UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social

Natana Ester Silva Coelho

“A POESIA É UM VERTER QUE MOVE O CAMINHAR”: experiências de jovens estudantes com a poesia marginal no sarau e na escola

Belo Horizonte
2024

Natana Ester Silva Coelho

“A POESIA É UM VERTER QUE MOVE O CAMINHAR”: experiências de jovens estudantes com a poesia marginal no sarau e na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção para o título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Batista dos Reis.

Belo Horizonte
2024

C672a
T

Coelho, Natana Ester Silva, 1994-
"A poesia é um verter que move o caminhar" [manuscrito] : experiências de jovens estudantes com a poesia marginal no sarau e na escola / Natana Ester Silva Coelho. -- Belo Horizonte, 2024.
178 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Juliana Batista dos Reis.
Bibliografia: f. 173-178.

1. Educação -- Teses. 2. Poesia -- Teses. 3. Poesia escolar -- Teses. 4. Escrita -- Teses. 5. Juventude -- Teses. 6. Ensino médio -- Teses. 7. Atividades criativas na sala de aula -- Teses. 8. Barreiro (Belo Horizonte, MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Reis, Juliana Batista dos, 1981-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 808.068

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA NATANA ESTER SILVA COELHO

Realizou-se, no dia 29 de agosto de 2024, às 10:00 horas, em plataforma virtual, a 1554ª defesa de dissertação, intitulada *"A poesia é um verter que move o caminhar": experiências de jovens estudantes com a poesia marginal no sarau e na escola*, apresentada por NATANA ESTER SILVA COELHO, número de registro 2022652236, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Juliana Batista dos Reis - Orientadora (UFMG), Prof(a). Nilma Lino Gomes (UFMG), Prof(a). Ana Lúcia Silva Souza (UFBA).

A comissão considerou a dissertação: APROVADA

Destacando o ineditismo do tema sobre a poesia marginal na relação com a juventude e a escola, além da autenticidade metodológica e análise apurada. A banca sugere a publicação de artigos e apresentações de trabalhos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2024.

Prof(a). Juliana Batista dos Reis (Doutora)

Prof(a). Nilma Lino Gomes (Doutora)

Prof(a). Ana Lúcia Silva Souza (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Juliana Batista dos Reis**, **Professora do Magistério Superior**, em 29/08/2024, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Nilma Lino Gomes**, **Usuária Externa**, em 30/08/2024, às 22:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Ana Lucia Silva Souza**, **Usuário Externo**, em 31/08/2024, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3507475** e o código CRC **668622FE**.

Dedico este trabalho a meus pais, Lidia M. Silva e Evaldo J. F. Coelho, e a todos os meus antepassados. Meus pais, por me abençoarem com o sopro da vida, e por terem batalhado tanto para que eu tivesse moradia, alimentação e acesso à educação dignas, algo que ambos não puderam vivenciar como eu. Sua dedicação me permitiu ser quem eu sou e chegar até aqui, e por isso eu vos dedico, na esperança de que o meu compromisso com a justiça social possa honrar tudo que me proporcionaram.

AGRADECIMENTOS

Ao dono dos caminhos, das encruzilhadas, do movimento e da comunicação, eu agradeço e saúdo, por me munir com a coragem e a força necessárias para seguir meus passos com os pés plantados no chão e a cabeça mirando o alto. Laroyê Exú, Exú é mojubá!

Ao então dono da minha cabeça, o grande Odé, que me ensina, desde muito cedo a correr o mundo em busca dos meus sonhos e objetivos com foco, estratégia e os bons olhos de caçadora, abençoando a minha casa com prosperidade e abundância, colheitas de boas semeaduras. Okê Arô, meu pai Oxóssi!

À minha mãe d'água doce, que em todas as vezes que eu precisei (e como foram muitas!) me pegou em seu colo e me banhou no leito de seu rio curativo, misturando minhas lágrimas às suas águas e as transformando em força. Ora yêyêo, mamãe Oxum!

A meus familiares, especialmente minha mãe e meu pai. Pelo amor, educação, sacrifícios e lutas empreendidos na minha criação, e por me ensinarem sobre respeito e humildade. Ao meu irmão, Abner, meu primeiro e eterno melhor amigo, companheiro de vida.

A todas as minhas amizades, grandes parcerias nessa minha caminhada. Vocês também são família, e fortalecem meu caminhar com suas amizades que são raízes fortes, cultivadas com muito cuidado por nós, ao longo de tantos anos. Um carinho especial dedico a Daniel, Joana, Iaga, Milena e Denise, que foram meus alicerces e acompanharam de maneira mais próxima esse período de imersão no Mestrado.

Às culturas juvenis periféricas e urbanas, que resistem nas ruas e nas sarjetas das cidades-opressoras. Ao hip-hop e à poesia marginal por terem me educado sobre a vida a partir de uma ciência que mora na rua. Esta dissertação não existiria se não fosse esse saber. Um salve para todas as culturas populares, ricas e potentes que se espalham por nosso país!

Às/aos jovens interlocutoras/es da pesquisa, em especial Anna, Vitin, Mathias, Arthur e Marquin, por toparem fazer parte deste diálogo, e por nos ensinarem tanto com suas vidas, experiências, percepções e nos sensibilizarem com a sabedoria de suas palavras-poesias. À escola Professora Maria Firmina dos Reis, em especial ao professor Gustavo e diretor Rubem, grandes parceiros em todo processo de pesquisa no campo e grandes exemplos de atuação em prol da educação emancipatória.

À minha querida orientadora Juliana, que me conduziu neste percurso árduo do Mestrado com muita sutileza, doçura e generosidade, fazendo jus a tudo que defendemos em termos de

educação. Agradeço sinceramente por não me deixar esquecer quem eu sou e pela delicadeza e sagacidade em captar essas minúcias.

A todas/os professoras/es queridas/os que me marcaram nesse percurso e deram munição para eu alimentar a minha fé e esperança em uma educação humana, digna e compromissada com os problemas sociais de nosso tempo e realidade. Em especial, ao prof. Geraldo, que foi também meu coorientador no início do Mestrado e me agraciou com sua experiência, atenção aos detalhes e sua mansidão, que tanto acolhe como provoca; à profa. Álida, que se integrou em nossa orientação coletiva com seus olhos de águia, e seguiu comigo em outros desafios – sou agradecida pela sua parceria, receptividade e divertido humor, que em diversos momentos me ajudaram a acalmar os ânimos afoitos; ao prof. Juarez Dayrell, que me conduziu na descoberta sobre as minhas primeiras ideias e propostas de pesquisa, com a simpatia e o olhar aguçado de um grande mestre. À profa. Bárbara Ramalho na elaboração de um parecer cuidadoso e com grandes contribuições que auxiliaram na escrita da dissertação. Às professoras Nilma Lino Gomes e Ana Lúcia Souza por terem aceito o convite de comporem a banca – duas grandes referências para mim, mulheres negras que abrem caminhos para pessoas como eu com suas trajetórias inspiradoras na academia e na vida. À profa. Heloísa pela revisão cuidadosa desta dissertação, e pelas nossas trocas, que vão muito além das normatizações acadêmicas.

Ao Observatório da Juventude (OJ) e sua forma de produzir, compartilhar e tecer conhecimentos científicos – sem abrir mão dos afetos e nos fazendo lembrar de que o sonho de um mundo melhor precisa ser coletivo e banhado de boniteza e esperança!

Às/aos amigas/os que conheci no Mestrado, com as/os quais tanto aprendi, ri, desabafei, amparei e fui amparada! A caminhada foi divertida com vocês. A todas as pessoas que compõem o Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG – que em muito contribuíram para que a minha experiência acadêmica fosse positiva e que fortaleceram a minha crença de que a formação não precisa andar junto com o sofrimento.

RESUMO

Esta dissertação analisa os sentidos dados à experiência com a palavra de jovens poetas estudantes do Ensino Médio a partir de suas interações com a poesia. Compreende-se a palavra enquanto manifestação da expressão, escrita, leitura e oralidade, localizada na dimensão do discurso. A pesquisa foi realizada em um sarau de poesia marginal que acontece em uma escola pública do Ensino Médio localizada em um bairro periférico do Barreiro, região de Belo Horizonte/MG. Os objetivos iniciais buscavam compreender sobre o envolvimento juvenil com a escrita e a performance poética em interface com a manifestação da palavra (falada e/ou escrita) no cotidiano dos fazeres e práticas escolares. As pesquisas e estudos que amparam a discussão teórica apontam que a palavra, a criação e a expressão, por intermédio da fala e da escrita, são aspectos importantes na constituição do Eu e na relação que as juventudes estabelecem com o mundo. Partindo dessa constatação, demonstrou-se relevante refletir sobre os fatores que influenciam e propiciam sua manifestação num ambiente em que seu desenvolvimento é privilegiado, a instituição escolar. A pesquisa possui caráter qualitativo e utilizou enquanto instrumentos metodológicos a observação participante no sarau de poesias na escola, a realização de um grupo de discussão com jovens poetas e estudantes e a realização de entrevistas narrativas individuais com enfoque biográfico. Os resultados demonstram que a relação estabelecida com a palavra poética e a participação no sarau de poesias proporcionam aprendizados diversos às/aos jovens estudantes, seja no âmbito do ensino escolar ou transformações em nível subjetivo, revelando o potencial do sarau de poesias enquanto prática educativa que potencializa o despertar de consciência crítica das/os estudantes. O sarau de poesias apresentou-se como espaço em que as identidades juvenis são legitimadas e local em que as diferenças são respeitadas, proporcionando experiências de trocas em nível coletivo, que são relevantes para o ambiente escolar. A relação com a poesia evidenciou ser um recurso potente utilizado pelas/os jovens nas relações sociais, a partir do aprimoramento da comunicação, e também na relação consigo mesmo, possibilitando a elaboração de sentimentos e experiências vivenciadas e o desenvolvimento de uma percepção positiva sobre si própria/o. Consideramos que as práticas educativas que dialogam com as culturas juvenis e, portanto, com suas realidades, quando inseridas na escola, apresentam-se como possibilidade de enfrentamento às práticas escolares que estigmatizam identidades e grupos juvenis.

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes. Saraus. Escola. Ensino Médio. Poesia.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the meanings attributed to the experiences with words by the high school young poets, based on their interactions with the poetry. It comprehends the word as a manifestation of expression, writing, reading, and orality, situated within the dimension of discourse. The research was conducted at a *sarau* (a *soiree*; a marginal poetry recitation event) that is holded in a public high school located in a peripheral neighborhood of Barreiro, a regional district in the city of Belo Horizonte, in Minas Gerais State (MG), Brazil. The initial objectives sought the understanding about youth involvement with poetic writing and the poetic performance in interface to the word manifestation (spoken and/or written) in their daily school chores and practices. The researches and the studies that support the theoretical discussion point that the word, the creation, and the expression, through the intermediary of the speech and the writing, are important aspects in the constitution of the Self and in the relationship that the youthoods establish with the world. Leading from this observation, it was revealed the relevance to reflect about the factors that influence and propitiate their manifestation in an environment where their development is privileged — the school institution. The research has a qualitative feature and employs as methodological tools: the participant observation at the poetry *sarau* in the school, the conducting of a discussion group with young poets and students, and the realization of individual narrative interviews on a biographical focus. The results show that the relationship established between the poetic word and the participation in the poetry *sarau*, both provide various acknowledgements for young students, whether within the scope of school education or transformations at a subjective level, revealing the potential of the poetry *sarau* as an educational practice that enhances the awakening of the students critical awareness. The poetry *sarau* introduces itself as a space where youthful identities are legitimized and as a local where differences are respected, providing exchange experiences at a collective level that are relevant to the school environment. The relationship with poetry became evident as a powerful resource used by young people in social interactions, from the enhancement of their communicative skills, and also in their relationship with themselves, allowing the elaboration between feelings and lived experiences and the development of a positive self-perception. We consider that educational practices that dialogue with the youth cultures, and thus with their realities, when inserted into the school setting, present itself as a possibility of facing the school practices that stigmatize identities and youth groups.

KEYWORDS: Youth. *Soiree*. High School. Poetry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Card do primeiro sarau que participei. A tarjeta é para preservar o nome da Escola.....37
Figura 2 - Registro de foto no dia do Seminário do Observatório da Juventude, 14 set. 2024.....43
Figura 3 - Quadro da sala do diretor Rubem.....96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DC	Diário de Campo
EI	Entrevistas narrativas individuais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
FV	Programa Fica Vivo
Firmina	Abreviatura utilizada para Escola Estadual Professora Maria Firmina dos Reis
GD	Grupo de Discussão
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual e mais.
MC	Mestre de Cerimônias
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OJ	Observatório da Juventude
PMC	Programa Mediação de Conflitos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RRF	Regime de Recuperação Fiscal
SEJUSP	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 - ENTRECRUZAMENTO DE PALAVRAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS 25

1.1 De onde eu falo 25

1.2 A abordagem e o método 29

1.3 A escolha da escola e do sarau 31

1.4 A escola Professora Maria Firmina dos Reis 35

1.5 Saraus de poesias marginais 38

1.5.1 O Sarau da Firmina 39

1.6 Seminário do Observatório da Juventude (FaE/UFMG) 45

1.7 O Grupo de Discussões 48

1.8 As entrevistas narrativas biográficas 54

1.9 De quem são essas vozes? Os/a interlocutores/a 57

1.9.1 Anna 57

1.9.2 Arthur 58

1.9.3 Vitin 59

1.9.4 Marquin 60

1.9.5 Mathias 62

CAPÍTULO 2: EU, A PALAVRA E O MUNDO 64

2.1 "O sarau é uma aula fora de sala": a relação do sarau com a educação/escola 66

2.1.1 Algumas reflexões sobre a escola 68

2.2 "O silêncio é primordial": a participação das juventudes no sarau 80

2.2.1 - "Pros homens dá passo reto, a mulher tem curva": a participação das meninas no sarau ..84

2.3 "Eu sou ocê, Zé!": reconhecimento e identificação entre jovens no sarau 92

2.4 Palavras-docentes que amplificam: a relação de professoras/es com o Sarau e a educação 97

2.5 "Eles têm medo quando a gente não tem medo": conflitos, proibições e interdições da palavra 106

2.6 Experimentações de si: outras práticas educativas na escola 115

CAPÍTULO 3: EU, A PALAVRA E O ESPELHO 119

3.1 "Poesia é uma forma de iluminar seu caminho": a relação das/os jovens com a poesia 121

3.2 "Minhas letras são eu": ser quem se é no sarau 132

3.3 Palavras transgressoras: a escrita poética e a escrita escolar 139

3.4 Uma mudança na alma: desembolando a expressão 148

3.5 Encantando a língua: a palavra como arma 157
CONSIDERAÇÕES FINAIS 167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 173

INTRODUÇÃO

Uma palavra abriu o roupão pra mim.
Ela deseja que eu a seja.
(Barros, 1996, p.70)

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa sobre a palavra. A palavra e suas peripécias, seus jogos de poder, suas malícias e persuasões. A palavra viva, essa, que mora na boca do povo, especialmente de jovens. Palavra que se escuta nas ruas, nos becos, nas favelas, nos ônibus, nas escolas, nos quartos com suas portas fechadas, silenciosas, no escuro. Palavra que mora dentro, no íntimo, no breu da alma, na efervescência das emoções, palavra que mora fora, nas conversas, nas discussões, nos discursos e palanques. Palavras que se manifestam, nem sempre em palavras, que não se dizem só com palavras. A palavra viva, que é porta-voz dos nossos desejos, nossos medos, receios e pensamentos. E de nossas mentiras, omissões e atuações também. Palavra que se materializa no pensamento, no gesto, no corpo, na voz e até mesmo no silêncio. Mas não ficaremos em silêncio, trocaremos algumas palavras.

As inquietações que motivaram a realização deste trabalho se iniciaram há muitos anos. Antes de discorrer sobre os temas desta dissertação, vou contar sobre alguns caminhos percorridos até chegar aqui, pois estes caminhos possuem uma íntima relação com as discussões que levantamos. Caminhos que contam sobre as afetações que vivi, e que se constituíram, ao longo dos anos, em questionamentos que me conduziram até o ingresso no Mestrado e no campo de pesquisa.

Meu afeto com as palavras nasceu muito cedo. Comecei a fazer poesia aos 6 anos de idade, tão logo aprendi a escrever. O gosto pela leitura me conduziu à vontade da escrita. Me perdia e me encontrava em minhas primeiras leituras, que me transportavam para mundos mágicos, fantásticos, que instigavam minha imaginação e criatividade.

No ensino fundamental, estudei em uma boa escola pública em Contagem, município da região metropolitana de Belo Horizonte, onde eu residia. O ensino fundamental foi vivenciado por mim de maneira positiva, e eu atribuo o gosto pela leitura/escrita como um fator de grande relevância para eu conseguir alcançar resultados escolares satisfatórios. Contudo, já naquela época, me recordo dos estigmas atribuídos às/aos alunas/os que não correspondiam às exigências e avaliações escolares. Era comum a divisão de turmas que agrupavam "alunos acima da média" e "alunos abaixo da média", numa lógica perversa de evidenciar quem foge do padrão exigido, e enaltecer os que cumprem com os requisitos avaliativos.

