse movimento artístico. Contudo, entre os artistas urbanos que produzem essa arte - a saber, os “pixadores” – é comum a grafia dessa palavra com “x”. Para Alexandre Barbosa Pereira, Mestre e Doutor em Antropologia Social pela FFLCH/USP, essa grafia, que foge das regras gramaticais, é colocada pelos pixadores a fim de diferenciar suas práticas artísticas da definição comum de pichação, uma vez que tais práticas não se resumem apenas ao fato de pichar um nome, uma palavra ou uma frase qualquer em um muro, mas sim pixar a sua marca desenhada com letras estilizadas, contorcidas e com um formato diferenciado. É possível entender um pouco mais sobre o *pixo* em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50255/54369>>. Acesso em: 08 ago 2016.

⁹ Sobre a violência contra os negros, a revista Carta Capital divulgou dados do relatório Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial 2014. A matéria está disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/jovens-negros-sao-mais-vulneraveis-a-violencia-no-brasil-8328.html>>. Acesso em 08 ago 2016. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) também realizou uma pesquisa referente à vulnerabilidade de jovens negros; trata-se de um estudo que analisou em que medida as diferenças nos índices de mortes violentas podem estar relacionadas a disparidades econômicas,

Valquiria Lima ainda trata da falta de oportunidades, pois o pássaro não consegue voar porque não é capaz, e sim porque foi impedido. Da mesma forma que o frio congela as asas das aves em “Canto de Caaguaçu”, a gaiola impede que o pássaro desfrute de um “céu colorido” (verso 6). Em ambos os poemas, causas externas aos pássaros dificultam a realização de seus voos, o que confronta, mais uma vez, o conceito de meritocracia.

Já na terceira estrofe, a crítica volta-se aos estigmas que podem afetar negativamente o *status* de um indivíduo. Percebemos que o pássaro é tido como um “animalzinho”, um ser menor e, por conta das diferenças que apresenta (sejam elas culturais, étnicas, raciais, etc.), esse ser é dominado por outro. Por ser maior, isto é, por ser detentor de maior poder econômico e *status* social, esse outro – descrito como “animal” no verso 12 – é o próprio passarinho, ser que aprisiona e oprime aquele que é diferente.

O canto árido por justiça, entoado pelo pássaro, também aparece nos versos de Giovana Brait:

Por quê?

Por que um pássaro quieto no seu galho
Perdeu sua casa sendo que nada fez?
Por que acreditar no homem
Sendo que nem sua própria espécie confia?
Por que acabamos sendo afetados
Por uma sociedade que
Não enxerga o lado social?
Por que fazermos perguntas
Sabendo que não teremos respostas?

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 126.

Assim como Valquíria Lima, Giovana Brait faz alguns questionamentos, não com intuito de obter uma resposta, mas para causar uma reflexão e denunciar a desigualdade social. O poema “Por quê?” é composto por apenas uma estrofe, formada por nove versos, nos quais estão presentes quatro perguntas. No poema, as injustiças existem, pois somos “afetados por uma sociedade que não enxerga o lado social” (versos 6-8), isto é, por uma sociedade individualista, que não aprendeu a pensar no coletivo, no bem comum; o lado social é suprimido pelo lado individual.

demográficas e ao racismo. É possível acessar a pesquisa a partir do *link*: <http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=730>. Esse estudo analisou ainda em que medida as diferenças nos índices de mortes violentas podem estar relacionadas a disparidades econômicas, demográficas e ao racismo. Acesso em 08 ago 2016.

Mais uma vez, há imagem de um pássaro que perde o conforto de seu lar por conta de questões que lhe são externas. É interessante observar que o pássaro que perde sua casa sem fazer nada. Trata-se de um pássaro que está quieto em seu galho (verso 1), ou seja, de um pássaro que não canta, que não possui voz e que, ainda assim, perde o direito de moradia, situação bem oposta a das aves que gorjeiam felizes em “Canto de Caaguaçu”.

Os dois primeiros versos de Giovana Brait ainda remetem às políticas de integração de posse, especialmente as que ocorreram por conta das obras concernentes a Copa do Mundo FIFA 2014. Tais políticas raramente são feitas a partir de investimentos em moradia popular, fazendo que “os pássaros” percam suas casas. Brait, mais adiante, em outro poema, retoma a imagem dos pássaros.

Como?

De algo tão bonito
Acabou todo o cenário
Os cantos bonitos ao entardecer
Não são mais ouvidos
Os pássaros que ali gorjeavam
Bem longe estão
Aquele lugar de sonhos
Concreto se tornou
As belas árvores
O ar que nos vigiava
A sua sintonia
Fizeram de mim poesia

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 130.

Percebemos que, nesse poema, Brait retrata a transformação de um lugar marcado por belas árvores e pelo canto dos pássaros no entardecer. No entanto, esse cenário sofre modificações e o “lugar de sonhos”, que possui ares rurais inclusive, “concreto” se torna (versos 7 e 8). Da mesma forma que o poema anterior lança ao leitor perguntas retóricas, esse é, no todo, uma pergunta, evidenciada no título. A autora nos leva a refletir – e a indagar – *como* foi possível que a beleza daquele cenário antigo se perdesse.

A imagens do poema “Como?” remetem a história da Fazenda e do Sítio de Caaguaçu, como vimos no capítulo “A caminho de Itaquera” deste trabalho. Trata-se, portanto, de sintetizar em versos as mudanças pelas quais a vida simples e até bucólica da antiga Itaquera passou até receber seus contornos urbanos e herdar os problemas de um crescimento desorganizado de uma metrópole.

A elevação de autoestima da região é inerente a elaboração subjetiva de um “eu” que se expressa literariamente. Giovana Brait, ao compor “fizeram de mim poesia” (verso 12), retoma essa correlação entre a reconstrução do lugar e de um “eu”, a partir do momento em que o lugar, mesmo que conflituoso, é o que permite a autora não apenas escrever poemas, mas ser poesia. Essa afirmação de escrever/ser poesia também aparece nos versos de Maicon Ferreira:

Nós passarinho

nasci aqui
 nesse lugar isolado
 como pássaro sem asas
 iludido, sem telhado

vivo aqui
 com esse povo esquecido
 onde só quem tem vintém
 é reconhecido

estes que aí estão
 atravancando meu caminho
 saibam que somos também um povo
 de amor, sabedoria e carinho

mesmo vivendo aqui
 na extrema periferia
 temos igual capacidade
 de escrever bela poesia

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 86.