No primeiro ano do ensino médio, fui contemplada com uma bolsa de estudos em um colégio particular de Belo Horizonte. Eu, que vivia um currículo "básico" na escola pública

durante todo o ensino fundamental, me deparei com um currículo vasto, com conteúdos e disciplinas nunca vistos antes. O nível de dificuldade era extremo, e eu nunca consegui obter uma nota dentro da média escolar. Multiplicavam-se os zeros, os cansaços, as angústias e os estigmas (no colégio particular todos sabem quem é bolsista). Esse período foi traumático, carregado de tristeza, discriminação e marcado pela descoberta do abismo existente entre as classes, raças e camadas sociais. Me sentia inferior, incapaz. Nessa época, eu já não escrevia.

Pelas dificuldades, deixei o colégio e finalizei o ensino médio em uma escola pública. Depois, em 2012, entrei na Universidade por intermédio de uma bolsa integral do ProUni[1], para cursar psicologia no município de Betim, também na região metropolitana de Belo Horizonte. Ainda nos primeiros semestres, em uma das disciplinas cursadas, precisei pesquisar sobre práticas de educação não formal e então conheci um movimento de batalha de MCs[2] que acontecia em Betim, o "MC Confronta". Fiquei deslumbrada: um movimento organizado e frequentado por jovens, em espaço aberto e público, com vários grupos juvenis. Me envolvi por completo. Desde então me apaixonei pela arte que mora na rua, especialmente a que se relaciona com a poesia falada.

O mesmo coletivo que realizava as batalhas, também organizava um sarau de poesias, o Sarau'Sarau. No ano de 2015, comecei a frequentar o Sarau e a fazer parte da organização. E, com o movimento, voltei a escrever poesias, hábito que havia sido "congelado" na adolescência. O que me motivou? A possibilidade de exercer algo que eu sempre gostei (escrita-leitura) em um lugar recém-descoberto com o qual eu havia me identificado. Um espaço que incentivava a leitura, a fala, que aplaudia cada performance e iniciativa das/os participantes. Passei a me envolver com as palavras-poéticas marginais.

O Sarau de poesias marginais é um encontro de pessoas com o propósito de compartilharem suas manifestações artísticas diversas. Ele é associado à linguagem artística da poesia por causa de sua origem, mas foi sendo transformado com o tempo e não se restringe a essa única linguagem artística – também acontecem apresentações de música, canto, dança, performances teatrais, circenses e até exposições.

O termo "Sarau", no Brasil, remonta ao século XIX, e dava nome aos eventos organizados em salões pela aristocracia da época, tradição trazida pela corte portuguesa que foi tomando suas próprias formas no seio brasileiro. Esses eventos eram restritos à participação das pessoas

[1] Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa federal de concessão de bolsas integrais ou parciais em cursos de graduação de universidades privadas.

[2] A batalha de MCs é uma batalha de RAP: os MCs (mestres de cerimônia, artistas que fazem RAP) disputam entre si com rimas improvisadas ao som de um *beat* (fundo musical elaborado pelo DJ do evento com músicas do universo do *hip-hop*) e o vencedor é escolhido pelo público via votação.

que faziam parte da elite que apresentavam suas poesias e músicas eruditas daquela época. Artistas renomados frequentavam os saraus, e a elite apreciava (Oliveira, 2020).

Por volta dos anos 2000, os saraus de poesia parecem tomar forma novamente, protagonizados, contudo, por um público e em um contexto muito diferente de sua manifestação original. Os saraus passaram a abranger uma ampla diversidade de público, mas são protagonizados por juventudes negras e/ou periféricas. O termo marginal se refere à caracterização de suas/eus participantes – poetas que residem e falam nas/das margens, em contraposição aos centros urbanos da cidade, lugares onde a difusão da arte é centralizada e circula de maneira pouco acessível às pessoas periféricas.

Assim como o Sarau de poesias marginais renasce no Brasil tempos depois, a experiência no Sarau, para mim, está relacionada a um movimento de renascimento. Foi naquele espaço em que me encontrei e descobri quem eu gostaria de ser. Eu, que sempre gostei de ler, vi naquele espaço uma subversão do texto, das palavras, uma ampliação de suas possibilidades de uso, uma boniteza que só vendo e ouvindo. Além disso, aquele espaço também se destacava pelo seu enorme potencial de incidência política e caráter educativo e formativo. Esse foi um dos impactos provocados pela minha experiência com o Sarau marginal.

A partir do envolvimento com aquela cultura juvenil urbana, periférica, passei a me envolver com diversos movimentos sociais, todos voltados para a promoção e defesa dos direitos humanos, especialmente na promoção dos direitos das juventudes negras, periféricas e das mulheres. Nessas experiências, fui me construindo como educadora popular. Além disso, em uma dessas vivências, passei por um processo de formação[3] em um assentamento[4] do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em Ituberá, na Bahia, me descobri uma jovem negra, de pele parda, a partir do olhar de colegas e amizades que fiz durante o estágio.

Durante o primeiro ano realizando o Sarau'Sarau junto ao coletivo, eu não tinha coragem para recitar minhas poesias. Foi a partir do incentivo e estímulo recorrente de meus colegas de coletivo que eu comecei a recitar poesias, com grande dificuldade e timidez. Com o tempo, fui aprimorando o ato da performance, minha poesia foi sendo reconhecida e eu me sentia valorizada, enxergada, admirada. E como é bom se sentir reconhecida! Desde então, ser poeta se tornou também uma condição de ser no mundo, que me possibilitou a circulação em espaços de educação popular e incidência política pela cidade de Belo Horizonte e principalmente na sua região metropolitana. Nesse sentido, ainda que eu estivesse me graduando na Universidade, e que os conhecimentos acadêmicos fossem de grande valia em minha vida, eu afirmo que fui

[3] Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção, realizado pela UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano) e UFBA (Universidade Federal da Bahia) em parceria com o MST.
[4] Assentamento Josinei Hipólito.

formada socialmente e politicamente pelas ruas, pelo hip-hop, pela poesia marginal. Essas experiências me fizeram ser quem eu sou.

Em contrapartida, na universidade, me deparei com um espectro da escrita/fala que não me agradou, em função da exigência da forma. Normatização do jeito de escrever, de apresentar um trabalho, de se expressar. Ainda me recordo, como se fosse hoje, de um incômodo que foi sendo alimentado ao longo dos anos em que cursei a graduação em psicologia. O incômodo da forma de se escrever, exigida pelas normas acadêmicas pelas quais, se uma escrita não se inscreve, cairá em descrédito ou será, no mínimo, questionada. Eu, jovem poeta recém-chegada nos corredores acadêmicos, tomando conhecimento de todo um universo simbólico e concreto do fazer científico, me deparei com a exigência de uma forma específica de escrever. Isso criou um paradoxo muito grande dentro de mim.

Enquanto eu vivia, no auge da minha juventude, experiências muito ricas em movimentos sociais, em espaços de manifestação de culturas juvenis, especialmente no universo do hip-hop, e escrevia sobre as revoltas, conflitos e injustiças que eu via, vivia e que atravessavam a minha existência e o meu corpo, rasgando a minha carne com a navalha da fatalidade da vida, eu continha o meu escrever, no avolumado de trabalhos acadêmicos que exigiam que a minha escrita se enquadrasse, se emoldurasse em uma forma pequena demais para a enormidade dos meus sentimentos. A norma acadêmica exigia um distanciamento do ato de escrever, opondo-se, completamente, aos escritos poéticos que eu exercitava, enquanto me descobria poeta.

A contradição foi crescendo dentro de mim, de tal forma que depois de formada, e atravessada pelo peso e pelas exigências da vida adulta, silenciei novamente a minha escrita poética. Silenciar a escrita poética que vive dentro de mim, me causou sentimentos de angústia e frustração tão grandes, que eu sentia que uma parte de mim havia ido embora, como se houvesse um buraco, uma falta. Como boa psicóloga, tentei me aprofundar nessa falta de que Freud tanto fala, mas tantas sessões de análise não foram suficientes para que eu superasse a frustração.

Não à toa, diante de tantas afetações, angústias e inquietações, decidi tentar ingressar no mestrado, com o objetivo de pesquisar sobre a palavra poética, numa busca de tentar entender um pouco de sua complexidade, e como essa palavra-poesia, em suas diversas modalidades (A escrita, oralidade, expressão) pode se manifestar e ser experimentada na vida de quem a fala. Optei por buscá-la em um lugar em que a palavra-poética corresse solta, um lugar que há tantos anos eu pude me encontrar, costurando essa busca com minhas próprias experiências, e chegando até o sarau de poesia marginal como campo possível de pesquisa.

Nesse período de construção preliminar de projeto de pesquisa, segui frequentando saraus de poesia, mesmo sem produzir novos poemas. E então eu observava a participação de jovens cada vez mais novas/os nos saraus de poesia marginal, ainda em idade escolar, o que me despertava curiosidade, já que comecei a frequentar saraus já estando na graduação.

Refletindo sobre como minha palavra poética foi silenciada pelos impactos causados pelas imposições de normas da linguagem formal, me interessei em saber como essas exigências são vivenciadas por outras/os jovens, o que me fez considerar a investigação da experiência com a palavra poética em contraste com a experiência com a palavra (de modo geral) na escola. Queria compreender como jovens poetas vivenciam a experiência com a produção da palavra nas escolas pelo fato de a instituição, tanto ter como objetivo e exigência o aprendizado da escrita, leitura e fala, quanto também por estabelecer limites, regras e contextos para sua utilização.

Ao pesquisar sobre a realidade de jovens no contexto da educação pública do Brasil, compreendi a relevância de pesquisar sobre a experiência escolar de jovens, especialmente jovens negras/os, já que as desigualdades sociais relacionadas ao pertencimento étnico-racial e à classe social são alarmantes nos números apresentados pelo Censo Escolar.

Segundo dados do IBGE (2023, p.10), 09 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos não completaram o ensino médio. Fazendo um recorte de raça, a porcentagem é ainda mais alarmante: do número total de jovens que evadiram ou nunca frequentaram o ensino médio, 71,6% são negras/os (pretas/os ou pardas/os) e 27,4% são brancas/os (IBGE, 2023, p.10). A taxa de evasão e abandono quase dobra com a chegada do ensino médio se comparadas ao ensino fundamental e aumenta significativamente aos 16 anos de idade. Entre as/os jovens negras/os com faixa etária entre 18 a 24 anos que conseguiram concluir o ensino médio até o ano de 2023, apenas 16,4% já frequentavam o ensino superior, enquanto 29,5% das/os jovens brancas/os já estavam matriculadas em algum curso de graduação (IBGE, 2023, p.9).

Os níveis de abandono, manutenção e continuação dos estudos são discrepantes quando analisados a partir das perspectivas de raça e classe social: as juventudes negras e de camadas sociais com menos rendimento apresentam maior dificuldade (ou impedimentos) em se manterem na escola e continuarem os estudos, refletindo a situação da desigualdade social e escolar do Brasil.

Além disso, as discussões de pesquisadoras/es sobre a escola pública no Brasil (Dayrell, 2007; Gomes, 2002; Pereira, 2015; Ramalho, 2014) apontam para um contexto desafiador para as juventudes negras e periféricas, em que existe a predominância de práticas escolares

“massificantes” que nem sempre reconhecem a diversidade das/os alunas/os e que, nesse movimento, acabam por estigmatizar as culturas juvenis negras e periféricas.

Nilma Gomes (2002, p. 40) discute como a diferença racial nas escolas, como aquelas apontadas no Censo Escolar do IBGE (2023), são transformadas em “deficiências”, configurando um cenário em que alunas/os negras/os são estigmatizadas/os (“indisciplinadas/os”, “atrasadas/os”, etc.), ocultando a correlação entre “dificuldades escolares” e taxas de evasão e abandono escolar e o contexto histórico, social, político e econômico do país.

Apesar desse cenário, a escola é a instituição responsável pelo ensino da escrita e da leitura, além de exigir habilidades comunicativas das/os estudantes. Alexandre Pereira (2015), ao falar das principais funções atribuídas à escola, traz centralidade à incorporação dos processos de letramento (escrita e fala). O autor também observou a dificuldade no processo de escrita e leitura apresentada por alunas/os de escolas da periferia de São Paulo, evidenciando que o letramento enquanto ferramenta de alfabetização apresenta dificuldades de efetivação na prática, além de observar nas rotinas escolares uma tendência ao desinteresse pela leitura (Pereira, 2015).

Olhar para o cenário nacional de juventudes negras e periféricas no ensino médio me conduziu à definição de recorte do público-alvo da proposta de pesquisa: jovens poetas participantes de saraus de poesia que estivessem matriculados na escola. O mesmo público que protagoniza os saraus de poesia marginal (juventudes negras e periféricas) também protagoniza índices alarmantes de desigualdades no censo escolar. Se o envolvimento com a palavra-poesia implica na produção da escrita e manifestação da oralidade, assim como em processos vivenciados na escola, considerei comparar a experiência com a palavra vivenciada em ambos os espaços: no sarau de poesia e na escola, tendo o sarau de poesias marginal como unidade de pesquisa inicial.

A fala, a escrita e a expressão estão no centro da cultura escolar. É preciso saber ler, interpretar, produzir sentido e coerência a partir da leitura e, por fim, materializar o conteúdo aprendido pela fala, ou pela escrita. É preciso o alcance de um nível de qualidade dessas aptidões para concluir um ciclo formativo, tirar uma boa nota em uma prova ou apresentar trabalhos. É preciso falar e se expressar com professoras/es, diretores/as, supervisores/as e colegas. Algo similar acontece no Sarau. Jovens escrevem (no papel ou mentalmente) suas vivências e poesias. Treinam a performance. Performam, expressam, são aplaudidos por isso. Se organizam por intermédio da fala e da expressão.

Observando as nuances da experiência da palavra em minha vida, e associando com a

expansão do movimento de saraus marginais e a grande adesão de jovens, bem como aos índices de evasão, e experiências de estigmatização de jovens em sua experiência na escola, essa pesquisa busca compreender a manifestação e expressão da escrita, da fala e da oralidade para jovens que transitam pelos dois espaços: o sarau e as escolas. Quais reflexões essas/es jovens possuem sobre a experiência da palavra nos dois espaços? Que fatores estimulam ou desestimulam essa experiência em cada um dos ambientes? O que os/as leva a permanecer e circular entre o espaço escolar e o espaço poético? O que os/as leva a se afastarem ou abandonarem uma e/ou outra experiência? Enfim, nesta perspectiva, que sentidos atribuem às experiências na escola e nos saraus? Foram estas as questões iniciais que orientaram a produção do pré-projeto de pesquisa e o ingresso no mestrado.

Ao entrar no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações, passei a fazer parte do Observatório da Juventude da UFMG (OJ), em função da vinculação com minha orientadora. E enquanto vivenciava a experiência na pós-graduação, me vi diante da necessidade de algumas mudanças de percurso, tanto no âmbito da pesquisa quanto no âmbito pessoal.

No que se refere à pesquisa, na etapa de mapeamento de saraus marginais de Belo Horizonte e/ou região metropolitana, fiz contato com muitas/os colegas realizadores de sarau, para saber sobre o perfil de jovens participantes. Até esse momento, a proposta de pesquisa visava compreender sobre a experiência de jovens poetas com a palavra no sarau de poesias e na escola, tendo o sarau como unidade de pesquisa e a experiência escolar a ser analisada a partir das narrativas das/os jovens interlocutoras/es.

Contudo, como resultado dessas articulações, soube do acontecimento de um sarau de poesias marginal que acontecia dentro de uma escola pública de Ensino Médio. A escola se localiza no Barreiro (região periférica de Belo Horizonte), onde eu resido atualmente. A possibilidade de pesquisar em um sarau de poesias que acontecia dentro de uma escola se demonstrou pertinente diante das intenções e objetivos da pesquisa – as especificidades do público definido como alvo da pesquisa poderiam ser encontradas em um único local, afinal, eu buscava jovens, negras/os, periféricas/os, poetas e estudantes da rede pública do Ensino Médio.

Além disso, a região do Barreiro se localiza muito distante do centro da cidade, cerca de 18km, e se constitui como uma grande periferia. Essa caracterização da região enquanto uma região periférica de Belo Horizonte será discutida no Capítulo 1, subtítulo 1.4 – “A escola Professora Maria Firmina dos Reis”. O que nos interessa compreender, por ora, é que a

experiência da condição de “ser periférica/o”, que poderia ser observada pela localização da escola, possui uma relação estreita com o direcionamento do olhar que assumimos na proposta de pesquisa, já que abordamos a condição de marginalidade em vários aspectos. Falamos de uma condição de marginalidade no sentido de uma experiência periférica, ou seja: uma experiência que não é central, que está (ou é colocada) nas bordas, nas extremidades, à deriva. Essa condição não é concebida em nenhum momento nesta dissertação da maneira como é comumente associada à práticas criminosas e/ou de delinquência.

Os dados do Censo Escolar (IBGE, 2023) e as discussões teóricas aqui utilizadas apontam para uma experiência de marginalidade que nos interessava investigar: a experiência com a poesia marginal propriamente dita e a experiência escolar a partir de um lugar que é comumente marginalizado – o lugar das juventudes negras. Todas essas ponderações me levaram à definição do local de realização da pesquisa, o Sarau da Firmina, que acontece na Escola Estadual Professora Maria Firmina dos Reis.

O nome original da escola é o nome de um professor. Para substituí-lo, escolhi o nome de uma professora que foi fundamental para a educação de alunas/os negras/os e pobres do Brasil. Maria Firmina foi uma professora (a primeira professora negra de seu estado, Maranhão), romancista e abolicionista, filha de uma mulher ex-escravizada e alforriada, e fundadora de uma das primeiras escolas públicas e mistas (atendendo a meninos e meninas) do Brasil, localizada no Maranhão, ainda em 1880, período anterior à abolição da escravidão (Literafro, 2023).

Sobre as/os jovens interlocutoras/es da pesquisa, a expectativa inicial foi que a maioria das/os estudantes interlocutoras/es da pesquisa fossem negras/os, porque, conforme demonstra Nilma Lino Gomes (2002), as trajetórias e as experiências escolares de jovens negras/os demonstram particularidades importantes e que se relacionam com toda a estruturação de uma sociedade que carrega em seu histórico heranças da colonização e escravização de pessoas como modelo de sistema econômico colonial (Ramalho, 2019). A expectativa desse recorte foi alcançada. A pesquisa de campo aconteceu durante um ano, entre os meses abril de 2023 a março de 2024.

Quanto às mudanças de curso vivenciadas em nível pessoal, me refiro à minha própria palavra-poética, que até o momento do ingresso no mestrado, permaneciam emudecidas. No desenrolar das disciplinas cursadas no Programa, discussões nos grupos de estudos do OJ e trocas com colegas e professoras/es, fui sendo afetada pelas inquietações acerca dos processos de escrita e oralidade. E se existiam barreiras erguidas pelas normas da língua formal que acuavam a minha escrita, elas foram sendo derrubadas com essas afetações.

Conheci autoras/es (Kilomba, 2021; hooks, 2017; Evaristo, 2020; Fanon, 2008; Freire, 1987; González, 1984, etc.) que, produzindo conhecimento científico, ainda assim, falavam de si. Não só falavam de si, como partiam de seus lugares no mundo para fomentar suas produções acadêmicas, trazendo esse posicionamento, para a centralidade de suas discussões. O Programa de Pós-Graduação e a linha de pesquisa em que eu me inseri também incentivavam esse posicionamento: a correlação das pesquisas acadêmicas com as nossas realidades. E foi então que eu me redimi com minha própria escrita. É como se eu me encontrasse em minha completude novamente, e agora já não me faltava um pedaço de mim.

Como resultado dessa busca, aqui estou. Produzindo conhecimento científico, fazendo poesia e falando também da minha experiência. Tudo isso viabilizado pelo diálogo com outras vozes, outras palavras, outras experiências que nos ensinam sobre esse fenômeno tão fundamental que é a manifestação da palavra na vida dos seres humanos. Afinal de contas, é assim que nós, pessoas negras, indígenas, quilombolas, pobres, periféricas, LGBTQIAPN+, colonizadas, latinoamericanas produzimos, ao longo dos anos, nossos conhecimentos. Partindo de nossas próprias realidades, criando conexões entre as experiências de nossos similares, buscando respostas no mundo que nos cerca, mas não sem a crítica necessária para fazer a nossa própria leitura de mundo. E é nesse contexto que essa pesquisa buscou se inserir – a leitura de mundo e a produção de si a partir das palavras de jovens estudantes poetas periféricas/os.

Se a palavra se manifesta de várias formas, em vários contextos, aqui falamos da palavra na dimensão da linguagem, da comunicação humana. Compreendemos a palavra tal qual nos apontou Paulo Freire (1987, p.11), “como palavra e ação; [...] É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo”.

Neste trabalho, pretendemos abordar, portanto, a palavra que circula na boca das juventudes, especificamente de jovens poetas periféricas/os e estudantes do Ensino Médio da rede pública do município de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Jovens que, a partir das palavras, puderam encontrar-se consigo. Jovens que se envolveram com a palavra num ambiente em que ela costuma se fazer muito presente – nas escolas, e que puderam, nesse processo, atribuir novos significados e sentidos para ela, sendo um deles, o ato de fazer poesia. A pesquisa se interessou em saber mais sobre esse encontro, o encontro das juventudes com a palavra poética. Falo em encontro porque podemos assumir que esses/as jovens, desde muito pequenos/as, já conheciam a palavra. Mas foi dentro da escola que puderam vivenciá-la de uma forma que nem sempre é experimentada por todas/os as/os jovens nas escolas. A palavra poética escrita que ousou se transformar em palavra poética falada, anunciada, recitada e até

performada. A produção da palavra-poética é o principal elemento de análise desta dissertação e, por isso, as poesias dos/as jovens serão trabalhadas na dissertação como narrativas reflexivas em entrelaçamento com autores/as do campo de estudos das relações entre juventude e escola. A propósito, o título da dissertação é um recorte de uma fala do jovem Mathias, que refletia, na ocasião, sobre os sentidos da poesia em sua vida.

O que podemos descobrir com esse encontro com a palavra-poesia? O que as experiências juvenis com a palavra poética podem nos ensinar? E o que é que tudo isso tem a ver com a educação? Essas são algumas das perguntas que orientaram os caminhos investigativos tomados pela pesquisa, e serão compartilhados na expectativa que este trabalho possa se expandir e alcançar tantas outras vozes e palavras dispostas a uma boa conversa.

Diversas/os autoras/es e conceitos foram utilizados enquanto fundamentação teórica na construção analítica. As discussões sobre a educação enquanto prática pedagógica emancipatória, seus desafios e possibilidades são amparadas pelas discussões de Paulo Freire (1987; 1996) e bell hooks (2017; 2022). A partir destas/es autoras/es tecemos reflexões acerca de alguns conceitos, como "educação problematizadora" e "educação bancária" de Paulo Freire (1987) e "comunidade de aprendizado" de bell hooks (2022). Já as reflexões sobre educação no contexto escolar brasileiro dialogam com Bárbara Ramalho (2019) e o conceito "colonialidade da educação escolar" e com estudos que discutem sobre experiências escolares/educativas de juventudes negras, pobres e/ou periféricas. Destes, as/os principais autoras/es utilizadas/os foram: Nilma Lino Gomes (2002; 2019), que reflete sobre as identidades negras juvenis na escola; Juarez Dayrell (2007; 2014), que discute sobre a importância do reconhecimento de jovens nas escolas e suas práticas homogeneizantes; e Alexandre Barbosa Pereira (2016; 2022), que aborda os processos de letramentos de jovens de periferias de São Paulo, seus tempos, ritmos e relações com a escola. As discussões sobre juventudes são amparadas no conceito de "Pedagogia da Juventudes" (2016), apresentado no livro de Juarez Dayrell et. *al.* Por fim, as reflexões sobre palavra, linguagem, discurso são fundamentadas pelas/os autoras/es Grada Kilomba (2021), Michel Foucault (2014) e Ana Lúcia Souza (2009), com os quais dialogamos com o conceito de "Letramentos de Reexistência" (Souza, 2009).

A dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 - "Entrecruzamento de palavras: percursos metodológicos" aborda os percursos trilhados desde a entrada no campo, a abordagem e os instrumentos metodológicos utilizados, descreve o contexto social, geográfico e cultural dos locais de realização da pesquisa, o Barreiro, a escola Professora Maria Firmina dos Reis e o Sarau da Firmina. Apresenta também os/a principais/l interlocutores/a da pesquisa – Anna, Vitin, Mathias, Marquin e Arthur.

O capítulo 2 - "Eu, a palavra e o mundo" analisa a relação das/os jovens com a palavra-

poética manifestada no Sarau da Firmina e compreendida enquanto elemento intermediador na relação estabelecida com o mundo, sendo o mundo representado pelos espaços, relações e interações que as/os jovens vivem/estabelecem. A relação das juventudes com as palavras é abordada partir de suas narrativas e poesias, que são analisadas a partir de alguns eixos, referenciados nos subtítulos de cada capítulo: a relação do sarau com a educação/escola (2.1); a participação das juventudes no sarau (2.2); o reconhecimento e a identificação entre jovens no sarau (2.3); a relação de professoras/es com o Sarau e a educação (2.4); conflitos, proibições e interdições da palavra (2.5) e outras práticas educativas na escola (2.5).

O capítulo 3 reflete as experiências das/os jovens interlocutoras/es com a produção poética, trazendo o olhar para o âmbito mais individual e subjetivo, em detrimento do olhar para o âmbito coletivo, discutido no capítulo 2. Ou seja, reflete sobre a relação estabelecida com a palavra na intermediação consigo mesma/o. Discorre sobre a manifestação da palavra na escrita, na fala, na expressão, no cotidiano das práticas escolares de uma perspectiva subjetiva, tendo como ponto de partida as narrativas juvenis, que são analisadas a partir dos eixos analíticos, também referenciados nos subtítulos de cada capítulo: a relação das/os jovens com a poesia (3.1); ser quem se é no sarau (3.2); a escrita poética e a escrita escolar (3.3); desembolando a expressão (3.4); e a palavra como arma (3.5).

Assim, no emaranhado de experiências, narrativas, reflexões, análises e discussões sobre as temáticas apresentadas nesta dissertação, convidamos as/os leitoras/es a fazerem parte deste diálogo sobre as palavras, na esperança de que ele se amplie e seja perpetuado pelas palavras de outras pessoas.

CAPÍTULO 1 - ENTRECRUZAMENTO DE PALAVRAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

eu quero vestir o meu corpo nesse espaço exatamente do jeito que ele é
com todas as minhas cores,
com todas as minhas dores,
com todas as minhas gírias, e meus boto fés.
é que eu precisei brigar com meus receios todos os dias para estar aqui sem me despir de mim.
porque de lá, de onde eu vim, me diziam que tinha que ser assim -
ou se veste a carapuça ou se assina a sentença do seu próprio fim.
mas acontece que essa história de carapuça não me serve,
eu não visto.
o tamanho desse assento me parece muito apertado.
eu quero é ver meu povo ocupando todos os espaços,
com marra e sem amarras
e com as "peita" de um bom favelado.
é que nosso povo tá tão exausto de só servir para levar enquadro,
e saber que essa serventia toda é que serve seu prato
de comida,
tá servida, minha senhora?
então toma uma boa dose do meu cansaço agora!
porque enquanto meu povo *habla*, sua gente se apavora.
e enquanto vocês nos ignora,
a gente força as portas e toma de volta as suas falsas glórias.
é o resgate de nossa memória,
reconstrução da nossa história
que se tornou refém de quem nunca nos quis bem.
pois bem!
tamo invadindo seus império que nós mesmo construiu.
e se você nunca viu senhora, agora vai ver
daqui pra frente vai ter muitos indígenas, negros e LGBT no poder,
peita para ver![5]
"quem nunca viu, venha ver
ai meu Deus, Licuri quebrar Dendê!"[6]
"quem nunca viu, venha ver
caldeirão sem fundo ferver!"[7]
Laroyê!

1.1 De onde eu falo

[5] Poesia autoral. Essa poesia foi escrita no dia 7 de junho de 2023, durante o processo de registros de diários de campo. Uma semana antes dessa data, eu enfrentava "conflitos éticos" por conta de acontecimentos no campo que serão descritos neste capítulo. Os "erros" de conjugação de tempos verbais são propositais.

[6] Esse trecho faz menção à uma música de capoeira, que, como tantas, não é possível identificar a autoria. Ela diz sobre dois tipos de cocos – o licuri e o dendê. O licuri, apesar de ser consideravelmente menor que o dendê, é mais resistente, ao ponto de ser possível quebrar um dendê com o licuri.

[7] Esse trecho faz menção a um ponto (cântico) da Umbanda, religião de matriz africana brasileira. Seu sentido se assemelha ao da música de capoeira – a realização de uma tarefa que se apresenta como improvável (ferver um conteúdo em um caldeirão que não tem fundo). A similaridade entre os trechos aponta para a sintonia dos ensinamentos das culturas e saberes populares, transmitidos pela oralidade, objeto de estudo desta dissertação.

Quando decidimos investir na área acadêmica, nos aproximamos das formas e dos métodos do fazer científico que predominam nas universidades. Aprendemos sobre métodos, normas, possibilidades de abordagens de pesquisa, formas de analisar e categorizar dados. E também aprendemos sobre a ética, especialmente quando nossas pesquisas envolvem a participação de seres vivos.

Pode ser que cheguemos na pós-graduação, como foi o meu caso, com uma concepção de ética de pesquisa alinhada a algumas correntes científicas, as quais defendem o princípio da neutralidade, isto é, que, para se fazer pesquisa, é preciso ser neutra. Nesse caso, o que significa ser neutra? Não se envolver/afetar com as pessoas que participam da pesquisa, nem suas realidades ou o espaço em que se irá pesquisar. Para tanto, seria necessário manter um distanciamento para que a minha própria percepção ou envolvimento com a realidade pesquisada não afetasse a pesquisa, e, consequentemente, os dados e as informações do campo.

Quando eu cheguei à pós-graduação em Educação me surpreendi. Desde o princípio, fui incentivada a falar do meu lugar, das minhas experiências, falar de mim. Algo que ia contra a lógica da ciência que eu ouvi falar durante a graduação, do distanciamento, da quase invisibilidade da pesquisadora/or em seu campo. Conforme ia fazendo as disciplinas na pós-graduação, fui concebendo uma ideia de que a ética de pesquisa não necessariamente tem a ver com imparcialidade, neutralidade. A ética na pesquisa se configura como algo muito maior. Ela orienta uma postura enquanto cientista, de respeito ao local e às pessoas que se escolhe pesquisar, de saber como chegar, de saber como dialogar, de saber ouvir, para além de escutar. E de saber também silenciar quando se é de silenciar. Existem momentos, durante uma pesquisa de campo, que silêncios podem irromper em uma narrativa. Acredito, enquanto pesquisadora atenta e comprometida com a ética e interessada com a produção da palavra juvenil, que é preciso ouvir inclusive os silêncios e, para tanto, é preciso silenciar. Dentro das concepções de ouvir e de escutar aqui apresentadas, o escutar seria, por exemplo, preencher com uma pergunta ou com um comentário diante do silêncio; o ouvir é o oposto, é se atentar, de maneira sensível, para aquilo que os silêncios podem dizer naquele momento e para a pesquisa. É ouvir para além das palavras ditas e não ditas. É ouvir não só com ouvidos, mas também com olhos atentos.

Nesse sentido, tudo cabe, até mesmo o cafezinho à tarde com a pessoa que você escolheu convidar para sua pesquisa. Compreendo que uma postura ética é uma postura comprometida com a investigação, entendendo que as pesquisas precisam ser relevantes para a sociedade, para a coletividade. Partindo dessa relevância, desenvolvemos uma postura em que entendemos que não interferir na realidade das pessoas interlocutoras da pesquisa não significa se manter neutro. A partir do momento em que nos inserimos em um campo de pesquisa, já interferimos naquela

realidade, quebrando a lógica da imparcialidade. Se eu, enquanto pesquisadora, passo a frequentar um sarau de poesias que antes era majoritariamente frequentado por estudantes e professoras/es, aquela realidade será a mesma de antes? Será que a minha presença não vai causar nenhum efeito? Conseguiria eu me manter invisível? Pouco provável.

Grada Kilomba (2021) discute os modos de se fazer ciência e de legitimação de conhecimentos nas comunidades acadêmicas, modos estes profundamente atravessados por processos de colonialismo e racismo estrutural. Ela afirma que, apesar de muitos cientistas, ao longo da história das ciências, afirmarem o contrário, a ciência nunca foi neutra, é atravessada pelas relações de poder e hegemonia:

> Esse exercício [de questionamento] nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e autoridade racial. [...] Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? [...] Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras* (Kilomba, 2021, p. 50).

Lanço luz às importantes reflexões de Grada Kilomba (2021) para afirmar, então, que esta pesquisa é uma pesquisa posicionada. Enquanto pesquisadora negra, inserida num espaço acadêmico, falo a partir de minha realidade, e me envolvo no campo em que escolhi pesquisar, com muita ética, respeito, rigor científico e poesia. Com essa concepção de ética de pesquisa, fui ao campo/escola, realizar minhas observações que, como o nome habitual especialmente na antropologia já diz, é *participante*. A observação participante compreende uma participação do/a pesquisador/a, em menor ou maior grau.

Já no primeiro sarau que fui, me deparei com a situação que me fez refletir sobre toda essa discussão da ética de pesquisa, e sobre os limites das interações, nessa discussão acerca da neutralidade.

Além de falar enquanto pesquisadora negra, falo enquanto poeta marginal. Portanto, meu campo de pesquisa é absolutamente próximo da minha vivência, por isso, acredito que posso chamar todo esse processo de costura e escrita da minha dissertação, também, de escrevivência, termo proposto por Conceição Evaristo (2018) para conceituar a escrita que reúne elementos da própria narrativa e experiência daquela que escreve, uma escrita de si.

Gustavo, professor idealizador do sarau, também sabia previamente de onde eu falava nesta pesquisa para além de pesquisadora, porque ele também é poeta. Nos conhecemos nesse meio. Então, já no primeiro sarau, sem que eu colocasse meu nome na lista, fui chamada para recitar, assim, de surpresa. E sim, foi uma grande surpresa para mim. Meu objetivo era

realmente só observar, mas naquele momento, fiz um cálculo rápido e entendi que seria pior não recitar.

> Achei importante me apresentar, me colocar às vistas do público, assim como eu avistava atentamente aqueles corpos, cada movimento. Eu li sobre esse conflito interno na dissertação do Lucas Oliver (Sepúlveda, 2017), que também é um poeta de BH e pesquisou sobre saraus. Ele passou por algo parecido, e também acabou recitando seu poema. Acho importante registrar esse acontecimento aqui, pois não acredito na neutralidade. Penso que podemos/devemos mostrar com nossas pesquisas que, estando inseridas no mundo, se envolvem e se relacionam com o mundo, em maior ou menor grau em cada ocasião – porém, o envolvimento é inevitável (a não ser que eu tivesse uma capa de invisibilidade e chegasse sem ser percebida). Também acredito que uma identificação (não forçada, espontânea) em função de ocuparmos (eu-pesquisadora e jovens-participantes) uma posição próxima ali naquele contexto (poetas, interessadas/os na poesia) pode ser positivo para o contato posterior com possíveis participantes da pesquisa. Depois de recitar, muitos aplausos e reações de admiração. Fui a última (Diário de campo[8] - 14 abr. 2023).