Diferentemente da grande maioria de textos do livro, “Nós passarinho” é um dos poucos poemas que apresenta uma estrutura bem regular, já que é formado por quatro quartetos, composto por versos que possuem praticamente o mesmo tamanho e cuja sonoridade se sustenta nas rimas. O segundo e quarto versos de cada estrofe apresentam rimas, como vemos nas duas primeiras estrofes a seguir:

nasci aqui
 nesse lugar **isolado**
 como pássaro sem asas
 iludido, sem **telhado**

vivo aqui
 com esse povo **esquecido**
 onde só quem tem vintém
 é **reconhecido**

Ainda sobre sua estrutura, no primeiro verso das estrofes 1, 2 e 4, há uma afirmação no que se refere ao local em que o sujeito estético vive: “nasci aqui”, “vivo aqui” e “mesmo vivendo aqui”; trata-se, por conseguinte, de uma forma de resgatar a autoestima do lugar e de quem o habita. A terceira estrofe e o título criam intertextualidade com o “Poeminha do contra”, de Mário Quintana (2013, p. 79):

Poeminha do contra

Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão.
Eu passarinho!

Maicon Ferreira se vale de Quintana para provocar “estes que aí estão atravancando” seu caminho, isto é, atravancando sua liberdade, impedindo seu empoderamento, atrapalhando seu voo e seu canto. O título “Nós passarinho” sugere que Maicon, junto com os demais poetas de Itaquera, são os pássaros que se tornaram metáforas no livro. Nesse sentido, podemos compreender a leitura do título da seguinte forma:

nós passarinho / nós: passarinho / nós somos passarinhos

Dentro dessa perspectiva, “Nós passarinho” dialoga com todos os textos que possuem a imagem de pássaros (e com a própria história de Itaquera). Esse pássaro sem asas é o mesmo que tem suas asas congeladas pelo frio do “Canto de Caaguaçu”, de Lourraine Barbosa; o pássaro que é iludido e sem telhado, no poema de Maicon Ferreira, é o mesmo que estava quieto em seu galho e perde sua casa no poema “Por quê?”, de Giovana Brait; e aqueles que estão atravancando o caminho desse pássaro fazem o papel de “O passarinho” que aprisiona o pássaro e impede a liberdade de seu voo no poema de Valquiria Lima.

O “lugar isolado” e “sem telhado” da primeira estrofe correspondem ao abandono do Poder Público com relação ao “ninho” desse pássaro, isto é, a periferia em que o sujeito estético reside. No segundo verso, o autor questiona o fato de sua comunidade cair no esquecimento por ser carente de poder aquisitivo, levando-nos a refletir sobre como a valorização é relacionada, numa sociedade consumista, à aquisição de bens materiais (“onde só quem tem vintém/ é reconhecido” – versos 7-8).

Contudo, nas duas últimas estrofes, o autor confronta esse conceito que reifica o ser humano. Maicon Ferreira reconhece o valor de seu povo por conta de valores que envolve o

amor, a sabedoria e o carinho. O autor ainda afirma que, independentemente do lugar em que reside, é possível “escrever bela poesia”. Esse trecho do poema não se refere ao ato de escrever uma poesia que provoque elogios, que seja bonita aos olhos do leitor ou que imite o cânone. Ter “igual capacidade de escrever bela poesia” (versos 15 e 16), dentro desse viés, é ter capacidade de narrar a própria história e de produzir uma cultura que representa sua comunidade, cujos valores são suficientes para que haja seu reconhecimento. Escrever, para o poeta, é o que lhe confere *status* social e dá legitimidade para ser igual (ou até melhor) que aqueles que pertencem a outras classes, sobretudo aqueles que “atravancam” seu voo poético. Trata-se, portanto, da capacidade de, por meio da linguagem, afirmar-se como sujeito histórico, autor de suas ações.

5.5 Quando a poesia rompe o asfalto e desconstrói muros

A partir do que apresentamos nos itens anteriores, é possível afirmar que os poemas expressam a resistência dos alunos-poetas. Essa forma de resistir, que se vale da escrita criativa, concentra-se ora na elaboração da subjetividade, numa perspectiva mais intimista, ora na busca por diálogo com a realidade e a sua transformação, num âmbito mais político e social. Verificamos também que os aspectos de *realidade subjetiva* e *realidade objetiva* muitas vezes se misturam em determinados momentos da obra, o que dificulta enquadrar os textos nesta ou naquela categoria.

A partir dessa perspectiva, concebemos a experiência tida pelos alunos com a literatura como uma oportunidade para (re)construir suas relações consigo, com o mundo e com o outro. Trata-se, portanto, de uma reconstrução da própria identidade, por meio das reflexões do indivíduo sobre si mesmo e sobre seu papel na comunidade em que reside e na sociedade como um todo.

O processo de elaboração de resistências, de identidades e de reflexões sobre um “eu” e um “lugar” propiciou que os alunos se reconhecessem como poetas e enxergassem seus poemas, não como meras redações escolares, mas como textos literários que dizem algo significativo sobre suas experiências subjetivas e objetivas. O reconhecimento referente ao poder e efetividade da criação favoreceu o empoderamento e a construção de uma nova voz, já que os jovens poetas refletiram sobre mudanças necessárias para se fortalecerem e reconhecerem-se em si mesmos e no outro, buscando conquistar maior participação e socialização. O fato de escrever poesia conferiu a eles capacidade de reescrever a própria

história, fazendo com que se sentissem mais ativos no local em que vivem. Essas questões aparecem em alguns momentos do livro, como neste poema de Gabriel Góis.

Alguém sem importância

Enquanto uns tomam álcool, vivem nas ruas
E são chamados de loucos pela sociedade
Os normais se embebedam
E constroem bombas

Alguém sem importância
Pode escrever belos versos
Mas há pessoas de poder
Fazem uma poesia sem sentido

Em um futuro bem distante
Talvez alcançaremos uma atitude diferente
Salvaremos a nós de nós mesmos
Afinal todos somos iguais
De um jeito diferente

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 95.

O autor inverte os sentidos convencionais do que é ter e não ter importância, do que é ser “normal” e “louco” em uma sociedade. Para ele, de nada adianta o poder, o *status* social, a região em que mora, o cargo que ocupa, se a poesia da vida não faz sentido, se as ações são de destruição em vez de construção. Aquele que não tem importância é justamente quem faz belos versos, uma vez que é mais concebível ser/fazer poesia estando embebedado nas ruas do que fabricando bombas. O texto de Gabriel Góis também sugere que, antes de salvar o mundo do caos, é preciso salvarmos “nós de nós mesmos” e, para isso, o sujeito precisa reconhecer sua importância diante de si e da sociedade que o cerca. Salvar-se de si mesmo é, no livro, um ato acompanhado da experiência estética e marcado pela autoafirmação e pelo resgate da autoestima, como Giovana Brait nos explica:

Somos Poetas

Nós somos poetas
Querendo contar nossas histórias.
Em cada verso, a cada estrofe
Nossas derrotas e nossas vitórias.

Num mundo de trevas
A poesia nos conduz
Sempre para um mundo
Em que há luz.

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 117.