Depois disso, o ato de recitar enquanto participava também como observadora dos saraus se tornou frequente. Mesmo que eu não colocasse meu nome na lista, era chamada. Ao longo do ano, percebi que esse acontecimento gerou efeitos que se mostraram positivos, corroborando com a minha primeira percepção relatada no trecho acima do diário de campo.

Me colocar como poeta, além de pesquisadora, facilitou um movimento de proximidade com as/os jovens presentes. Elas/es (não todas/os, mas esse fato foi recorrente) se sentiam à vontade para vir conversar comigo depois do sarau, para falar da poesia que eu havia recitado, ou para falar de algum outro assunto relacionado com a poesia. Também demonstraram se identificar com minhas poesias, especialmente as meninas, quando eu recitei poesias que falavam desse lugar de ser mulher no mundo, e as violências e desafios que enfrentamos no cotidiano:

> Alguns jovens vieram me procurar no final do sarau, elogiaram o poema que recitei, uma jovem me contou que escrevia, mas, ainda guardava as poesias para si. Incentivei que ela, aos poucos, tente compartilhar sua poesia no sarau, e disse que o nervosismo faz parte mesmo (DC - 24 abr. 2023).

> Aí o Gustavo me chamou. Eu tinha falado pelo *WhatsApp* que eu ficaria só observando, mas não sei se ele não leu a mensagem ou se não levou em consideração (risos). Como eu desconfiava que isso poderia acontecer, recitei uma poesia sobre violência contra a mulher, que estava na minha mente. Percebi que, enquanto recitava, a maioria das/os jovens estavam atentos/as e as meninas sinalizavam com a cabeça a cada frase que eu falava (a poesia fazia menção a várias situações vivenciadas no cotidiano pelas mulheres) [...]. Depois de finalizado o sarau, algumas jovens vieram conversar comigo. Duas meninas vieram dizer que gostaram muito da poesia, e pediram meu *Instagram* pra seguir. Agradeci o elogio e perguntei se também

[8] A partir daqui, utilizaremos a sigla "DC" para as menções ao Diário de Campo.

> escreviam. Elas disseram que não, mas que apreciavam as poesias e aquele espaço (DC - 29 maio 2023).
>
> Recitei a mesma poesia nos três turnos, pra chamar a atenção sobre a violência de gênero [...]. Ao final do sarau do turno da noite, uma jovem veio me cumprimentar, dizendo da importância daquelas palavras que eu falei. Perguntei se ela se identificou e ela respondeu: "com toda a poesia". Agradeci e fui embora pra casa inspirada, com várias ideias (DC - 29 maio 2023).

Me colocando enquanto poeta e pesquisadora, aproximei um pouco meu mundo dos mundos que eu me aproximava naquela biblioteca escolar em que acontecia o sarau. Foi como um elo estabelecido, um elo que também atribuiu sentido ao motivo de eu estar ali, algo que conectou as motivações e interesses da pesquisa com a experiência, a realidade.

Assim como iniciei este tópico com auxílio de Grada Kilomba (2021), quero também encerrá-lo em sua companhia. A autora conta, em seu livro "Memórias de Plantação", que seus escritos eram considerados pela comunidade acadêmica como muito subjetivos, pessoais, acientíficos, emotivos. Apesar de ter sofrido os efeitos de tantas críticas, ela se posiciona diante da comunidade científica para reafirmar seu lugar de fala, algo que, inspirada e fortalecida por aqueles que vieram antes de mim, também pretendo fazer.

> Meus escritos podem ser incorporados de emoção e subjetividade, pois, contrariando tradicional, as/os intelectuais negras/os se nomeiam, bem como seus locais de fala e de escrita, criando um novo discurso com uma nova linguagem. Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem a minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudita branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco o meu discurso dentro da minha própria realidade (Kilomba, 2021, p. 58-59).

O compromisso com a escrita posicionada não é mero capricho ou vaidade intelectual. É um compromisso com toda uma cadeia de produção de conhecimentos, e, portanto, com os discursos que são propagados pelas pesquisas científicas. Esse compromisso se alimenta pela crença/esperança de que romper a lógica colonial de produção de conhecimentos, lançando luz a outras formas de falar, discursar e se fazer ciência, é democratizar todo o campo do conhecimento científico, é estremecer a lógica hegemônica do poder de fala, que, como nos demonstra Grada Kilomba (2021) e tantos outros pesquisadores (Fanon, 2008; Foucault, 2014; Spivak, 2021), invisibiliza pessoas, vozes e histórias. E, afinal de contas, esta pesquisa discorre exatamente sobre isso – a palavra e as relações que ela estabelece.

1.2 A abordagem e o método

Palavras, narrativas e discursos, conforme veremos ao longo da dissertação, são mundos repletos de significados e significantes, sentidos explícitos, sentidos ocultos, profundidades diversas. O interesse pela complexidade da palavra de jovens poetas, seja ela expressa na sua fala, na sua escrita ou na sua expressão, foi, desde o começo da pesquisa, a mola propulsora que direcionou os caminhos que seriam percorridos até que essas palavras pudessem ser ouvidas. E para que essas palavras pudessem ser ouvidas em toda sua complexidade e profundidade, escolhemos uma abordagem de pesquisa que privilegiasse suas narrativas, suas particularidades, que nos contasse sobre suas experiências, suas percepções e, quem sabe, nos apresentasse um pouco de suas subjetividades. Com esse objetivo, optamos pela abordagem qualitativa.

O caráter qualitativo se justifica pela escolha da investigação que almejava buscar compreensões sobre as experiências juvenis – essas experiências e seus desdobramentos são individuais e subjetivos, ainda que sejam vivenciados e compartilhados coletivamente. O interesse pelo estudo encontra-se exatamente na singularidade da experiência com a palavra em dois espaços de socialização, a escola e o sarau. Uwe Flick (2009) afirma que a pluralidade das relações sociais demanda uma abordagem sensível para o aprofundamento das singularidades e diversidades que a realidade apresenta.

A abordagem qualitativa esteve configurada por duas etapas nos procedimentos metodológicos: no primeiro momento, a pesquisa exploratória; e no segundo momento, a observação participante, o grupo de discussões e as narrativas biográficas. As poesias das/os jovens também são alvo da análise, assim, elas aparecerão ao longo da dissertação como recurso que manifesta as experiências e as reflexividades juvenis. A escolha de mais procedimentos metodológicos também corresponde à tentativa de captar a palavra das/os jovens interlocutoras/es em diversos formatos e ambientes pelos quais elas se manifestam.

Na busca por uma abordagem sensível, na etapa de planejamento de pesquisa, durante a reelaboração do projeto, fizemos a opção de utilizar, enquanto ferramenta metodológica, a realização de entrevistas narrativas biográficas individuais (EI)[9]. Contudo, na vivência do campo, durante a observação participante, optar pela realização de um grupo de discussão para coleta de dados (ao invés das entrevistas) pareceu bastante pertinente, considerando que o sarau se demonstrou como um espaço plural, coletivo, de escuta e receptividade, características que refletiam o perfil das juventudes que o frequentava e que favoreciam a realização da discussão em grupo. Pensamos que a discussão sobre a produção da palavra e outros temas em grupo

[9] A partir daqui, utilizaremos a sigla “EI” para as menções às entrevistas narrativas biográficas individuais.

poderia proporcionar um espaço de troca e aprendizado entre as/os participantes do sarau, que tinham a poesia, o ato de escrever e recitar como algo que os unia. Assim sendo, planejamos dois grupos de discussão (GD)[10] em meses consecutivos – um com objetivo de privilegiar a relação com a palavra, a escrita e a fala no sarau, e outro com o intuito de compreender a relação com a palavra, a escrita e a fala na escola.

A proposta metodológica programada, que foi adaptada após a experiência vivida no campo, teve que ser novamente ajustada em função de imprevistos que alteraram todo o cronograma da pesquisa. Falarei mais sobre esse imprevisto no subtítulo "Entrevistas Narrativas", neste mesmo capítulo. Diante da impossibilidade de realizar dois grupos de discussão como planejado (um em dezembro de 2023 e outro em janeiro de 2024), optamos pela realização de entrevistas narrativas individuais com cada participante do primeiro grupo de discussão, para complementação dos dados de pesquisa que ainda estavam pendentes.

Acredito que as experiências juvenis com a palavra, principal interesse da pesquisa, puderam ser apreendidas de maneira sensível por intermédio do grupo de discussão e das entrevistas narrativas, pois inauguraram um lugar para o compartilhamento da experiência a ser apresentada e elaborada não só pela própria pessoa, como também pelo coletivo.

Neste momento em que a pesquisa de campo finalizou, percebo que os imprevistos desencadearam numa configuração de coleta de dados interessante: tanto foi possível obter uma percepção sobre os fenômenos a partir da escuta do coletivo, de um grupo social com características comuns e relevantes para os objetivos da pesquisa, quanto foi possível escutar sobre esses mesmos fenômenos também do âmbito do individual, do subjetivo, que também trouxe aspectos significativos para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas/os jovens à sua relação com a palavra.

Em síntese, as etapas do desenvolvimento da pesquisa foram: pesquisa exploratória, observação participante, realização de um grupo de discussão, realização de quatro entrevistas narrativas biográficas, análise dos dados e escrita da dissertação. Todas as etapas da pesquisa foram norteadas pelos princípios éticos e procedimentos orientadores do Comitê de Ética da UFMG.

1.3 A escolha da escola e do sarau

[10] A partir daqui, utilizaremos a sigla "GD" para as menções ao grupo de discussão.

Os caminhos que me conduziram até o sarau de poesias que abrigou o percurso desta pesquisa se abriram de maneira muito fluida. Enquanto ainda trabalhava em meu projeto de pesquisa e fazia levantamentos sobre o acontecimento de saraus em Belo Horizonte e região metropolitana (pesquisa exploratória), o foco inicial era encontrar jovens que frequentassem saraus e também fossem estudantes do Ensino Médio, já que a intenção de pesquisa era observar as experiências da manifestação e expressão da palavra nesses dois espaços – sarau e escola. Além disso, eu buscava um sarau com tempo de realização de pelo menos um ano e também com jovens que apresentassem diversidade étnico-racial e de gênero.

Eu sabia que não seria uma tarefa fácil, acreditava que teria que buscar jovens em mais de um sarau. Por ser frequentadora de saraus, sabia que existia um perfil de adolescentes e jovens que participavam dos saraus, mas, pelo que eu observava, a maioria (daqueles que recitavam) já tinha se formado no Ensino Médio.

No campo de atividades artístico-culturais que envolvem a expressão juvenil através da palavra como principal caraterística, existiam algumas opções de unidades de pesquisa que eu poderia optar: os saraus de poesia, as batalhas de RAP e os *Slams*[11] de poesia. No caso do RAP, existe um considerável acúmulo de pesquisas e produções correlacionados às expressões juvenis. Desta forma, tanto o Sarau de poesias quanto os *Slams* poderiam ser locais possíveis para a realização desta pesquisa. Partindo do objetivo em pesquisar experiências de jovens estudantes, foi possível constatar que existe um campo muito fértil no que diz respeito à realização de *Slams* de poesias nas escolas (competição de poesia falada) no Brasil. Ainda que sejam movimentos muito próximos e correlacionados, são distintos, e sua manifestação nas escolas também é distinta.

Escolhi o Sarau, ao invés do *Slam*, como unidade de pesquisa, exatamente por ser um ambiente sem o elemento da competição, e por acreditar que a disputa pudesse inibir a participação de algumas pessoas no *Slam*, em função de sentimentos como receio, vergonha, medo do julgamento, temas que serão analisados nesta dissertação. Não que esses elementos não possam estar presentes nos saraus, mas acredito que a competição presente no *Slams* poderia potencializar esses sentimentos mencionados. Todavia, reconheço a importância e a potência de ambos os movimentos poéticos nas experiências juvenis em suas trajetórias individuais e escolares. Faço o adendo apenas para esclarecer a motivação da escolha de um em

[11] De acordo com Caio R. da Silva e Cristiana Losekann (2020), o *Slam Poetry* é uma batalha de poesias que surgiu em Chicago em 1980 com o principal objetivo de "resgatar a poesia", e tem como pilar cinco elementos fundamentais: a poesia, a performance, a competitividade, a interatividade e a comunidade. A avaliação da poesia se atenta para a performance do poeta enquanto interpreta sua poesia, levando em consideração aspectos como entonação e corporeidade.

detrimento de outro. Mas não existe a intenção de estabelecer um juízo de valor entre ambos, pelo contrário – acredito ser fundamental reconhecer todas as contribuições de cada manifestação das culturas juvenis em ambientes de educação formal, como a escola, e também em ambientes de educação não formal (ruas, eventos, praças, feiras, etc.).

Esclarecimento feito, retomo minha narrativa sobre a chegada ao sarau pesquisado. Eu não acredito em coincidências. Na época em que eu fazia o levantamento de saraus, trabalhava no Fica Vivo![12], um Programa do Governo do estado de Minas Gerais que atende jovens de periferia em situação de vulnerabilidade e em territórios com altos índices de homicídios/criminalidade. Em meu trabalho como analista social do Programa na região da Vila Pinho (Barreiro), fazia parte da rotina do trabalho estabelecer parcerias com a rede de serviços públicos local (Unidades Básicas de Saúde, CRAS, escolas, etc.) para realização de projetos em conjunto, voltados ao acesso e atendimento dessas juventudes. Um desses projetos (o projeto "É na base"), que é realizado pelo Programa Mediação de Conflitos[13] e tem o objetivo de levar a discussão da violência doméstica para as escolas, estava em planejamento na época (março de 2023) e aconteceria em parceria com algumas escolas estaduais. Fui chamada por uma colega de equipe para contribuir em uma dessas intervenções (rodas de conversa para sensibilização sobre o tema), que aconteceria em um sarau com realização mensal em uma escola da região. Acredito ter sido chamada para contribuir, pois minhas colegas de trabalho sabiam que eu era poeta, e nessa escola em específico, a intervenção aconteceria durante o sarau de poesias. Era tudo que eu buscava para minha pesquisa! Dessa forma cheguei à escola que passaria a ser também meu "campo de pesquisa".

Chegando na escola para participar da intervenção, outra (suposta) coincidência. Eu conhecia aquele professor que realiza o sarau, e então, posteriormente, fiz contato com ele para iniciar as articulações para a pesquisa. Gustavo Ribeiro[14] é um poeta marginal e MC[15] da região

[12] O "Fica Vivo!" é um Programa do Governo do estado de Minas Gerais, vinculado à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), e iniciado em 2003. Sua atuação tem como objetivo a prevenção e redução de homicídios dolosos entre jovens com idade entre 12 a 24 anos em locais em que o índice de criminalidade/homicídios encontra-se elevado (Minas Gerais, 2022).

[13] O Mediação de Conflitos (PMC) é um Programa vinculado à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), que surgiu em 2005 com o objetivo de construção de uma segurança pública cidadã e promoção de meios de resolução pacíficos de conflitos nas comunidades e áreas em que se insere. O PMC atua em conjunto com o Fica Vivo (Minas Gerais, 2022).

[14] Gustavo Ribeiro é o nome real do rapper conhecido por seu pseudônimo, Black Alien. Escolhi esse nome para representar esse professor como forma de homenageá-lo – além de saber que existe uma admiração do professor pelo artista, existem elementos em comum entre os dois: ambos são grandes letristas, talentosos e referência nacional no meio em que atuam. No caso do professor, falo da cena da poesia marginal.

[15] MC é um termo correspondente à "Mestre de cerimônias", e pode significar a posição da pessoa que comanda/apresenta um evento de hip-hop, ou um cantor de RAP. Nesse caso, o termo utilizado se refere a Gustavo como um artista do ramo do RAP.

do Barreiro, eu o conheci no movimento dos saraus marginais em Belo Horizonte. Poetas marginais são poetas independentes, oriundos de periferias e/ou bairros populares, que divulgam, publicam e recitam suas poesias nas ruas, nos eventos organizados por elas/es próprias/os ou em outros espaços. Geralmente, não fazem parte dos meios de propagação de artes literárias eruditas, "oficiais", formais, por estarem à margem, e por isso, marginais. Esse termo poderá ser melhor compreendido com a explicação sobre os saraus de poesias marginais, neste mesmo capítulo.

Enquanto poeta marginal, Gustavo já foi campeão nacional de *Slam*, e competidor do *Slam* mundial, representando o Brasil. Ele é professor efetivo de educação física na escola em que realizamos a intervenção do Fica Vivo!. Inicialmente, após este encontro na escola, entrei em contato com ele pelo *Instagram* (já nos seguíamos), depois pelo *WhatsApp*. Expliquei sobre minhas intenções com a pesquisa e ele me contextualizou sobre o Sarau que acontecia na escola. O Sarau da Firmina acontece uma vez por mês, na última segunda-feira de cada mês. Nome fictício escolhido para representar o sarau. O nome original do Sarau faz menção ao nome da escola. O nome escolhido será explicado no próximo tópico, destinado à apresentação da escola. O Sarau começou em 2016 por iniciativa de Gustavo e vai sendo, a cada ano, apropriado e organizado pelas/os alunas/os. De maneira muito receptiva, ele me convidou para ir no sarau que aconteceria naquele mesmo dia da minha visita.