A salvação aparece novamente no ato de fazer poesia e de ser poeta. É com a arte que o sujeito estético encontra a luz em mundo de trevas. E, quando há escuridão, nossa visão torna-se limitada e não podemos enxergar nossas diferenças, nossas similaridades, não podemos ver o outro, nem o que somos. Assim, a poesia é um farol que conduz para novas possibilidades.

Giovana Brait ainda mostra que eles, os poetas de Itaquera, mesmo sendo considerados “alguém sem importância”, são poetas que podem “escrever belos versos” e contar suas próprias histórias; ainda que sejam compostas por derrotas ou vitórias, escrevê-las é um ato que deve ser feito por eles. Dessa forma, a afirmação “somos poetas” nos permite retomar a frase do psicanalista tunisiano Fethi Benslama: “com a literatura, passamos de uma humanidade feita pelo texto para uma humanidade que faz o texto” (RUSHDIE, 1993, p. 90, apud PETIT, 2013, p. 57). Noutras palavras, anunciadas na voz do Mc Renan Inquérito, “Se a história é nossa/ Dexa que ‘nois escreve’” (INQUÉRITO, 2010).

Para sermos autores de nossas próprias histórias e ações, é preciso muitas vezes apagarmos o que foi escrito antes pela imposição de padrões, regras, estigmas, preconceitos e desvalorizações concernentes ao que somos e de onde viemos. O fenômeno da reconstrução de uma identidade é facilitado quando acompanhado de uma vivência estética. Por isso, é importante que, nas escolas, a arte seja trabalhada na elaboração real dos objetos e situações e contemple a poesia de “cada instante”, como nos alerta Vigotski (2010, p. 352).

Para que os alunos vivenciem a poesia de cada instante, de cada movimento, de cada palavra, de cada sorriso, de cada andar, para que compreendam a poesia de cada bairro e a poesia que cada um é dentro e si, precisamos “tirar as artes da galeria e levar pras ruas, pros muros da cidade, tirar poesia das bibliotecas e levar pro sarau, nas quebradas”. Valendo-nos novamente dos versos do *rapper* Renan, vemos que é possível fazer “tudo isso sem a força das armas, só com a força da palavra: mudança!” (INQUÉRITO, 2010). Além de apropriar-se da função de poeta, Giovana Brait também afirma estar pronta para a mudança:

Universo dos pensamentos

O universo é gigante
Grande o bastante para caber
Milhões de pensamentos de uma pessoa só
Há colisão entre meu mundo
E os asteroides
Saio e ando na dimensão
Dos meus pensamentos
Sinto-me como o vento
Que tudo renova

Do universo faço meu mundo
 Deste mundo penso em tudo
 Faço o ar, faço a luz, faço o mar
 Penso em recomeçar.

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 116.

Mesmo que haja colisões, asteroides e conflitos em seu mundo íntimo, Giovana Brait decide caminhar na dimensão de suas ideias. Trazendo a imagem do vento que tudo renova, a autora mostra que sua vida é apta às mudanças assim como o ar atmosférico, que se desloca naturalmente, segue determinada direção. Giovana Brait revela que de seu universo, composto por milhões de pensamento, ela faz o seu mundo, isto é, ela escreve sobre seu mundo; e é a partir dele que ela pensa em tudo. O ato de recomeçar tem início quando ela se volta aos próprios pensamentos e decide escrevê-los.

Beatriz Brasileiro também revela seus “pensamentos abstratos” e declara ser “várias emoções/ Que se juntam a cada letra/ Acompanhada de várias páginas”. Em algumas das páginas que a autora compôs no livro, ela mostra como foi “purificada” “a cabana construída dentro” de si, como “o tsunami se sobressai” em seu interior e como, sem hesitar, ela prossegue “aquarelando cada tela” de sua alma¹⁰:

Montanha de emoções

A minha trilha tem emoções
 Ligadas ao brilho da natureza
 E contidas de inúmeras incertezas.

Escalo a montanha íngreme lentamente,
 Guardando na janela da minha alma
 Vários momentos vividos.

Olho para o lado,
 Deparo-me com almas cheias e vazias
 Que vão, compulsivamente, liberando suas eficácias...

Assim, chego ao extremo da colina,
 Cansada da grande caminhada
 E pronta para uma nova rotina.

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 50.

Assim como Giovana Brait caminha na dimensão de seu universo particular, Beatriz Brasileiro escala lentamente a montanha íngreme. As suas experiências pessoais (que são os

¹⁰ Os trechos entre aspas do parágrafo fazem parte dos poemas “A libertação” e “Pequeno infinito”, ambos escritos por Beatriz Brasileiro.

momentos que ela viveu e que são guardados na janela da alma) e o contato com almas cheias e vazias (que a influenciam liberando suas eficácias) fazem com que ela se canse da grande caminhada percorrida até então e esteja pronta, assim como Giovana Brait, para uma nova rotina, pronta para recomeçar, isto é, esteja preparada para ter uma visão diferente sobre si, sobre o mundo e sobre o outro. Essa nova forma de sentir, ser, pensar e agir é validada pelo fazer poético:

O lápis e a borracha

Diante de um papel fosco
Os pensamentos se esvaem
Cada tilintar do fino grafite
Brinca saltitante com o Tempo
A borracha apagou o céu cinza desenhado
Folhas e nuvens se reconstroem
Eis que o lápis escreve uma nova história

Fonte: **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera, 2015, p. 44.

Os pensamentos que se esvaem diante do papel fosco simbolizam os processos de elaboração subjetiva proporcionados pelo exercício da escrita criativa. Diante do momento de composição encontramos uma oportunidade para organizar nossos pensamentos, fato que viabiliza a formação de novas identidades. Se pensarmos na palavra “folhas” como parte do vegetal que origina a lâmina de papel e considerarmos “nuvens” como conjunto de pequenas partículas que constituem a origem das chuvas, o penúltimo verso do poema representa uma nova página e um novo tempo na vida do sujeito estético, dando a ideia de reconstrução do “eu”.

A construção desse novo mundo se dá pelo lápis e pela borracha, elementos que, não apenas criam vida no poema, mas são responsáveis pela existência de tudo, pois se revelam como algo acima do mundo material, como seres etéreos que conferem e redefinem o curso da vida e das coisas. A borracha nos remete à visão do dilúvio, apagando o cinza desenhado a fim de dar espaço para que novas cores sejam pintadas no céu. Já o lápis é um deus que planta a semente de uma nova vida. Se para Toquinho é possível girar um simples compasso e num círculo fazer o mundo¹¹, para Beatriz Brasileiro, o que concede o “sopro” que permite a escrita de uma nova história é o tilintar do fino grafite, ser tão divino que brinca saltitante até com o Tempo.

¹¹ Referência à música Aquarela, composta por Toquinho e Vinicius de Moraes (1983).