Quando eu cheguei na escola para participar pela primeira vez do sarau que ali acontecia, carregava comigo além do meu caderninho de anotações, medo e receio. Acredito que é uma sensação comum de pesquisadoras/es de primeira viagem. Não sabia o que iria encontrar. Porém, nutria muitas expectativas. Afinal de contas, aquela escola me apresentava, desde já, muitos pontos favoráveis para a realização da pesquisa naquele espaço: era próxima da minha residência; o sarau era conduzido por uma pessoa que eu já conhecia; e o último, e talvez o principal, o sarau acontecia dentro da escola.

Depois de finalizar aquela primeira visita, o medo e o receio foram substituídos por admiração e animação. Eu tinha a minha resposta! Seria aquele sarau que abrigaria todo o acontecimento desta pesquisa, como se pode constatar no relato do diário de campo:

> Ao chegar no sarau de manhã, fiquei surpresa com a quantidade de jovens participantes do momento. A sala estava cheia, e as inscrições para recitar também. Logo que cheguei, me aproximei para ver as/os estudantes recitando mais de perto. As poesias tinham temas diversos – afetos, dificuldades e dores da vida, revolta, injustiças, e a própria relação com a escola. Um dos jovens recitou um poema de sua autoria fazendo duras críticas à escola, fomentando a discrepância daquele espaço com a realidade juvenil. Uma professora (que depois fui saber que era a de Artes) também recitou uma poesia e foi ovacionada pelo público. Um jovem estudante que realizava

> a chamada do sarau, organizava o espaço. Um jovem cantou uma música com um violão. Quando chegou a vez do professor Gustavo, as/os alunas/os vão à loucura. Muito legal ver a empolgação com que as/os jovens observam seu professor recitar. Percebi que as/os jovens que recitavam pela primeira vez ganhavam um livro de incentivo (um livro de poesias de Gustavo Ribeiro). [...] Observei que a cada poesia recitada, a cada diálogo estabelecido sobre o tema, e a própria humanização da vergonha, do nervosismo e dos medos, é algo que aproxima, incentiva, inspira. Fui embora inspirada também. O campo realmente traz surpresas boas. (DC, 1ª visita - 24 abr. 2023).

A partir daquele momento, passei a frequentar os saraus que aconteciam naquela escola, dando início à fase de observação participante da pesquisa.

1.4 A escola Professora Maria Firmina dos Reis

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Maria Firmina dos Reis (os detalhes que revelam sobre a escolha do nome da escola estão na introdução). A escola fica localizada na região do Barreiro em Belo Horizonte/MG. O Barreiro é uma das nove administrações regionais de Belo Horizonte, com uma área bastante extensa, contendo 54 bairros, 17 vilas e aproximadamente 700 mil habitantes (PBH, [s.d]). Sua história não só antecede à criação da capital mineira como se relaciona intrinsecamente com a fundação de Belo Horizonte. Revisitar a constituição histórica da região, pode nos auxiliar a entender sobre sua configuração atual, que se relaciona também com o contexto de experiências territoriais e de moradia de estudantes que frequentam a escola em questão.

O nome Barreiro vem de “Fazenda Barreiro”, e remonta ao período escravocrata. Essa Fazenda, que era localizada onde hoje é o “centro” da regional, tinha como destinação principal a agricultura e a exploração de recursos hídricos da região, que é abundante em nascentes e parques naturais (Pereira, 2016). A utilização de recursos hídricos e investimento em agricultura visavam ao abastecimento da futura capital mineira, que já estava em vias de planejamento. Belo Horizonte foi fundada em 1897 (127 anos em 2024) e os registros mais antigos da Fazenda Barreiro datam de 1855 (169 anos em 2024) (Macunaíma, [s.d]). Podemos compreender então que o Barreiro, projetado para ser uma cidade ou região satélite, estabeleceu-se, na prática, como uma colônia administrada por coronéis (em sua maioria estrangeiros, utilizando-se de mão de obra escravizada e, depois, proveniente de imigração) com o objetivo de fornecer matérias-primas e recursos para a construção de Belo Horizonte. Por suas origens se relacionarem à lógica econômica da produção agrícola, e, posteriormente, à construção de indústrias e fábricas, muitas/os trabalhadoras/es rurais de diversos lugares do estado migraram

para o Barreiro, dando origem a conjuntos habitacionais, localizados nas periferias das fazendas (Volker, 2014).

Apresentamos este histórico da região, pois os acontecimentos e relações estabelecidos durante o nascimento de um lugar, criam e reverberam efeitos e traços que podem ser observados na atualidade, ainda que, por vezes, em resquícios sutis. A título de exemplo, o fato de o Barreiro ter nascido antes da capital, e de ter-se aglutinado à cidade posteriormente, produz um efeito ainda hoje de não reconhecimento da regional como pertencente a Belo Horizonte, e sim como uma cidade à parte. É comum que nós, moradores do Barreiro, anunciamos que vamos a Belo Horizonte quando nos dirigimos a uma região central da cidade. Nesse sentido, é comum a compreensão de que a região consiste em uma grande periferia de Belo Horizonte, uma região que está à margem e que, considerando seu contexto histórico, foi também marginalizada.

Portanto, numa região periférica à capital (Barreiro), existem também as periferias da periferia, e muitas se concentram no que chamamos de "Barreiro de Cima", local com grande concentração de vilas e favelas da regional Barreiro. Muitas destas periferias abrigam pessoas, famílias e bairros em contexto de vulnerabilidade social, situação que possivelmente também se relaciona com esse histórico de criação e organização da cidade. Para além das mazelas estruturais e múltiplas desigualdades sociais, o Barreiro também é uma região de muita potência. Existe uma forte incidência em produções artístico-culturais protagonizadas por jovens e suas culturas juvenis. Também existe um forte senso identitário, e alguns grupos de jovens barreirenses que circulam por outros espaços da cidade costumam carregar a região como uma marca registrada "eu sou do Barreiro".

A escola onde desenvolvi a pesquisa está localizada no Barreiro de Cima. Como mencionado, uma região com significativa incidência de vilas e favelas, o que faz com que muitas/os jovens estudantes da escola sejam moradores dos territórios próximos à escola.

Apesar de ser uma escola com um grande número de alunas/os, sua área não é muito extensa. Possui uma quadra tampada com arquibancadas, uma cantina ao lado de um refeitório que é coberto, mas ao ar livre, 12 salas de aulas, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de professores e uma biblioteca. Os espaços de "pátio", com mesas e cadeiras são poucos e se aglutinam ao redor desses espaços mencionados. Em 2024, 1255 estudantes estavam matriculados na escola, sendo 36 turmas: 12 (doze) turmas de 1°ano, 12 (doze) turmas de 2° ano e 12 (doze) turmas de 3° ano do Ensino Médio regular. Estudam, no turno da manhã, 6 (seis) turmas de 2° ano e 6 (seis) turmas de 3° ano. À tarde, são 12 (doze) turmas de 1° ano. À

noite, são 6 (seis) turmas de 2° ano e (6) seis turmas de 3° ano. Não há turmas de EJA. Ao todo, trabalham na escola 116 (cento e dezesseis) professores.

O detalhe que mais me chamou atenção nessa escola, desde o início, foi a abertura e a receptividade para que a pesquisa acontecesse ali. Desde as primeiras conversas pelo *WhatsApp*, até a conversa presencial, Rubem, o diretor, não demonstrou nenhuma resistência para a realização da pesquisa naquele espaço, pelo contrário, verbalizou interesse e reconheceu a importância. O nome escolhido para homenagear o diretor, faz referência a Rubem Alves. No capítulo 2, é explicado o motivo dessa escolha.

Em um dia previamente agendado, Rubem me atendeu na sala da direção, muito solícito. Expliquei que eu estava ali como pesquisadora vinculada à FaE/UFMG (Faculdade de Educação da UFMG). Esclareci sobre as intenções da minha pesquisa, e da dificuldade em achar jovens ainda matriculados no Ensino Médio e que participassem de saraus, e que ao encontrar o Sarau desta escola, enxerguei uma ótima possibilidade de campo de investigação. Reforcei que um dos objetivos da pesquisa era o de refletir sobre as práticas educativas das culturas juvenis e também da escola. Expliquei tudo rapidamente, pois percebi que ele estava prestes a ir almoçar:

> Perguntei se a escola estava aberta à realização de pesquisa no espaço do Sarau e com as/os jovens poetas. Expliquei que compartilharia todos os passos que envolvem a pesquisa, cartas de anuência, TCLE e TALE, tudo nos conformes. Rubem afirmou prontamente que a pesquisa poderia ser realizada ali, e que acreditava na importância de tais pesquisas adentrarem nos muros das escolas. [...] Rubem disse que apoiava muito o Sarau na escola e disse que só acontecia por causa da iniciativa e esforço do Gustavo (professor de Educação Física). Ele também disse que acha muito importante nós (pessoas periféricas, poetas – entendi assim) ocuparmos esses espaços (academia) e trazermos as pautas e produções para a escola (DC - 29 maio 2023).

Compreendo que uma postura aberta, receptiva e incentivadora do diretor da escola quanto às práticas educativas que acontecem naquele espaço, para além das aulas formais, certamente produz efeitos em toda a dinâmica escolar, tanto no fazer profissional diário do corpo docente quanto na interação de alunas/os com a escola. Essa percepção reapareceu constantemente durante as minhas observações e também nos relatos de jovens durante as entrevistas, e por isso, será um ponto de análise desta dissertação.

Formalizações devidamente dialogadas e assinadas, eu estava oficialmente iniciando o campo de pesquisa naquela instituição. E antes de apresentar-lhes o sarau que acontece na Escola Maria Firmina dos Reis, creio ser necessário retomar questões sobre o movimento de poesias marginais que acontece no Brasil, o sarau marginal.

1.5 Saraus de poesias marginais

Algo acontecia nos anos 2000 no Brasil. Estudos realizados entre os anos 2000 e 2010 demonstraram uma crescente e plural incidência de jovens em grupos, ações, movimentos e coletivos juvenis (Sposito; Almeida; Corrochano, 2020). Acontece, nesse período, uma ampliação de movimentos organizados por jovens, de cunho político, social, artístico e/ou cultural, com demarcações de gênero, raça e diversas formas de autoidentificação e ação. As juventudes de grupos, movimentos e coletivos juvenis balizavam sua inserção na realidade ditando suas próprias regras, criando espaços que dialogam com a expressão genuína daquilo que são e se identificam.

Nesse contexto, desponta a emergência do movimento de "Saraus", protagonizado por jovens plurais, em todo país a partir dos anos 2000. Os saraus aristocráticos foram apropriados por poetas oriundos de periferias (inicialmente em São Paulo, com o sarau Cooperifa) para denominar o que hoje conhecemos como Sarau Marginal, espaço de difusão de poesias e produções artísticas realizados por poetas e artistas que permaneciam de fora dos ambientes de propagação, circulação e consumo de artes em grande escala, por isso, marginais (aqueles que permanecem à margem desses espaços) (Sepúlveda, 2017). Nesse movimento de "apropriação", as juventudes que davam vida a esse novo formato de saraus de poesia, subverteram a proposta original, que era mais elitista e restrita para transformá-lo em um espaço aberto ao público, irrestrito, convidando artistas que permaneciam nas margens à manifestar sua palavra poética naqueles encontros.

Ana Lúcia Souza (2009, p. 39), em sua pesquisa sobre letramentos de reexistência (o conceito será abordado ao longo do capítulo 3) no movimento Hip-hop, discute sobre como diversas manifestações culturais realizadas no Brasil (como o hip-hop, a capoeira, o congado, a musicalidade do samba, etc.) são produções híbridas, pois resultam do processo intenso de intercâmbio e troca cultural pelo qual os povos negros (e também indígenas, mas abordamos aqui especificamente manifestações culturais negras) foram submetidos ao longo dos anos, nos períodos da escravidão e após sua abolição. O resultado das trocas culturais proporciona o surgimento de novas manifestações culturais, frutos da afrodiáspora[16], como no caso do hip-hop. Considerando a relação íntima das poesias marginais com o mundo do RAP e também sua origem que se dá dentro das periferias urbanas do Brasil, reconhecemos que o movimento de Saraus Marginais é também fruto das trocas culturais, resultado do encontro de muitas culturas

[16] Diz respeito ao movimento histórico em que grandes populações de pessoas africanas imigraram forçadamente a outros países para serem submetidas à escravidão.

pelas quais pessoas negras e periféricas assumem o protagonismo, configurando-se, segundo Ana Lúcia Souza (2009, p.39) como “culturas de resistência”.

O movimento de saraus vem crescendo muito na capital e no estado de Minas Gerais. Camila Félix (2017) realizou uma cartografia dos Saraus existentes em Belo Horizonte e Região Metropolitana até o ano de 2016, que apontou a existência de 26 saraus atuantes na região, todos organizados e protagonizados por jovens. Hoje (2024), a partir de uma percepção pessoal enquanto poeta/pesquisadora, observo que o número de saraus de poesia existentes já se expandiu consideravelmente.

Os Saraus apresentam-se como espaços onde o uso da palavra, da voz e da expressividade juvenil não só é reconhecida, como também se torna ponto de partida para outras construções coletivas, seja no âmbito da arte, seja no âmbito do desenvolvimento de identidades juvenis ou consciência crítica perante a realidade que se vive (Sepúlveda, 2017). A participação de jovens em Saraus perpassa por um movimento de criação e expressão. A constituição desse espaço revela um ambiente em que juventudes expõem o seu eu, através da palavra falada, encenada, lida e/ou cantada. É um processo de criação, tanto no momento de sua performance, quanto no movimento da organização e execução do Sarau.

É importante localizar que o movimento de saraus marginais de poesia renasce no contexto das periferias urbanas, protagonizado por jovens negras/os (pretos e pardos) e periféricas/os, e isso é uma característica fundamental para compreender seu funcionamento, suas temáticas, suas relações, efeitos e tudo aquilo que representa. Desde seu renascimento até os dias de hoje, os saraus de poesias marginais permanecem sendo protagonizados por esse grupo social, ainda que venha se expandindo, ampliando seus espaços de realização e pessoas envolvidas (participantes e espectadores).

1.5.1 O Sarau da Firmina

Figura 1: *Card* do primeiro sarau que participei. A tarjeta é para preservar o nome da Escola.

Fonte: Foto compartilhada pelo professor idealizador do sarau.

A concepção de sarau marginal, apresentada na introdução da dissertação, remete a um evento que acontece, em sua grande maioria, em espaços públicos. Ruas, praças, quadras que permitem o acesso livre das pessoas que o frequentam. Desde o princípio, observei algumas diferenças entre os saraus marginais que acontecem em diversos territórios urbanos e desvinculados de espaço institucional, quando comparados ao Sarau da Firmina, no interior da escola. A instituição escolar e sua gestão exigem uma organização delimitada de horário, espaço e regras escolares para que o sarau possa acontecer em suas dependências. Apesar disso, essas diferenças não parecem interferir no principal objetivo da realização de um sarau: o compartilhamento e a difusão da arte. Porém, existem alguns aspectos singulares da realização do sarau no espaço institucional da escola que desencadeiam acontecimentos e interações que serão analisados nesta dissertação. Esses acontecimentos serão especialmente apresentados e debatidos ao longo do próximo capítulo.

Frequentei e realizei a observação participante no Sarau da Firmina no período de abril de 2023 a novembro de 2023. O Sarau será apresentado, intermediado pelos relatos de jovens que colaboraram com a pesquisa. Como já anunciado, o Sarau da Firmina nasceu por iniciativa do professor Gustavo, em 2016, com o apoio de alguns alunos. Em um dos dias em que eu participava do sarau, Marcela, uma ex-aluna da escola estava presente como convidada, e contou às/aos presentes como o sarau começou:

> Ela conta que o Sarau começou com ela, Gustavo (professor) e uma colega, sentadas/os na quadra, ao som dos gritos da galera no recreio, com pessoas jogando na quadra e tudo mais. Começou como uma roda de poesia, com cerca de cinco pessoas. Ela conta que, na época, o diretor (que não é o atual) não apoiava o Sarau, pelo contrário, censurava poesias que contivessem palavrões e outros conteúdos. Acrescenta que para o Sarau estar como está, foi fruto de muito esforço de algumas poucas pessoas. Ela então recita sua poesia, que fala da condição de jovens periféricas/os no mundo. [...] Achei muito interessante poder estar no sarau no dia que uma das fundadoras compareceu e compartilhou um pouco da história. Eu penso ser fundamental a galera saber um pouco de como tudo começou e que houve embates e resistência por parte de estudantes e também do professor. Isso dá mais vivacidade para aquele espaço, e demonstra às/aos presentes que, apesar de não ser simples, é possível que possam construir a escola que estudam (DC - 26 jun. 2023).