A formação de identidade criada a partir da elaboração da subjetividade e de resistências caminharam juntas com a construção de novos sentidos sobre um lugar que é, basicamente, apenas um espaço geográfico. Este lugar deixa de ser apenas um lugar físico, tornando-se um território quando a ele são atribuídos sentidos, sentimentos e valores.

A vivência estética proporcionada durante a realização do projeto *Arte e Intervenção Social* levou os alunos-poetas a se apropriarem desse lugar, transformando-o em seu lugar. Com isso, eles puderam atribuir novos sentidos às suas ações e a seus papéis enquanto cidadãos, já que, para construir valor sobre um lugar, é preciso reconhecer-se como parte integrante dele e entender de que forma somos frutos de uma construção social. É por isso que ao lado da elevação da autoestima de uma região, de um bairro, de um lugar, há um “eu” que se afirma como sujeito. Dentro dessa construção social, os alunos buscaram ser autores, pois compreenderam que, tratando-se de suas histórias, nada mais justo que eles sejam protagonistas e tenham autonomia no que concerne às suas ações e discursos.

Reconhecendo-se no lugar e nos contextos que fazem parte do enredo de suas vidas, os alunos-poetas de Itaquera mostraram, em seus versos controversos, que sentidos e valores atribuídos a si mesmos podem ser desassociados de poder econômico, região em que reside, *status* social, profissão que exerce, bens materiais que possui, entre outras coisas. Sendo eles os autores desse processo de (des/re)construção, a beleza abrange novos sentidos e reside na capacidade que eles tiveram de derrubar as bandeiras impostas por estrangeiros desse lugar sobre o qual agora eles escrevem, reside na capacidade de narrar sua própria trajetória e na capacidade de fazer/ser a poesia de cada instante.

Percebendo como se deu esse processo de reescrita de histórias e de formação de novas identidades, não havia como encerramos este capítulo com mais um trecho do prefácio da obra **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera (LUZ, 2015, p. 24-25), uma vez que este texto evidencia a riqueza dos jovens poetas:

E este lugar, que até quando perto parece longe, que se distancia do nosso olhar, porque o nosso olhar já não é nosso; ele é do outro, que nos olha e nos calcula e nos valida ou invalida e nos encaixa no nosso devido lugar, mas que lugar é esse? Se é meu, por que não sou eu o seu dono? Parece que nascer pobre é como ser condenado a não ser dono nem de si mesmo. A propriedade de que não se é dono deveria ficar do lado de fora do ‘eu’ cuja posse deveria dispensar registros em cartórios, mas não... ser pobre é quase como ser invasor de si mesmo, ocupante do próprio ser, imigrante dentro dos próprios sonhos naufragados. E não falo de uma pobreza real, financeira, falo da pobreza que é colocada por quem acha que vive fora dela. Há pobres bem ricos e ricos bem pobres. O problema é reduzir tudo a um único peso numa balança torta e injusta.

Quando é que vamos perceber que há mais riqueza no menino que, mesmo pobre, está pleno de poesia, repleto de amor, transbordado de si mesmo por todos os lados do que no outro, que brinca de rei, que só olha pra fora e que não conhece seus próprios varais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender as relações que os poetas do projeto *Arte e Intervenção Social* tiveram com a escrita criativa e os possíveis efeitos das experiências artísticas em suas vidas, requer estabelecer elos entre teorias que perpassam os campos da linguagem, educação e da estética. A articulação de conceitos – que vão desde a natureza social da enunciação, até a concepção de arte como mecanismo biológico necessário à vida – permite-nos considerar os jovens poetas de Itaquera como atores sociais da história que, por meio de suas ações de linguagem, sobretudo poéticas, (re)significaram os usos de sua escrita, refletiram sobre sua realidade, apropriaram-se dela e elaboraram formas de resistir às adversidades, de modo que pudessem resgatar a própria autoestima e a da região em que residem.

Os estudos de Bakhtin e Volochinov (2014) fez-nos compreender a linguagem como algo imanente à vida humana e que dialoga intrinsecamente com as experiências culturais de grupos humanos, ajudando-nos a buscar vestígios ideológicos (e dialógicos) expressos na materialidade dos textos escritos pelos alunos-poetas. Com isso, pudemos identificar algumas marcas de identidade cultural a partir das imagens que compõem os poemas deles.

Uma observação importante a ser feita aqui é que os poemas publicados em **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera podem ser compreendidos como relações dialógicas entre enunciados que nascem da participação de um sujeito social na interação viva com diferentes vozes. Diante disso, acreditamos que os jovens autores compuseram textos que se inter-relacionam com dizeres de outros textos/vozes presentes no livro, constituindo, dessa forma, diferentes trilhos nos quais os sentidos percorrem.

Nesse sentido, por mais que no *corpus* de nossa análise haja textos que se voltam à realidade subjetiva do autor, não tencionamos nos aproximar de uma premissa fundamentalista e idealista, na qual a discussão gira em torno da capacidade do indivíduo estabelecer-se a si como primeiro em relação à realidade. Pelo contrário, nossa análise (bem como nossa concepção de arte) desenvolve-se numa perspectiva vigotskiana, em que há interação entre os dois campos – a saber, a realidade subjetiva e realidade objetiva – de modo que podemos tratar da coletividade sem esmagar a subjetividade e vice-versa. Optamos por esse caminho, uma vez que a base de nossa pesquisa são as teorias bakhtinianas sobre linguagem e, para Bakhtin (2010), como nos explica Ponzio (2010), a palavra-chave de todo o discurso é *Edinstvennji*, que remete a singular, único, irrepitível, excepcional,

incomparável; contudo, não se trata de uma abordagem individualista, é algo que diverge do “indivíduo egoísta de Stirner”, uma vez que essa “referência é a uma unicidade, a uma singularidade, aberta a uma relação de alteridade consigo própria e com os outros, uma singularidade em ligação com a vida do universo inteiro, e que, por certos aspectos, lembra o ‘singular’ de Soeren Kierkegaard” (PONZIO, 2010, p. 14).

A partir desse viés, privilegiando a dimensão ideológica dos poemas dos alunos-poetas, refletimos sobre práticas educacionais que não se limitam a ensinar os aspectos técnicos das “funções” da linguagem. Para Street (2014, p. 23), devemos ir além na agenda educacional, ajudando estudantes “a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos”. Levando isso em consideração, buscamos compreender, junto com os alunos, os usos da escrita, especialmente a criativa, em diferentes contextos, concebendo-a como prática social, numa perspectiva transcultural. Assim, da mesma forma que diferentes povos usaram a escrita na reafirmação de sua história e de seus costumes contra a ameaça política de colonizadores, como nos mostra os estudos de Street (2014), os poetas de Itaquera valeram-se de seus poemas para afirmarem-se como autores de suas histórias e para resistirem à exclusão social, ao preconceito, aos discursos de ódio e, principalmente, à desvalorização do bairro em que moram.