De um momento de lazer e troca no recreio surge um projeto artístico-cultural escolar que acontece com uma frequência fixa (mensal) e nos três turnos escolares (manhã, tarde e noite). No primeiro turno, o sarau acontece às 09h30; no segundo, às 15h30; e no noturno, às 20h20, todos no tempo de intervalo. O relato desta aluna já aponta para algumas transformações do sarau ao longo do tempo. Na época em que foi iniciado, o contexto para sua realização não era tão propício assim. Existia alguma resistência por parte do diretor da escola na época, e foi preciso que as/os envolvidas/os se mantivessem firmes em seu propósito de continuidade para que o sarau não acabasse naquele momento, tão logo havia nascido. Compreendo que esse episódio revela uma escola viva, espaço de constantes disputas e tensionamentos. Uma escola inacabada, a se construir no fazer diário de pessoas que ali transitam e que fazem a escola ser o que é. Juarez Dayrell (2007), ao discutir sobre a lógica disciplinar das escolas públicas brasileiras de ensino médio identifica posturas institucionais que tendem a "massificar" (práticas que igualam todas/os) seus estudantes, no sentido de dar pouca abertura à manifestação de suas individualidades. Na mesma medida, o autor observa nas/os jovens alunas/os o desejo de serem reconhecidas em suas particularidades. As reflexões de Dayrell (2007) evidenciam as relações de poder entre os sujeitos na escola como espaço sociocultural e as transformações que vão acontecendo gradativamente como efeitos de tais tensionamentos.

O conflito envolvendo o antigo diretor resiste à realização do sarau e as resistências de estudantes para sua produção, evidenciam também o caráter da palavra como elemento ambivalente, conforme nos apresenta bell hooks (2017). Nesse caso, sua ambivalência simbolicamente representada pela poesia que persiste em ser recitada pelas/os alunas/os, a contragosto do diretor, e também pelos "nãos", verbalizados nos atos de proibição e censura por parte do diretor – a palavra ambivalente, que tanto pode ser impositiva e colonizadora em um espaço, como pode ser transgressora/transformadora em outro (hooks, 2017).

A partir do momento em que o sarau passa a se configurar como um projeto educacional que acontece com uma frequência pré-determinada e com a autorização da direção, ele passa a acontecer na biblioteca da escola. No dia que o sarau é realizado, ao invés dos habituais 20 minutos, o intervalo tem maior duração (30 minutos), para que as/os jovens possam participar e também se alimentar. Desde as minhas primeiras participações no sarau, me chamou atenção dois aspectos: a quantidade de jovens presentes (que eu considerei bastante, em média 25-35 jovens) e a atenção, a escuta. Talvez eu tivesse projetado uma imagem de um local barulhento, com muita conversa, como costumam ser o ambiente escolar e as salas de aula.

> Fiquei bastante impressionada com o Sarau. A participação e interação das juventudes é ativa, constante. A atenção no momento que a/o colega fala também estava presente. A fala, o silêncio, o aplauso. Poucos murmurinhos ao redor, vez ou outra só. Olhos e ouvidos atentos (DC, 1ª visita - 24 abr. 2023).

> Vejo esses jovens do Sarau da Firmina quebrando muitos estigmas que são comumente atribuídos às juventudes, como a "juventude que não quer estudar", a "juventude que não quer nada da vida" ou a "juventude que só fica na internet". Enquanto estão no sarau, não é tão comum ver jovens mexendo no celular. A escuta é atenta, interessada e voluntária. Ninguém os obriga a estar ali (DC - 05 set. 2023).

O sarau, que também é vivo, acontece de maneira diferente nos três turnos. A biblioteca é um espaço em que as estantes com livros estão cercando as paredes. Paralelas à estante, existem mesas e cadeiras. No centro da biblioteca, as cadeiras são agrupadas e enfileiradas no dia que tem sarau. O da manhã é o mais cheio, todas as cadeiras e espaços vazios (degraus, chão, fundo da biblioteca) são ocupados. No sarau da tarde e no da noite, a quantidade de pessoas presentes é equivalente à metade, quando comparado com o turno da manhã. O da noite talvez tenha sido o com menos participação ativa (jovens que se apresentaram). Em todos os turnos, existem jovens de diferentes gêneros, não identifiquei a prevalência de um grupo específico. Porém, o gênero difere em termos de quem se apresenta no sarau – a maioria são jovens do gênero masculino. Esse aspecto da participação por gênero também será analisado no próximo capítulo. A maioria das/os jovens que frequentam o sarau são negras/os (pretas/os ou pardas/os), perfil que também parece ser o da escola, e o do bairro, de maneira geral.

Normalmente, o sarau é frequentado por estudantes matriculadas/os na escola. Mas é comum a presença de "convidadas/os", geralmente ex-alunas/os, ou pessoas como eu, que estão ali por algum motivo (no meu caso, pela pesquisa, mas poderia ser o caso de parcerias, como no dia da intervenção dos Programas Mediação de Conflitos e Fica Vivo). O professor Gustavo costuma iniciar o sarau, e alguns alunos/as auxiliam no processo. Estudantes recolhem os nomes de quem quer participar e vão chamando na sequência. Ao longo do ano que acompanhei o

sarau, pude observar o desenvolvimento de um maior protagonismo de determinados jovens. Aqueles que mais recitavam, os mesmos que se autodenominavam poetas, foram assumindo a frente da realização do sarau, enquanto o professor ia assumindo um papel menos central naquela condução. Não era um movimento aleatório – percebi que essas mudanças gradativas eram, tanto incentivadas pelo professor quanto encabeçadas por aqueles estudantes, que pareciam ir consolidando, a cada sarau vivenciado, uma maior confiança e familiaridade com o acontecimento.

> Jovens foram chegando aos poucos, e Gustavo incentivou aquele grupinho (Arthur, Marquin e Lukinhas) a puxar o Sarau naquele dia. Num impulso, Lukinhas começou a puxar o sarau, falando bem baixinho e já iniciando a poesia. Ele parecia nervoso e Gustavo pediu pra ele esperar um pouquinho, pra dar mais tempo para as pessoas chegarem. A galera demora um pouco para chegar, pois antes buscam a comida na cantina.
>
> [...] Nesse momento Arthur tá puxando o Sarau da manhã, e anuncia que o Sarau vai receber uma visita de uma ex-aluna. Lukinhas iniciou, e no meio do sarau, Arthur tomou a frente. Percebi que revezam a condução entre eles.
>
> [...] O próprio Vitin deu início ao Sarau da noite. Ele fala de um tempo em que era mais revoltado e escrevia poesias de revolta no ponto de ônibus (Registros do DC nos três turnos do dia 05 set. 2023).

O tema das poesias era muito diversificado. Durante um ano frequentando o sarau, ouvi poesias sobre sentimentos, poesias de revolta, poesias que falavam sobre injustiças e desigualdades sociais, violências vivenciadas, solidão, autoconhecimento, autodescoberta, temas filosóficos (como citações ao mito da caverna de Platão ou menções a Maquiavel), temas sobre o hip-hop, sobre a realidade escolar e também críticas à escola. Enfim, uma infinidade de temas, assim como a infinidade de possibilidades que surgiam da identidade de cada poeta que se manifesta através da palavra. Além de poesias, também aconteciam apresentações musicais, tanto cantadas quanto tocadas. Júlio, um aluno do turno da noite, frequentemente comparecia ao sarau para se apresentar com seu violino). Durante as apresentações, me atentei para uma escuta zelosa e a legitimação do coletivo:

> As poesias trazem temas diversos, mostrando a potência da singularidade na coletividade. Todos os temas são aplaudidos, atenciosamente ouvidos e apreciados. Percebi que sempre tem uma poesia ou um tema que vai agradar mais um/a ou outra/o, mas é exatamente esse o ponto: a possibilidade de existir elementos de identificação diferentes em um espaço tão plural. Isso potencializa a construção de noções de respeito e legitimação da diferença, do diverso, do não padrão e da potência que é a convivência no coletivo (DC - 05 set. 2023).

Além de estudantes, ex-estudantes, convidadas/os, o sarau também contava com a presença de algumas/ns professoras/es, além do Gustavo. Essa presença é também ativa, atenta, participativa. No tempo em que estive observando o sarau, vi participando professoras/es de sociologia, artes, geografia e filosofia. Toda vez que vinha um/a professor/a, as/os alunas/os vibravam bastante. Faziam piadinhas, interagiam, e puxavam assunto. Essas/es professores também recitaram poesias. Isso demonstrou que existe um envolvimento da escola, em alguma medida, com o acontecimento do sarau, não se reduzindo este envolvimento à participação exclusiva do professor idealizador. O envolvimento dessas/es professoras/es me pareceu muito positivo, especialmente ao se observar como as/os estudantes reagiam diante de suas presenças. As interações demonstraram intimidade, proximidade e descontração, aspectos importantes para uma relação construtiva entre aluna/o-professor/a.

Durante o recesso escolar em julho de 2023, me dediquei às leituras bibliográficas e reflexões sobre o campo com certa dificuldade. Sou uma jovem trabalhadora que precisa conciliar os estudos com a rotina maçante do trabalho, sem deixar que o sonho do investimento na educação seja abatido pelos cansaços diários. Refleti muito sobre isso, e acredito que precisamos humanizar nossas pesquisas, trazendo, inclusive para reflexão, os pontos de dificuldade e a realidade da vida, que se interpõem no decorrer da pesquisa. Tão logo a escola retornou do recesso, em agosto, o cenário escolar parecia vibrar na mesma sintonia dessas minhas reflexões sobre os cansaços e sobrecargas diários, presentes nas rotinas das pessoas trabalhadoras e marginalizadas de nosso país. Escrevo essas reflexões e sentimentos vivenciados durante o campo para ilustrar o cenário da escola pós-recesso escolar, e evidenciar que, acima de qualquer pesquisa, existe a inevitável realidade.

O sarau que deveria acontecer no mês de agosto de 2023 foi cancelado em função de uma paralisação de professores da Rede Estadual de Minas Gerais. A paralisação foi organizada pela categoria (e por outros servidores públicos do estado), que luta contra a proposta de Regime de Recuperação Fiscal (RRF), defendida pelo então governador, Romeu Zema (Mendes, 2023)[17]. O RRF implicaria na precarização e no sucateamento do serviço público. Reitero aqui todo meu apoio à classe de trabalhadores que luta para a manutenção justa das políticas públicas fundamentais para nossa cidadania (como no caso das escolas) e do exercício digno das funções/profissões.

[17] Informação retirada da matéria: “Professores da rede estadual fazem paralisação contra proposta de Zema”, disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2023/08/29/interna_gerais,1553640/professores-da-rede-estadual-fazem-paralisacao-contra-proposta-de-zema.shtml>. Acesso em agosto de 2023.

Após a retomada das aulas, aproximadamente 15 dias depois, segui participando dos saraus. Frequentei a maioria dos saraus que aconteceram na escola durante todo ano letivo de 2023. Compareci nos saraus em quatro dias diferentes durante o ano de 2023. No total, foram 9 (nove) saraus visitados ao longo do ano, já que em cada dia, acontecem 3 (três) saraus (nos três turnos), mas nem todo dia eu pude comparecer em todos os turnos em função dos compromissos de trabalho. Além dos saraus, foi possível realizar uma atividade extra-escolar junto de alguns dos jovens que participaram da pesquisa que será apresentada no próximo tópico. Em dezembro de 2023, realizei um grupo de discussões com cinco jovens. A aproximação com as/os jovens que participaram desta pesquisa aconteceu de forma muito fluida e espontânea. Ao longo do ano, fui observando jovens que tinham potencial para participar da pesquisa, a partir das minhas expectativas com a investigação. Estava especialmente atenta para a escolha de jovens que recitassem, que fizessem o uso da palavra não só na escrita, mas também no ato da performance, recitando poesias no sarau.

Em todo momento, desde o primeiro sarau que participei, as/os estudantes foram receptivas/os, curiosas/os e abertas/os ao diálogo. Existiram alguns elementos e acontecimentos que eu acredito terem potencializado essa aproximação. Narro sobre esses eventos em seguida.

1.6 Seminário do Observatório da Juventude (FaE/UFMG)

No segundo semestre de 2023, cheguei a um momento da pesquisa de campo em que senti a necessidade de uma aproximação mais intensa com as/os jovens que eu conheci no Sarau da Firmina. Um evento na Faculdade de Educação da UFMG veio muito a calhar para propiciar essa aproximação. Em 2023, o Observatório da Juventude da UFMG (OJ) completou 20 anos de existência. Para comemorar essa data tão especial, o OJ organizou o Seminário “Juventudes e Educação: 20 anos de construção de saberes e afetos”.

Enquanto integrante do OJ, me dispus a contribuir na frente que construiu as atividades culturais do Seminário. Na programação estava prevista uma mesa para debater os desafios do “Novo Ensino Médio”. Nas discussões da comissão que eu fazia parte, tivemos a ideia de realizarmos um minissarau e convidar alunas/os do Ensino Médio para recitarem poesias. Nesse momento, imediatamente me vieram à mente os estudantes que eu estava conhecendo no Sarau da Firmina. Seria uma ótima oportunidade para me aproximar ainda mais delas/es, além de que a proposta da atividade do Seminário problematizava as experiências juvenis com a escola de Ensino Médio, ou seja, dialogava com as vivências dessas/es jovens em sua escola.

Fiz o convite para Gustavo e ele achou a proposta ótima. Pelas limitações de recurso financeiro e transporte, não tinha a possibilidade de eu chamar muitas pessoas. Solicitei que o professor Gustavo me ajudasse na seleção de jovens. Foram convidados: Arthur, Vitin, Marquin e Mathias, além do Gustavo. Todos toparam e ficaram muito felizes com o convite. Porém, tinha um obstáculo – no dia do Seminário, a maioria deles estaria fazendo prova, e Vitin, que estudava no turno noturno, estaria trabalhando. Iniciamos, eu e Gustavo, uma conversa com o diretor para verificar a possibilidade de liberação dos jovens. Emitimos uma declaração em nome do OJ formalizando o convite, e Rubem (diretor) disse que faria o possível para liberá-los. Nesse diálogo, o diretor acrescentou que esse convite era muito interessante, e mais uma vez se mostrou apoiador não só da pesquisa, mas também da expressão poética dos jovens. Os jovens foram liberados para fazerem a prova em outro momento, e Vitin também conseguiu liberação do trabalho apresentando a carta que fizemos.

Fomos todos para o Sarau na FaE/UFMG bem cedinho, às 07h45. Encontrei com eles na escola. Chamamos um transporte via carro de aplicativo e seguimos para a faculdade. Eles chegaram e ficaram empolgados com o espaço. A ornamentação do Seminário estava impecável, então aproveitamos para tirar algumas fotos.

Figura 2 - Registro de foto no dia do Seminário do Observatório da Juventude, 14 set. 2024.

Fonte: Foto do acervo pessoal.

Chegando a hora da apresentação, eles recitaram suas poesias para o público do auditório. Foram bastante aplaudidos, especialmente naqueles momentos em que a poesia anunciava

algum tipo de denúncia ou insatisfação com a escola. Todos se saíram muito bem. Não se bloquearam por causa da timidez. Aliás, se ficaram tímidos, nem deu para perceber. Foram muito aplaudidos.

Na saída, conversamos um pouco sobre os espaços da universidade. Só Mathias já tinha ido à UFMG. Eles agradeceram muito o convite, e Gustavo depois disse como foi importante essa apresentação na Universidade para incentivá-los e reconhecê-los enquanto jovens artistas. Fiquei muito feliz com tudo, e acredito que esse evento gerou bons frutos para além da nossa aproximação.

Depois disso, Gustavo passou a utilizar nosso grupo de *WhatsApp* criado para a organização de ida ao Seminário do OJ para tratar dos assuntos do Sarau da Firmina (até esse momento não existia um grupo com esse propósito). Sobre esse acontecimento, pude refletir como a realização da pesquisa acabou implicando na criação de um canal de comunicação para tratar de assuntos relacionados ao sarau, canal este em que eu, enquanto pesquisadora/poeta também estava integrada. Existia a opção de criar um grupo à parte, mas houve a escolha de que aquele fosse o grupo, evidenciando não só a inclusão da minha participação como "parte do sarau", como também a legitimação/convocação daqueles jovens estudantes como protagonistas organizadores do sarau.

Após a participação dos jovens no seminário, aconteceu outra repercussão muito legal: eles foram convidados para publicarem poesias, especialmente aquelas sobre a escola, em um livro que estava sendo organizado por um grupo que investiga o Novo Ensino Médio. Eu encaminhei o convite, e eles aceitaram imediatamente. Fiz toda a interlocução e fiquei muito feliz de ter sido a ponte para esse convite tão importante na vida de qualquer autor/a! Depois de tudo isso, compreendi que, pelo desenrolar natural das situações, esses jovens deveriam ser convidados a participarem do grupo de discussão.

Pensando sobre as intenções da pesquisa, acredito que esse acontecimento (um convite para apresentarem enquanto poeta em algum espaço/evento), que calhou de "coincidir" com a realização do Seminário do OJ, poderia ter acontecido em outros espaços, intermediado por outras pessoas. Aqui eu gostaria de destacar um ponto, que considero crucial para as discussões que esta pesquisa se propõe: como o sarau dentro da escola, enquanto prática educativa não convencional, proporcionou o acesso desses jovens à Universidade, como convidados, como artistas, propiciando um reconhecimento desse lugar de poetas, ou seja, a experiência de serem ouvidos e apreciados em outro espaço, por outras pessoas para além de colegas da escola e professores/as.

Falo disso, pois, em conversas posteriores com os jovens, eles enfatizaram a importância desse acontecimento nas suas vidas, enquanto poetas. Isso me faz pensar sobre a importância das parcerias das escolas, para além de seus muros, para proporcionar outras experiências para seus estudantes, em lugares em que eles sejam reconhecidas/os e possam também, se reconhecer.