No que concerne ao lugar em que residem, a fim de escrever e denunciar os problemas inerentes às periferias, os alunos-poetas precisaram, antes, recorrer à história não somente de seu bairro, mas da sua cidade, bem como da história do homem moderno; eles precisaram voltar ao passado antes de falar do presente, pois “o passado se oferece a nós como uma mina de metáforas com a ajuda das quais, indefinidamente, nós nos dizemos” (ZUMTHOR, 2014, p. 93). A literatura, além de ser um espaço para elaboração de resistências, é um espaço que nos ajuda a construir consciência histórica (e a perceber essa consciência também possui uma história).

Outra constatação importante a fazer é que, embora muitos dos textos publicados no livro dos alunos-poetas tratem da região de Itaquera, consideramos que eles não têm como proposta servir de cópia da realidade. Aliás, Vigotski (2010, p. 329) afirma que não é aconselhável estudar a organização social segundo modelos literários, pois “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade”. Tendo em vista que a realidade pode ser filtrada pela subjetividade do autor, o estudo acerca de determinada

realidade deve ser composto não apenas por monumentos da literatura, mas por documentos históricos, cartas, diários, entre outros materiais em que se baseia o estudo histórico. De fato, em se tratando de linguagem, tais materiais também possuem marcas ideológicas e podem apresentar uma realidade filtrada, ainda assim, precisamos estar atentos aos riscos que existem ao se transferir *diretamente* o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida. Isso não significa que a arte produzida pelos alunos-poetas não dialoga com a vida deles, apenas mostra que o entendimento do que eles escreveram e da realidade de Itaquera depende de um movimento dialógico. Ou seja, os textos que eles produziram ajudam a compreender o contexto do bairro em que residem da mesma forma que conhecer a história Itaquera (e as questões sociais que a envolvem) colaboram para maior possibilidade de leituras interpretativas dos poemas. Assim, em vez de uma cópia fiel do real, temos, ao ler a obra dos alunos-poetas, acesso a experiências de jovens que vivem em Itaquera, o que para nós é ainda mais interessante para nossa pesquisa.

Com relação às experiências (individuais e coletivas) desses jovens, sabemos que, por residirem em um bairro periférico e por não pertencerem a uma classe dominante, determinados espaços lhes são negados e padrões lhes são impostos, fazendo com que suas práticas e conhecimentos sejam desvalorizadas e marginalizadas. Levando em consideração as imagens poéticas que os alunos-poetas construíram e os sentidos que essas imagens provocam, podemos sustentar a ideia de que a vivência estética foi para eles uma forma de enxergar a realidade com novos olhos, encontrando, na literatura, sobretudo na escrita criativa, possibilidade de elaboração de resistências, tanto ao caos interior, como aos problemas sociais. Vimos, a partir de Petit (2009 e 2013), de que forma o trabalho com a literatura pode ser uma atividade de resistência e de indagação que auxilia aqueles que passam ler/escrever (e ser) poesia nos processos de exclusão e de segregação, próprios de processos de crise.

Considerando que experiências artísticas permitem a muitas pessoas em circunstâncias desfavoráveis tornarem-se autoras de seus destinos, as experiências que tivemos durante a realização do projeto *Arte e Intervenção Social*, além de colaborem para o desenvolvimento de nossa sensibilidade, proporcionou-nos meios para a (re)construção de nossas identidades e de nossas histórias pessoais, bem como para a (re)construção de nossa intimidade e dos vínculos que estabelecemos com (e no) mundo.

Se para Petit (2009 e 2013), num viés antropológico, a literatura desempenha uma função reparadora de danos psíquicos e sociais, para Vigotski (2010, p. 337), “a criação é a

necessidade mais profunda de nosso psiquismo”. Segundo o psicólogo soviético, desde os tempos remotos, nos quais os espíritos eram expulsos e pessoas eram curadas pela força da palavra rítmica e pelo estilo poético, o sentido da atividade estética está relacionado à catarse, isto é, “a liberação do espírito diante das paixões que o atormentam”. A diferença é que antes o cântico curava o doente; hoje, com a poesia moderna, é possível expulsar e libertar “as forças interiores hostis ao organismo”. Assim, tanto ontem, quanto hoje, “trata-se de certa solução de conflitos internos” (VIGOTSKI, 2010, p. 340, 343-344).

A arte significa “uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”, pois, ainda segundo Vigotski (2010, p. 338-339, 345), aquilo que não realizamos em vida deve ser sublimado. Do ponto de vista psicológico, “a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante inevitável da existência humana”; assim, a reação estética não tem como objetivo final repetir alguma reação real, e sim superá-la e vencê-la. O autor complementa explicando que há apenas duas saídas para o que não se realiza na vida: a sublimação e neurose. Enquanto na criação artística a sublimação se realiza em formas socialmente úteis, a doença opera em formas individuais e patológicas.

Daí a necessidade de projetos que se voltem à educação estética nas escolas, pois eles podem auxiliar facilitar os processos de criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente, segundo Vigotski (2010, p. 338), significa criar no aluno “um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente”.

Tais conceitos sobre os efeitos da vivência estética na formação de um indivíduo criam diálogo com o que Escobar Franelas escreveu sobre o projeto *Arte e Intervenção Social* no posfácio do livro dos alunos-poetas. Ao resgatar aspectos da antiguidade, tempo em que o canto, a grafia, a contemplação dos ciclos da natureza, a dança, etc., eram manifestações de ordem espiritual, Franelas declara que o projeto serviu para conclamar alunos a recuperarem “o fogo primitivo que liga a arte à vida”, levando-os a “transformar em poesia todas as experiências diárias”, a fazer “nascer flores mesmo na brutalidade dos dias”, a fazer “chover música em tempos desérticos, sem as preocupações com modismos, clichês ou chavões” (FRANELAS, 2015, p. 217-218).

Essas reflexões nos levam a retomar Fridlender (1964 apud BIANCHI, 2009, p. 179): “é justamente na luta contra a necessidade e a pobreza que vêm à tona a sua autoafirmação, a sua sensibilidade e toda sua riqueza espiritual”. Ao perceberem os contextos de crise que

os cercam e a necessidade de lutar contra as adversidades, os jovens poetas, em seus versos, afirmaram-se autores de suas histórias e reconheceram o encanto que há em suas vozes, em suas poesias e no “canto de Itaquera”. Aqui, a palavra “canto” pode assumir ao menos dois sentidos: (i) o canto sendo a voz dos moradores da periferia; (ii) o canto como lugar físico, geográfico, posto à margem, que fica “no canto”, na ponta da cidade.

Fica-nos agora o desafio de, após refletir sobre essa experiência, identificar falhas estruturais e metodológicas no projeto *Arte e Intervenção Social*, bem como aperfeiçoar ações que tiveram bons resultados, a fim de aplicar nossas estratégias na sala de aula regular. Atualmente, estamos estendendo oficinas de criação literária para todos os 6^{os} anos da E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins, contando com a ajuda dos alunos-poetas e de coletivos artísticos que também atuam na Zona Leste de São Paulo. Estamos experimentando formas de adaptar nosso projeto a sala de aula regular. Contudo, tal assunto pertence ao futuro e o que foi apresentado nesta pesquisa nos servirá de base para a continuidade de projetos educacionais, sobretudo nas escolas públicas.

Não nos é possível assegurar o futuro de cada aluno-poeta ou afirmar com exatidão como foi essa experiência para eles ao participar do projeto. Nossa análise contou com os textos que eles escreveram e baseou-se nas relações que criamos desde 2013. Ainda assim, não nos compete examinar questões de ordem psíquica, nem procurar entender plenamente como o projeto cooperou para a criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Podemos apenas confirmar que todos do projeto (e aqui me incluo como mais um membro desse grupo de poetas) saímos de uma forma diferente da qual entramos. Se as formas de sublimação por meio da arte salvaram-nos de neuroses e de nossas duras realidades, é uma questão que pertencem a outros campos, a nós compete somente afirmar que o contato com a literatura desviou sensivelmente o curso de suas vidas e fez-nos pensar nossas relações *com* e *no* mundo.

Compreendendo o quão significativo é haver jovens (da periferia) escritores de um livro em que eles narram suas próprias histórias, aprendemos a ver a poesia que vai além da página, a poesia de cada instante. Tão meninos e, com suas produções artísticas, buscaram derrubar preconceitos, quebrar estigmas, destruir a insensibilidade. Seus versos nos ensinam a força da verdadeira reconstrução: romper os nossos próprios muros e, dos restos desses tijolos, reconstruir as noções que temos de um “eu” e de um “nós”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daniel Carvalho de (org.). **Entre versos controversos**. Volume I. Águas de São Pedro: Livronovo, 2014.
- _____. **Entre versos controversos: o canto de Itaquera**. Volume II. Águas de São Pedro: Livronovo, 2015.
- _____. Entre versos controversos. In: SÃO PAULO (Cidade). Câmara Municipal. **Projetos premiados 2014**. São Paulo, 2015, p. 25-29.
- _____. Arte e intervenção social. In: SÃO PAULO (Cidade). Câmara Municipal. **Projetos premiados 2015**. São Paulo, 2015, p. 06-19.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. Volume I e II. 6 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- ANDRADE, Wilma Therezinha Fernandes (org.). *Antologia Cubatense*. Santos: Prodesan, 1975, p. 136 e 137.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucited, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Do francês de Maria Ermantina G. Gomes. São Paulo, Martins Fontes: 1992.
- _____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Pedro: Pedro & João Editores, 2010.
- BANDEIRA, Manuel. **Antologia poética**. 6 ed. São Paulo: Global, 2013.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Alex, 1997.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BIANCHI, Fátima. Posfácio. In: DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Gente pobre**. São Paulo: Editora 34, 2009, p 174-183.
- BÍBLIA Shedd. Português. Bíblia de Estudo Almeida. Revista e atualizada no Brasil. Trad. João Ferreira de Almeida. 2 ed. São Paulo: Vida Nova; Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1997.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, Contexto: 2005.
- BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. 7 ed. São Paulo, Editora 34: 2012.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 8 ed. São Paulo, Editora Ática: 1985.
- _____. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil**. São Paulo: Olho d'Água/Fapesp, 2011.

CORREIA, Wilson Francisco. **O que é conservadorismo em educação?**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **A criança em seu mundo**. Programa Café Filosófico. TV Cultura e CPFL Energia, 19 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2008/12/26/a-crianca-em-seu-mundo/>>. Acesso em: 04 abril 2016.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.

DAIBEM, Ana Maria Lombardi; MINGUILI, Maria da Glória. **Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica**. Disponível em: <<http://www.fmb.unesp.br/Home/Graduacao/projeto-pedagogico-e-projetode-ensino.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

D'ANDREA, Tiarajú. Itaquera, muito além da Copa do Mundo. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, n. 57, abril, 2012. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1155>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

DELEUZE, Gilles. **Ser de esquerda por Deleuze**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kbPUyvII8hQ>>. Acesso em: 15 set. 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10238/11857>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

FRANELAS, Escobar. **Itaquera: uma breve introdução**. São Paulo: Kuzuá, 2014. FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. Posfácio: O fogo primitivo que liga a arte à vida. In: ALMEIDA, Daniel Carvalho de (org.). **Entre versos controversos: o canto de Itaquera**. Volume II. Águas de São Pedro: Livronovo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARANHA, Manoel Francisco. **Teoria dos gêneros literários**. São Paulo, [s.l.]: [s.d.].

GOMM, Jon. **Passionflower** (clipe). Direção e produção: Danielle Millea e Owen Plummer. 6min23. Leed (Inglaterra), The Northern Film School: 2011. Disponível em: <<https://youtu.be/nY7GnAq6Znw>>. Acesso em: 02 abril 2015.

_____. **Telepathy** (clipe). Direção artística: Owen Plummer. Filmagem: Danielle Millea e Owen Plummer. 5min24. Disponível em: <https://youtu.be/J9b29phQz_I>. Acesso em: 02 abril 2015.

GULLAR, Ferreira. **Dentro de uma noite veloz**. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

_____. **Toda poesia (1950-1999)**. 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

- INQUÉRITO, Renan. **Mudança** (CD). São Paulo: Estúdio RimaCruz, 2010, faixas 1-14.
- JOLIBERT, Josette. Quais os objetivos do aprendizado? Para formar crianças leitoras/ produtoras de poemas. In: _____. **Formando crianças produtoras de textos**. Volume II. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KAFKA, Franz. **Essencial Franz Kafka**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p.
- _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- LEMONS, A. M. G.; FRANÇA, M. C. **Itaquera**. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1999. Série História dos Bairros de São Paulo. vol. 24.
- LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.
- LUZ, Leandro. Prefácio: Poesia e reconstrução. In: ALMEIDA, Daniel Carvalho de (org.). **Entre versos controversos: o canto de Itaquera**. Volume II. Águas de São Pedro: Livronovo, 2015.
- MARX, Karl (1867). **O Capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. vol. I, T. I. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas).
- MENDES, Murilo. **As metamorfoses**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- MORAES, Vinicius de; TOQUINHO. Aquarela (1983). In: TOQUINHO. **O melhor de Toquinho**. São Paulo: BMG: 1997, faixa 5.
- MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora**. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Territorializar a educação é chave para reduzir as desigualdades de São Paulo**. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/07/23/territorializar-a-educacao-e-chave-parareduzir-as-desigualdades-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- NOSSA SÃO PAULO. **Indicadores básicos da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/CadernoIndicadores2009.pdf>>. Acesso em: 06 abril 2016.
- PEREIRA, Marco Antonio Stanojev et al. **Histórias e estórias do povoamento e gentes de Vila Sant’Ana e Itaquera**. São Paulo, M.A.S.P.: 2013.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- POLACHINI, Nathália Rodighero Salinas. **Redações do Enem/2012: réplicas ativas nas múltiplas vozes**. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Letras. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Pedro: Pedro & João Editores, 2010.