Poder estar com os jovens em outros espaços para além da escola e do Sarau da Firmina, permitiu que diálogos sobre temas diversos e despretensiosos acontecessem, favorecendo a consolidação de um vínculo que estava sendo criado entre mim e esses jovens durante minha participação no Sarau. Symaria Nonato *et al.* (2016, p.75), ao falarem sobre práticas e experiências educativas desenvolvidas com jovens, destacam a importância de momentos de passeio em espaços diferentes daqueles habituais, enfatizando que tais encontros fortalecem a participação coletiva, estimulam o fortalecimento dos laços sociais, e que, por isso, esses momentos também devem ser compreendidos em sua dimensão educativa.

1.7 O Grupo de Discussões

No mês de novembro de 2023, iniciei as movimentações para realizar outra etapa da pesquisa de campo, as entrevistas com as/os jovens. A intenção inicial do projeto de pesquisa consistia na realização de entrevistas narrativas como ferramenta metodológica. Contudo, ao longo do ano, fomos percebendo (eu e minha orientadora) que um encontro em grupo poderia ser pertinente e produtivo com as/os jovens participantes do sarau.

Essa percepção se ocasionou, acredito eu, pela própria dinâmica de organização daquelas/es jovens. O grupo de jovens que recitavam e se consideravam poetas, pareciam se entrosar bem, mesmo que fossem de grupos de afinidades, turmas e idades diferentes. O ambiente do sarau era de muito incentivo e estímulo entre as/os participantes, fazendo com que o sarau se configurasse em um ambiente acolhedor, de respeito e escuta entre as pessoas presentes. Além disso, proporcionar um encontro para que pudessem refletir e debater sobre o sarau poderia ser de aprendizado e troca para e entre elas/es, que protagonizavam aquele espaço.

Wivian Weller (2013), em seu estudo sobre grupos de discussões com adolescentes, afirma que as opiniões durante um grupo retratam uma visão de um grupo social (nesse caso, jovens poetas participantes de sarau), e não unicamente as opiniões individuais. A autora destaca alguns pontos positivos da realização de grupos de discussão com jovens: a presença de pessoas do mesmo grupo tanto pode trazer mais confiança e desinibição para a fala, quanto também regular a veracidade das informações, já que é mais improvável que uma “história

inventada" seja validada espontaneamente por todo o grupo; durante uma discussão de grupo, as/os participantes poderão se atentar aos aspectos dos fenômenos analisados que poderiam ter passado despercebidos, mas que são evidenciados na fala da/o outra/o; o grupo também proporciona conversas interativas, para além daquelas programadas no roteiro, trazendo elementos enriquecedores para a análise e reflexão dos dados (Weller, 2013).

O planejamento consistia em realizar dois grupos de discussão em meses consecutivos (dezembro/23 e janeiro/24). O primeiro teria como objetivo aprofundar sobre quem eram esses jovens, sua relação com a poesia e com a escrita, a expressão e a oralidade no sarau. Já o segundo grupo iria abordar a relação com a escrita, a expressão e a oralidade na escola, e buscar compreender como as experiências com o sarau e a escola se relacionam.

Eu pretendia que a maioria das/os estudantes interlocutores da pesquisa fossem negras/os, porque, conforme demonstra Nilma Lino Gomes (2002), a trajetória e a experiência escolar de jovens negras/os demonstram particularidades importantes e que se relacionam com toda a estruturação de uma sociedade que carrega em seu histórico heranças da colonização e escravização de pessoas como modelo de sistema econômico inicial (Ramalho, 2019). A expectativa desse recorte foi alcançada.

Também existia a preocupação com a paridade de gênero e diversidade de orientações sexuais, tanto pelo esforço de elaborar uma pesquisa implicada com a diversidade de pessoas e suas particularidades quanto por compreender que as pessoas LGBTQIAPN+[18] fazem parte de um grupo socialmente vulnerabilizado, com altos índices de violência e violações de direito em nosso país (LGBTI+, ANTRA, ABGLT, 2024). Contudo, do grupo total que recitava nos saraus, poucas/os jovens se autodeclararam como pertencentes à comunidade LGBTQIAPN++ e eu não consegui estabelecer contato com algum/a jovem desse grupo. No caso das meninas, poucas recitavam, e das que eu consegui fazer contato e convidar, apenas uma tinha disponibilidade. Esse aspecto da participação de jovens e o perfil predominante (jovens meninos cisgêneros e heterossexuais) é um dado importante que será analisado e nos revela algo sobre as interações, movimentações e expressão de adolescentes na escola, e também na sociedade de maneira geral, pois a dinâmica da escola reflete também a dinâmica do mundo. Esse cenário me fez recalcular a rota e a escolha de jovens participantes, que foi feita em função da maior proximidade comigo até o momento do grupo de discussões, e também da disponibilidade/interesse de participação das/os jovens.

[18] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual e mais.

Depois de várias articulações, mensagens por *WhatsApp*, conversas com o diretor, convites enviados, consegui agendar uma data para um grupo de discussão com cinco jovens no dia 14 de dezembro de 2023, uma quinta à noite. Construí um formulário do "Google forms" que foi compartilhado com sete jovens interlocutores, com questões sobre identidade racial, idade, escolaridade, orientação sexual e preferências de lanche para o dia do grupo. Apesar de ter convidado mais estudantes, as/os que estavam disponíveis na data totalizaram cinco jovens, uma menina e quatro meninos. Os cinco participantes do GD foram Vitin, Marquin, Arthur, Anna e Mathias. Eles/a tinham entre 17 e 18 anos. Três frequentavam o 3º ano do Ensino Médio; dois, o 2º ano; e uma, o 1º ano. Quatro estudavam no turno da manhã e um no noturno. Todas/os se identificaram como heterossexuais. Um jovem se autodeclarou como preto, dois como pardos e dois como brancos/as.

O GD aconteceu na escola, exatamente na biblioteca, local em que o sarau acontece. Organizei as cadeiras em um círculo e coloquei os lanches numa mesa na lateral, por cima de um pano de chita. Providenciei a opção de lanche votada pela maioria no formulário, salgadinhos com refrigerantes. Enquanto as/os jovens iam chegando, fomos comendo os lanches e conversando sobre assuntos que não se relacionavam com a pesquisa. Marquei às 18h30, e a discussão se iniciou às 19h.

Com todas/os presentes, falei um pouco sobre a pesquisa que estava realizando. Esclareci que a pesquisa pretendia investigar as experiências de jovens estudantes do ensino médio que são poetas, e a relação que esses jovens têm com a poesia e a palavra. Esclareci que uma pesquisa acadêmica é a forma de investigarmos sobre algum tema que seja importante para sociedade e que pesquisamos sobre determinados assuntos na esperança de suscitar reflexões e transformações nas áreas de estudo. Também compartilhei como cheguei até esse tema de pesquisa, relatando que, por ser poeta, há algum tempo, me pergunto se a poesia, a escrita e a oralidade para um/a jovem poeta se relaciona com sua trajetória escolar. Finalizei a explicação dizendo da importância de pesquisar as experiências de jovens estudantes para que a escola seja, cada vez mais, próxima de suas realidades e da comunidade ao seu redor. Abri um espaço para dúvidas ou perguntas, que não aconteceram.

Depois, passei os termos de consentimento e assentimento para que eles/a pudessem ler e preencher. Três eram mais próximos uns dos outros: Vitin, Marquin e Arthur. Os/as outras/os eram apenas colegas, conhecidos do Sarau. Vitin era o único que estudava no turno da noite.

Na construção do GD compreendemos que uma forma de apresentação dos participantes poderia envolver a relação com a poesia. Assim, solicitei previamente que cada jovem levasse uma poesia para sua apresentação.

A pergunta geradora foi: Me conte um pouco da sua trajetória de vida, especialmente, sua relação com a palavra. Ou seja, qual sua relação com a poesia, a produção e a expressão de textos?

Além da pergunta geradora, fiz outras questões problematizadoras:

- Como você começou a escrever e a participar de saraus?
- Como é sua relação com a escrita, a fala e a expressão no sarau?
- Por que você escreve poesias?
- Sobre o que você gosta de escrever?

Todos foram participativos/a e quiseram responder todas as perguntas. Eu tinha a sensação de que o assunto, assim como a pesquisa a/os instigava e interessava, e pude perceber uma troca de experiências e reflexões muito genuína e interessada entre o grupo. Enquanto pesquisadora, acredito ser fundamental que as pessoas que participam de uma pesquisa, de fato compreendam sobre ela e também entendam a importância e a influência que aquela pesquisa pode ter nas suas vidas e, nesse contexto, cabe lançar luz ao conceito da pesquisa como princípio educativo, proposto pela Pedagogia das Juventudes (Nonato *et al.*, 2016).

A Pedagogia das Juventudes, amplamente discutida pelo Observatório da Juventude (OJ - UFMG), é orientada por princípios da Educação Popular de Paulo Freire, e por acúmulos de experiências educativas do OJ. Tal pedagogia concebe as práticas educativas como processos contínuos de formação humana mediados pela/o Outra/o, partindo e dialogando das/com as realidades das pessoas para as quais tais práticas se destinam. A pesquisa como princípio educativo também está incluída nessas práticas, pois convoca pesquisadores/as a se inserirem nas realidades alheias com uma postura aberta, receptiva, e também crítica, para que aquela construção se desdobre em tantos outros aprendizados e práticas educativas. Além disso, a Pedagogia das Juventudes também atribui uma centralidade ao protagonismo e autonomia juvenis, compreendendo as/os jovens em toda sua complexidade e particularidades, mesmo que na coletividade (Nonato *et al.*, 2016).

Em todo momento durante o campo, mantive uma postura enquanto pesquisadora em relação às/os jovens interlocutoras/es, alinhada com os princípios e as práticas propostos pela Pedagogia das Juventudes. Isso implica em conceber os processos da pesquisa também como espaços de formação, em que as/os jovens, no exercício da compreensão da pesquisa, da reflexão diante das perguntas apresentadas e na discussão no grupo, pudessem pensar criticamente sobre suas próprias vidas, trajetórias e experiências, articulando, nesse ato, novos conhecimentos e entendimentos sobre as temáticas que a pesquisa investiga, e que se relacionam com suas vidas. É a costura de novos aprendizados tecidos no alinhavar conduzido

pelos fios das suas próprias narrativas – tanto as narrativas de si, quanto as narrativas da/o Outra/o.

No caso dos/a jovens, enquanto estudantes e participantes do GD, a pesquisa se relaciona diretamente com seus cotidianos na escola, suas experiências e trajetórias escolares. Me parece que eles/a entenderam o porquê pesquisar sobre a temática proposta e, também, demonstraram nutrir um interesse sincero pela discussão. As perguntas geraram um debate coletivo rico e potente em torno dos temas propostos.

Durante o grupo, fiz algumas perguntas, e deixei que respondessem livremente, ressaltando que ali poderiam falar tudo que quisessem, a partir da sua própria experiência. Todos/a quiseram responder todas as questões. Enquanto uma pessoa respondia a pergunta, as outras ouviam atentamente. Não houve conversas paralelas, e houve interação entre os/a jovens durante as narrativas. Às vezes algum tema provocava a intervenção de outra/o jovem, que comentava uma frase ou complementava a fala. Observei muitos momentos de concordância, evidenciados por cabeças sinalizando afirmativamente num movimento de "sim", ou em breves comentários como "boto fé" ou "verdade".

A participação de todas/os as/os presentes foi muito ativa, não havendo prevalência de participação de alguma pessoa. Mesmo Anna, que é um pouco mais calada e tímida, e era a única menina presente, falou e se expressou tanto quanto os demais. Inclusive, suas respostas eram mais extensas e detalhadas que a dos meninos. Não houve momentos de silêncio, a não ser quando alguém tentava lembrar de alguma data ou acontecimento específico. O clima foi de descontração, risadas e atenção à narrativa da/o colega.

Em alguma medida, minha condução do grupo foi sendo estabelecida pelos/a participantes – eu fazia a pergunta e eles/a escolhiam quem falaria primeiro, sem pressão ou pré-determinação de uma ordem específica. Às vezes eu interagia com a narrativa, fazia alguma pergunta extra, que eu julgava importante ou com algum comentário, mas isso aconteceu em poucos momentos. A minha experiência durante o GD foi de curiosidade e também de admiração. Naquele momento pude conhecer um pouco mais da história de cada jovem presente, e saber sobre suas vidas, o que agregava um sentido maior às poesias que ouvi durante quase um ano de observação. É como se eu me aproximasse mais ainda de seus universos, e compreendia um pouco das motivações de suas escritas, suas inquietações e sentimentos que a/os levava/m a manifestar sua palavra através da escrita poética.

Me atentei também à forma com que cada jovem organizava e verbalizava sua narrativa – isso também diz muito sobre cada um/a. Vitin falava com bastantes gírias e dialetos, uma fala "marrenta". Arthur fazia piadinhas durante sua narrativa, mas seu tom e feição apresentavam

uma mudança perceptível quando o assunto era mais sério. Anna falava bem baixinho, e sua fala trazia componentes mais sentimentais de sua experiência, além de muitos detalhes. Marquin foi mais objetivo, ia direto ao assunto, uma fala mais breve, mas queria participar sempre que o assunto lhe interessava ou ele tinha algo a compartilhar. Mathias tem uma narrativa bastante sarcástica, com muitas metáforas, uma fala poética, tão poética que, em alguns momentos, ele fez versos para ilustrar sua narrativa. Cada jeito de falar, único e singular, que também trazia elementos que compunham um pequeno entendimento de suas personalidades. Digo pequeno, pois reconheço que tive acesso, durante o grupo, a apenas uma parcela de elementos que fazem parte da grandiosidade que compõe o que chamamos de personalidade humana.

O GD durou aproximadamente duas horas (com término às 21h), e alguns jovens disseram que, por eles/a, continuaria/m ali falando sobre o tema, e, realmente, uma temática puxava diversos assuntos, experiências e opiniões, que abriam caminho para mais conversas. Porém, como o grupo foi realizado no período noturno, me atentei ao horário de encerramento para que os/s jovens não fossem embora tarde para suas casas.

No final do GD, eu propus que o grupo fizesse uma poesia coletiva, uma forma de fazer poesias que eu conhecia como "cadáver delicado"[19]. O "cadáver delicado" é um jogo em que cada pessoa escreve um verso numa folha de papel e dobra, impedindo a próxima pessoa de ler o que foi escrito. Em seguida, a folha dobrada é passada para as próximas pessoas, que repetirão esse processo. No fim, a folha é aberta e o grupo lê a poesia que foi criada aleatória e coletivamente. E o cadáver delicado produzido no GD deu vida ao seguinte poema:

> Resumidamente é, o poema muda o sentido do caminho
> sarau é revolução, mesmo com medo, dê seu primeiro passo
> porque mesmo que sua mente tá presa no laço
> um dia muita gente pode tá pedindo um abraço
>
> Rima viva, fazendo, crescendo, é assim que se cultiva,
> faço com minha expectativa,
> crescer, viver e evoluir,
> olha de onde nós veio e hoje estamos aqui
> no começo era difícil,
> agora é apenas questão de resistir e persistir,
> lembra, Ele tá aqui
>
> Agora nessa roda
> surgiram versos e histórias
> a verdade veio à tona
> à coletividade que veio –

[19] "O cadáver delicado" ou "cadáver esquisito" é um jogo criado na França por artistas do movimento surrealista em 1925, e tem o objetivo de produção de uma "criação coletiva com ênfase na aleatoriedade" (Fábio, 2018, *online).*

muitos devaneios
nesse verso livre
não tenho a quem criticar
por mim eu ficaria mais
eu e meus mano
tamo aqui rimando
e sendo formado
nesse ambiente
que me fez virar gente

E em uma roda de conversa
minhas palavras saíram de forma certa
e em tantos sentimentos
me vi sem ressentimentos
dentro de um lugar
nada parecido com conventos

Poesia que tira o teu medo, e isso não é segredo
poesia que nasce cedo é aquela que te faz esquecer sua dor
antes do sol nascer
(GD - 14 dez. 2023)

Nessa poesia, encontramos elementos que nos contam tanto sobre a individualidade de cada jovem, como também sobre a função que a poesia ocupa em suas vidas, algo que será analisado no Capítulo 3, no subtítulo 3.1. Percebo isso revisitando essa poesia seis meses depois de sua criação, em um momento muito oportuno (escrita da dissertação). Mesmo sem ter visto a ordem que cada jovem escreveu sua estrofe, analisando atentamente suas narrativas e relembrando o tempo que passamos juntas/os, pude conhecê-la/los melhor, consigo identificar a autoria de cada verso do poema.

Depois da leitura da poesia coletiva, eu combinei um segundo encontro com o grupo com a previsão de acontecer no início de janeiro de 2024. Todos/a aceitaram e ficou combinado assim.

1.8 As entrevistas narrativas biográficas

Considero importante, durante a realização de uma pesquisa, manter o cronograma flexível, não tão fechado e amarrado, pois imprevistos podem acontecer. No meu caso, um grande imprevisto aconteceu. Em janeiro de 2024, sofri um acidente de moto que impactou grandemente a continuidade da minha pesquisa conforme eu havia planejado. Além de eu ter ficado internada alguns dias, tive muitos machucados ao longo do corpo que demoraram a cicatrizar, e também quebrei o punho de uma forma que demandou uma intervenção cirúrgica. A mão fraturada foi a direita, minha mão dominante. Curiosamente, essa mão se relaciona não

só com a viabilidade em realizar praticamente todas as atividades diárias e domésticas, mas também com esse ato simbólico da escrita não só na pesquisa como também na poesia.