PROJETO Político Pedagógico. E.M.E.F. Professor Aurélio Arrobas Martins. Diretoria Regional de Itaquera. 2011.

PROJETO Político Pedagógico. E.M.E.F. Professor Aurélio Arrobas Martins. Diretoria Regional de Itaquera. 2015.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RAMALHOSO, Wellington. **Destino Itaquera**: o metrô rumo aos conjuntos habitacionais da COHAB-SP. São Carlos. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2013.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: 01 set. 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Cida. **Zona leste fazendo história**. São Paulo: Marco Marcovitch, 1997.

_____. **Zona Leste meu amor**. São Paulo: Marco Marcovitch, 1994.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. **Análise e caracterização de vazios socioassistenciais**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/Cops/Pesquisa/2013_vazios_socioassistenciais.pdf>. Acesso em: 06 abril 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME / DOT, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 2750, de 27 de maio de 2011. Regulamenta o Decreto nº 52.342 de 26/05/11 que institui o Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.360, de 04 de novembro de 2011. Reorganiza o programa “Ampliar”, instituído pelo Decreto nº 52.342, de 26/05/11, nas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e

Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 7.464, de 03 de dezembro de 2015. Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais: Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=2I265876BQQEJe3BQ7BO6A2IVBH&PalavraChave=institui%20o%20programa>. Acesso em: 10 maio 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Ivani Catarina Arantes Fazenda. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998, v., p. 31-44.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001. v. 1, p. 20-35.

SIMÕES, Lisângela. **Estudo semântico e diacrônico do sufixo -dade na língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SIMÕES, Tereza. **Memória do bairro de Itaquera, além da Copa**. Disponível em: <<http://descomplicarte.com.br/2014/05/memoria-do-bairro-de-itaquera>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TOLEDO, Luiz Henrique de. Quase lá: a copa do mundo no Itaquerao e os impactos de um megaevento na socialidade torcedora. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 19, n. 40, p. 149-184, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A educação estética. In: _____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 323-363.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. Trad. Jerusa Pires e Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ANEXO A – Poemas

ANEXO A1 – Texto “Viagem”, de Lari Araújo

ANEXO A2 - Poema “De Futuro. Para Infância.”, de Lourraine Barbosa

ANEXO A3 - Poema “Marco zero”, de Pedro Boal

ANEXO A1 – Texto “Viagem”, de Lari Araújo

Na íntegra, texto que compõe a epígrafe do primeiro capítulo:

Viagem

Na mesma sutileza que um barco se entrega no cerúleo, a poesia é capaz de nos ancorar na imensidão do devaneio.

A poesia ultrapassou as expectativas, regras e dogmas. Superou uma infinidade de conteúdos, preceitos e modelos. Os versos e estrofes se tornaram um artifício eficiente que permite viajar dentro das fantasias e realidades do autor e do leitor. Tudo e todos se tornam essenciais no universo abstrato concreto que a poesia proporciona.

A ideia de ser poeta vai além de ser um escritor que apenas obedece com fidelidade a um gênero textual. O poeta é o protagonista e antagonista de uma utopia partilhada com aqueles que se permitem viajar. Ele permite que seu público mergulhe, afogue-se e socorra (a si e aos outros) somente por meio de um rascunho no papel. Com vírgulas, despreza e faz-se desprezar; já com pontos, apaixona-se e faz-se apaixonar.

Ser poeta é ser um eterno navegante que desbrava os seus próprios sete mares sem temor, que navega e naufraga, ancora e submerge, que em suas profundezas poéticas é capaz de encontrar-se (ou nunca se encontrar dentro de si, embora passe uma vida procurando). É ver encanto e fascínio em cada navegação, apesar de ser apenas um viajante. É sentir prazer em ser invariável, embora complexo, nunca permitindo que sua mutação faça com que se acomode, pelo contrário, é tornar sua metamorfose a razão de mais uma viagem.

*“Pois quero naufragar-me em
suas profundezas poéticas,
Cada dia a mar
Cada dia mais.”*

ANEXO A2 - Poema “De Futuro. Para Infância.”, de Lourraine Barbosa

Texto lido no encontro “Criação artística e arte criadora”, descrito no Capítulo 4, item 4.4.

De Futuro. Para Infância.

Um dia eu sonhei em ser muito rica,
Ter um bom carro,
Ser uma princesa e morar num castelo.
Ou em ser um super-herói e ter muitas aventuras,
Salvar vidas, ser mais poderoso que o sol...
Daí, quando cresci um pouco, perguntavam-me:
“O que você vai ser quando crescer?”
E eu respondia: “médica, veterinária, jogadora de futebol.”
Mas, hoje, eu penso se conseguiria ser
Aquilo que sonhei um dia
Ou se da minha realidade isso foge.
Será que a criança que eu fui um dia,
Teria orgulho da pessoa que sou hoje?

Fonte: **Entre versos controversos**, 2014, vol. I, p. 86.

ANEXO A3 - Poema “Marco zero”, de Pedro Boal

Texto lido no encontro “Criação artística e arte criadora”, descrito no Capítulo 4, item 4.4.

Marco zero

No fim vejo o começo

No começo vejo o meio

No céu, o vento

No vento, a colisão

No mar, as ondas

Nas ondas, a colisão

Na composição, a tentativa de ser artista

Na tentativa...em todas as tentativas a colisão

Na colisão, a recuperação

Na recuperação, o julgamento

No juramento, o cansaço

No cansaço, o fim

ANEXO B – Fotos

ANEXO B1 – Encontros dos alunos-poetas do *Arte e Intervenção Social*

ANEXO B2 – II Congresso de Educação Zona Leste

ANEXO B3 – III Congresso de Educação Zona Leste: Currículo, Território e Direitos Humanos

ANEXO B4 – Saraus na E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins

ANEXO B5 – Lançamento de **Entre versos controversos**: o canto de Itaquera no Sarau Filhos de Ururáí

ANEXO B6 – Entrevista para a Agência USP de Notícias

ANEXO B7 – Entrevista para o G1

ANEXO B8 – Encontro “Direitos Humanos e Arte”

ANEXO B9 – Apresentação musical

ANEXO B10 – Sessão Solene de entrega do 11º Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal

ANEXO B1 – Encontros dos alunos-poetas do *Arte e Intervenção Social*

Na primeira e segunda foto da parte de cima e na foto panorâmica embaixo, tratam-se de encontros realizados na E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins, nos quais realizamos as atividades descritas no Capítulo 4 deste trabalho. A terceira foto da parte de cima se refere ao feriado 1 de maio de 2015, em que os alunos-poetas se reuniram em uma lanchonete em Itaquera para acertar os últimos detalhes do livro **Entre versos controversos: o canto de Itaquera**.

Fotografia: Banco de dados Arte e Intervenção Social 2013-2016.

ANEXO B2 – II Congresso de Educação Zona Leste



Evento realizado na Arena Corinthians e organizado pela UNICASTELO. Na primeira foto, da esquerda para a direita, estão Mayara Paula, Giovana Brait, Ana Martins, Nathalia Vieira, Cesar Callegari (Secretário Municipal de Educação de São Paulo em 2013 e 2014), Lourraine Barbosa, Luan Soares, Beatriz Brasileiro, Pedro Boal, Larissa Araújo, Daniel Carvalho.

Fotografia: Banco de dados Arte e Intervenção Social 2013-2016.

ANEXO B3 – III Congresso de Educação Zona Leste: Currículo, Território e Direitos Humanos



Congresso organizado pela UNICASTELO e realizado no CEU Aricanduva. Da esquerda para a direita, estão Millene Jordison (pseudônimo de Millene Augusto Felipe), Nathalia Morais, Giovana Brait, Prof.^a Dr.^a Ana Estela Haddad (Coordenadora do projeto São Paulo Carinhosa e primeira-dama da cidade de São Paulo em 2013 e 2016), Bianca Souza e Daniel Carvalho. No fundo, Pedro Boal, Valquiria Lima e Gabriel Silva.

Fotografia: Eduardo Ogata. Edição: Daniel Carvalho.

ANEXO B4 – Saraus na E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins



Saraus organizados pelos alunos-poetas em 2014 na Sala de Vídeo da E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins, sede do projeto *Arte e Intervenção Social*. Na época, o projeto atendia pelo nome *Entre Versos Controversos*.

Fotografia: Banco de dados Arte e Intervenção Social 2013-2016.

ANEXO B5 – Lançamento de **Entre versos controversos: o canto de Itaquera** no Sarau Filhos de Ururaí



O Sarau Filhos de Ururaí foi realizado pelo coletivo artístico Filhos de Ururaí, tendo como representantes os poetas marginais Rafael Carnevalli, Lucas Afonso e Andrio Candido. O evento ocorreu na Biblioteca Pública Raimundo de Menezes, localizada no bairro de São Miguel Paulista. Compareceram no lançamento os alunos-poetas Nathalia Morais, Ezequiel Alves, Pedro Boal, Larissa Araújo e Mayara Paula.

Fotografia: Banco de dados Arte e Intervenção Social 2013-2016.

ANEXO B6 – Entrevista para a Agência USP de Notícias



Da esquerda para a direita: a jornalista Valéria Dias, Maria Paula, Valquiria Lima, Mayara Paula, Beatriz Brasileiro, Larissa Araújo, Daniel Carvalho, Ezequiel Alves, Pedro Boal, Gabriel Silva e o câmera/ fotógrafo Marcos Santos. A matéria “Projeto leva arte para o ensino fundamental” foi gravada na E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins e está disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=228985>>.

Fotografia: Banco de dados Arte e Intervenção Social 2013-2016.

ANEXO B7 – Entrevista para G1



Na frente, da esquerda para a direita: Pedro Boal, Giovana Brait, o jornalista Eduardo Magalhães, Daniel Carvalho, Millene Jordison, Maria Paula. No fundo, da esquerda para a direita: Larissa Alves, Valquiria Lima, Mayara Paula, Kauê Nascimento, Gabriel Silva, Glaicon Lopes e Larissa Araújo. A matéria “Projeto cultural incentiva estudantes a fazer poesia na Zona Leste de SP” foi gravada na E.M.E.F. Prof. Aurélio Arrobas Martins e está disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/05/projeto-cultural-incentiva-estudantes-fazer-poesia-na-zona-leste-de-sp.html>>.

Fotografia: Daniel Carvalho.

ANEXO B8 – Encontro “Direitos Humanos e Arte”



Encontro da série Debates Políticos (descrito no Capítulo 4 deste trabalho), no qual contamos com a presença de Eduardo Suplicy, Senador de São Paulo nos anos de 1991 a 2015 e Secretário Municipal de Direitos Humanos e de Cidadania da cidade de São Paulo em 2015 e 2016. Na foto estão os poetas Glaicon Lopes, Ana Beatriz, Beatriz Brasileiro, Bianca Souza, Giovana Brait, Pedro Boal, Thaís Vidal, Ezequiel Alves, Maria Paula, Gabriel Góis, Valquiria Lima, Kauê Nascimento, Larissa Araújo, Nathalia Moraes, Daniel Carvalho e Gabriel Silva. Estão presentes também na foto Thiago Lacort (morador da região e professor de História que participou de alguns encontros conosco) e as professoras da Unidade Escolar Camila Lopes, Erivania Paiva e Marcia Siqueira.

Fotografia: Banco de dados Arte e Intervenção Social 2013-2016.

ANEXO B9 – Apresentação musical na Jornada Estudantil



Organizada pela Diretoria Regional Educação Itaquera (DRE-Itaquera), a Jornada Estudantil ocorreu no CEU Azul da Cor do Mar, onde os alunos fizeram uma apresentação musical de violão e voz. Da esquerda para a direita: Daniel Carvalho, Giovana Brait, Valquiria Lima, Bianca Souza, Samantha Ribeiro, Millene Jordison, Maria Paula, Glaicon Lopes, Pedro Boal, Kauê e Gabriel Silva.

Fotografia: Banco de dados Arte e Intervenção Social 2013-2016.

ANEXO B10 – Sessão Solene de entrega do 11º Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal



Registros da cerimônia de entrega da 11.^a edição do Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal, na qual o projeto *Arte e Intervenção Social*, sob o nome *Círculo Literário de Itaquera: a poesia que fazemos a poesia que somos*, recebeu o primeiro lugar. Na primeira foto, os alunos-poetas Gabriel Silva, Pedro Boal, Maicon Ferreira, Millene Jordison recebem a Salva de Prata da Câmara Municipal, entregue pelo Vereador Paulo Fiorilo (PT). Na segunda, Millene Jordison recita para o público “Um poema resistente”, texto de sua autoria. Na terceira, Lutgardes Freire, filho de Paulo Freire, e Daniel Carvalho, abraçam-se emocionados, enquanto os alunos-poetas comemoram o prêmio.

Fotografias: Banco de dados Câmara Municipal de São Paulo.

ANEXO C – Livro dos alunos-poetas (em CD)