Eu levei dois meses inteiros para conseguir retornar às minhas atividades com o mínimo de tranquilidade e autonomia. Em função de todo esse cenário, eu tive que migrar da minha forma de expressão dominante na produção desta pesquisa, que é a escrita, para a fala. Tudo isso tem muito a ver com o que eu venho pesquisando. Minhas mãos sempre atuaram também como voz, mas nesse momento estavam limitadas. Então, nesse período de recuperação, eu utilizei majoritariamente recursos de vozes e áudio que as tecnologias nos proporcionam (gravar minhas percepções por áudio no *WhatsApp* e o recurso de "digitação por voz" do "*Google* Docs"). Tudo isso tem me conectado de uma forma diferente com a pesquisa e com a minha própria oratória. Com a mão limitada, tive que reproduzir as falas dos/a jovens através da minha própria voz, por diversas vezes, porque os recursos de áudio do computador também são limitados (muitas vezes não captavam o áudio da gravação, e eu precisava reproduzir as frases para que o computador identificasse). Isso fez com que eu me aproximasse de maneira ainda mais singular ao que eu estava ouvindo e sendo atravessada. Dizer uma palavra empreende uma posição diferente de escrevê-la.

Em março de 2024, finalmente consegui dar continuidade à pesquisa de campo e a realização de um segundo grupo de discussão. Como muito tempo se passou, os/a jovens estavam em rotinas de trabalho que dificultavam a disponibilidade para um encontro em um dia comum, por isso avaliamos a possibilidade de realização de entrevistas individuais, que aconteceram no final de março.

A readaptação da metodologia também se mostrou oportuna, já que no primeiro encontro foi possível escutar os relatos dos/a jovens num espaço coletivo, com compartilhamento de experiências e percepções. Com as entrevistas narrativas, seria possível escutar os/a participantes de um lugar mais pessoal e íntimo, possibilitando, inclusive, aprofundar em temas que talvez não fossem propícios na discussão em grupo. Portanto, retomando à proposta de metodologia inicial do projeto de pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas com quatro jovens: Anna, Vitin, Arthur e Marquin. As entrevistas aconteceram na minha residência em dias diferentes, entre os meses de março e abril de 2024, e tiveram a duração média de 2h. Forneci o transporte para os/a jovens e também um lanche singelo, com uma pequena lembrança para cada um/a (uma barra de chocolate). Me esforcei em criar um ambiente receptivo e tranquilo, para que eles/a pudessem se abrir e falar de suas experiências. O chocolate presenteado foi um meio que encontrei de expressar a gratidão pela disponibilidade, abertura e compartilhamento de suas histórias, pelas trocas e momentos que passamos juntos/as. Posso afirmar que todas as

ocasiões em que estive com esses/a jovens foram divertidas, repletas de aprendizado e doçura. Talvez, a escolha de oferecer o chocolate corresponda a uma tentativa de minha parte de retribuir o que me foi presenteado, um gesto simbólico no ato de adoçar um pouco suas vidas.

O método das entrevistas narrativas se entrelaça com o próprio objeto da pesquisa, ou seja, a relação com a palavra, com a expressão e com a escrita. Escrita essa que está intimamente relacionada com a criação, a construção e a percepção de si no mundo. A narração enquanto método, é a materialização da palavra falada, da oralidade. Christine Delory-Momberger (2011) afirma que a proposta da narrativa biográfica não se reduz ao simples fato de contar eventos da própria vida, mas sim atribuir sentido, no ato da fala, aos fatos e acontecimentos da história da vida, isto é: narrar a si próprio é dar forma de história à própria existência. Existe um processo de reflexão, organização e elaboração de si no ato de narração.

Para a realização das entrevistas narrativas individuais, realizei as seguintes questões:

- Como é sua relação com a escrita, a fala e a expressão na escola?
- Como é pra você apresentar trabalho na escola?
- A escola sabe que você é poeta?
- Como é a relação dos professores e do corpo docente com o acontecimento do Sarau?
- O que você pensa sobre essas práticas, como o sarau dentro da escola?

Além dessas perguntas, outras questões também foram feitas durante as entrevistas conforme o desenrolar de cada narrativa. Foi possível entender um pouco mais sobre as relações dos/a jovens com a palavra (a oralidade, a escrita e a expressão) atravessadas pelas experiências de cada jovem que atribuíram sentidos singulares às suas histórias.

Posso afirmar que, no exercício da escuta atenta durante o grupo de discussão e as entrevistas e em todas as vezes que ouvi repetidamente os áudios das narrativas juvenis, fui atravessada pelos relatos e aprendi muito com as experiências dos/a jovens, no simples ato de ouvir atentamente. As palavras deles/a, que serão apresentadas e analisadas ao longo da dissertação, são vozes potentes, munidas da capacidade de fazerem leituras críticas de si mesmos/as, de suas experiências escolares, da produção com a palavra na escola e no sarau. São estudantes que pensam a escola em que fazem parte. São jovens estudantes que entendem a escola como um espaço em que eles estão inseridas/os, e que, portanto, lhes pertence e que lhes cabe pensar a respeito.

Norteado pelo entendimento prévio de que essas/es jovens constroem, em suas experiências, reflexões e problematizações sobre os ambientes de socialização que circulam, os objetivos iniciais da pesquisa foram elaborados. Em função desse entendimento, construímos formas de possibilitar que as palavras porta-vozes de suas reflexões, percepções, críticas,

problematizações dessas/es jovens sobre suas experiências pudessem ser ouvidas, considerando que a relação que estabelecem com a palavra não é de exclusividade com a escola. Suas palavras são construídas no cotidiano de suas experiências, na infinidade de lugares que circulam e trocas que estabelecem, que vão se constituindo de sentido, na medida em que as/os jovens se propõem ou são convidadas/os a pensar sobre tais experiências.

Depois de realizar as entrevistas e ouvir atentamente os áudios para transcrevê-los, me percebo atravessada pelas experiências relatadas por esses jovens, ao mesmo tempo em que nutro uma admiração e respeito muito grande por suas percepções, por seus conhecimentos e suas experiências, que me ensinam sobre tantas coisas, e que espero que possam ensinar a todas as pessoas que chegarem até esta pesquisa.

1.9 De quem são essas vozes? Os/a interlocutores/a

Faço destaque aos cinco jovens que participaram do grupo de discussão e das entrevistas narrativas. Os nomes utilizados são seus nomes reais. A escolha pela utilização dos nomes verdadeiros, além de ser uma preferência dos/a próprios/a jovens, se ampara na valorização da autoria de seus trabalhos artísticos, considerando que suas poesias são apresentadas e analisadas ao longo da dissertação. Depois de descrevê-los brevemente, ela/es mesmo se apresentarão a partir das narrativas e de suas poesias.

1.9.1 Anna

Anna é uma jovem que se autodeclarou como branca, cisgênera, heterossexual, com 17 anos de idade, estudante do 2º ano do Ensino Médio no turno da manhã.

> Eu me chamo Anna e comecei a fazer poesia desde muito nova, entre 9 e 10 anos de idade, porque dentro de casa sempre fui a pessoa que ouvia, mas não era escutada. Então o meu refúgio foi o caderno, a caneta… E aí fui escrevendo o que eu sentia, porque acho que se eu falasse, ninguém ia levar muito a sério, né? Porque eu era muito pequena, então não fazia muita importância. E aí eu comecei então a prática das minhas poesias e por isso que é tão sentimental, é tão focado no amor, na tristeza, não consigo identificar muito ainda, mas é sentimento:
>
> **Apenas sentir não é mais suficiente**
> "É tão difícil ter medo de me envolver…
> Porque você tá bem aqui, pronto para se entregar.
> mas eu quero ter cuidado.
> Ter medo de me envolver, querer me entregar, deixar amar
> é medo de te machucar, de te enganar sem querer.
> Não confio em mim mesma, mas teus olhos parecem confiar.

Você me dá certeza com o olhar
e eu sinto meu coração acelerar por ter tanto medo de falhar.
Minto para o meu coração, manipulo minha imaginação…
Mas no fim sou eu quem está no chão, pensando em você numa oração
e te desejando proteção.
Estamos em uma dança sem rumo, sem ritmo,
porém seu sorriso entra na mesma rima,
que é dos seus olhos que se entregam
sem ter medo da [palavra não identificada], dos meus "e se?" e dos meus "talvez",
me deixando confiante do tal recíproco.
Posso chamar isso de amor?
Não era ele que me deixou de castigo?
Por que agora não sinto o perigo?
Você consegue ver o rubor das minhas bochechas sem temor.
Você me deixa confusa e me deixa sem ar algum.
O desespero me toma, me acalenta, me sufoca.
Se eu tentar fugir você vai até lá?
Se eu me entregar, será você a se afastar?
Temos as mesmas medidas para que o amor não falte ou sobre?
Nossa receita será passada por gerações?
Ah… são tantas emoções!
Eu quero você, como eu quero…
Não forçar a barra pode ser melhor, mas ao invés de silêncio
me dê sinais barulhentos!
Tenho um problema de audição, preciso sentir seu coração
pra saber se me quer ou não.
Você me faz arfar toda vez que vejo você passar com teu singelo olhar.
Passo a me perguntar: isso seria singular ao meu jeito de amar?
Tive que conversar com o amor.
A conversa foi sobre você, com esse sorriso que me desestabiliza…
E eu não preciso aprender baliza para estacionar no teu olhar.
Não consigo tirar da minha cabeça
todas as vezes que você demonstrou qualquer sinal
de que queria se entregar.
Só que eu fugi por ter medo de decepcionar.
Mas eu não consigo fazer nada, por nunca ter sido amada
e não saber como é ser tratada com tanto carinho e sem mágoa.
Apesar de querer te mostrar todas as minhas versões sem graça
e até mesmo mimada, e, como eu quero,
tentei prever suas ações.
Tentei me esconder das suas demonstrações.
Tentei fugir das suas emoções. Tentei correr de relações.
Não adiantou, acabei me entregando sem pretensões.
Meu coração se abriu sem restrições e você
me mostrou suas versões mais bonitas que a juba dos leões.
E eu perdi e me perdi em orações
para qualquer Deus que me levasse às tuas confissões,
que rompesse todos os cordões
que me levam de estações em estações
apenas para que eu não me entregue em paixões
que não tenham verdadeiros corações".
(GD - 14 dez. 2023)

1.9.2 Arthur

Arthur é um jovem negro que se autodeclarou como pardo, cisgênero, heterossexual, com 18 anos, estudante do 3º ano do Ensino Médio no turno da manhã.

> Meu nome é Arthur, eu vou ler uma que eu apelidei de "Vida Loka parte 3", mas não tem nada a ver com Racionais, é só para dar uma ênfase…: Igual falei, o meu primeiro contato [com a poesia] foi na escola, numa oficina em 2014, há muito tempo. Foi um cara altão, do Hip-Hop, uma barbona, um boné de aba reta, grandão mesmo. E ele começou a fazer um freestyle falando de poesias, escrevendo de revolta. [...] E nessa mesma época que eu conheci o Racionais, [...] e eu fui começando a parar para pensar. [...] Aí vai raciocinando com as músicas, aí a gente aprende a escrever, a revolta do dia a dia:
>
> "Hoje eu vi dois homens brancos usando droga
> na frente deles passou um negão que trampa de bota
> a polícia encostou, os branquinhos liberou,
> o negão apanhou
> eles disse que ele traficava, mesmo mostrando que ele trabalhava
> que vida louca, acusaram o negão de ser gerente de boca
> a única boca que ele cuida é de três crianças
> agora a família fez dívida para pagar fiança
> depois dessa revolta, favela perde a esperança
> por isso os morros são vigiados,
> eles estão cansados de ser esculachados
> como diria o Mano Brown: "nasce mais um monstro em algum lugar do Brasil'
> "e se eu fosse aquele moleque de touca
> que engatilha e enfia o cano dentro da sua boca?"
> ou como dirá o Djonga:
> "eu vi os menor pegando em arma pois ces foram silenciadores"
> esses versos transmitem suas dores
> o reflexo que prova que a vida é mais difícil
> dependendo das suas cores
> eu nasci para defender, mas não esses senhores
> eu quero é que a mulecada possa aprender novas cores
> que eles voltem a desenhar flores
> que esse preconceito para de causar dores
> e que essa população volte a ver na sua vida os seus sabores
> e que seja reconfortada com amor."
> (GD - 14 dez. 2023)

1.9.3 Vitin

Vitin é um jovem negro que se autodeclarou como preto, heterossexual, cisgênero, com 18 anos, estudante do 3º ano do Ensino Médio no turno da noite. Ele trabalha durante o dia num petshop.

> Tem que falar, né? Meu nome é Victor, mas pode me chamar de "Vitin", porque todo mundo me chama assim. Tem que me apresentar, né, zé? Eu sou ex-estudante (glória a Deus!) da escola Professora Maria Firmina dos Reis, porque eu passei de ano, pai! Tenho 18 anos, moro na "VP City"[20], coisa boa… Eu comecei fazer poesia aqui na escola, por causa de influência do Gustavo. Já escrevi umas letras, mas umas coisinhas bem ruim, sabe? Mas aí eu fui moldado e nós tá aqui, fazendo as paradas desde sempre, já tem uma cota, né, mano? [...] E como todo mundo sabe, eu criei uma marca para mim, por causa que eu fui ver e tinha um tanto [com meu nome] por aí, cês bota fé? Fiquei bolado, aí eu falei assim: "ah mano, sou meio revoltado e faço só as músicas

[20] "VP City" faz menção à Vila Pinho, uma pequena Vila da região do Barreiro de Cima, BH, MG.

> esperando o busão aí, cedão". Aí eu fui lá e mandei: "essa é mais uma do ponto!"[21] E o que que pega… Essa aqui eu fiz um dia que eu tive que fazer uma música lá para igreja, aí tipo assim, foi no dia dos namorado, cês bota fé? Aí eu falei "Nó, que que eu vou falar pra esses adolescente aqui, zé? [...] Aí eu falei, "Nu! vou lançar essa aqui":
>
> "Essa é mais uma do ponto.
> O verdadeiro amor,
> o amor que me amou primeiro e fez de mim um herdeiro.
> um amor de pai para filho,
> me amou nos dias que fui corrompido
> e mostrou o que se precisava
> nos dias que não sabia o que era preciso
> me protegeu nos dias que eu precisei de um abrigo
> verdadeiro amor,
> pregado numa cruz com uma coroa de espinhos
> me fez livre, me fez firme e me fez estável
> e me mostrou o inegociável
> o amor que quando eu não conhecia já me amava
> o amor que mesmo quando eu não esperava já me aguardava
> o amor que fez de tudo por mim
> largou as 99 pra que a minha vida não chegasse ao fim
> me mostrou o não e o sim
> e fez o difícil ser tão fácil assim
> o amor que não encontrei em revistas
> e não vi em televisão
> que não está nas conquistas
> Mas no simples multiplicar do pão
> que não conheci nas canções
> mas no barulho dos leões
> o amor que ninguém pode dar
> mas em Jesus conheci
> sem nem mesmo olhar que me fez lembrar
> que o impossível é só questão de acreditar
> que fez sentir aquilo que nunca foi daqui
> o amor que me curou, me lavou e me ensinou
> que o caminho vai ser difícil, mas é só questão de persistir
> o amor que independente de onde eu vim
> ele sempre esteve esperando por mim, dizendo
> filho, eu estou aqui!
> o amor que não vem do homem, mas se encontra só no pai
> então se um dia cê não souber onde vem o amor
> eu nem sempre vou lembrar
> que o amor tá esperando por mim, bem ali,
> e ele disse: filho eu estou aqui."
> (GD - 14 dez. 2023)

1.9.4 Marquin

Marquin é um jovem negro que se autodeclarou como pardo, heterossexual, cisgênero, com 18 anos de idade, estudante do 3º ano do Ensino Médio no turno da manhã.

[21] "Essa é mais uma do ponto" é um bordão utilizado pelo jovem, sempre utilizado como primeiras frases de suas poesias.

Meu nome é Marcos, mas todo mundo me conhece como “Marquin”, né? Comecei [a fazer poesias] foi com mais ou menos a idade do Vitin, só que eu comecei foi assim que entrou a quarentena [da covid-19]… Muito sentimento envolvido, pá, comecei aquela coisa toda. E um poema que eu comecei, foi, e eu não terminei ele até hoje, porque a cada coisa que eu vou fazendo eu vou colocando nele. E é o que eu vou apresentar… já mudei um tanto de coisa nele, vamos lá:

Psicografado
“embaralhado, peito calejado, olhos vidrados
um quebra-cabeça na minha mente tem-se formado
escutar ruído, o coração aflito,
e eu ainda tento acreditar nesse mundo maldito
mas eu trabalho em minha mente
pra conseguir ir em frente
sigo firme e forte pensando no meu presente
peito de ferro e cabeça blindada
um dos motivos de eu não ter medo da morte
a fraqueza da alma é só uma fachada
e essa fachada me traz muita sorte
psicografado
me sinto que nem um cartão
ou até um QR Code, depende da visão
se eu acertar a senha, posso ficar numa boa
mas se eu errar, talvez possa parar até num caixão
números, símbolos e letras
sequências de sistema analítico
não sei o que causa toda essa frieza
talvez esteja dando pane no meu psico
alpha, leis de Newton, Pi
será que algo científico pode me dar uma ideia?
talvez a ciência pode me ajudar,
mas eu sempre confio mais na minha reza
essas coisas ruins que acontecem
e às vezes sofrimento sem sentido
sinto que talvez seja minha própria culpa,
porque na verdade, já faz um tempo que minha vida não tá pura
Porque deixa de ser uma vida pura
quando a alma se machuca pelo pecado que me muda
e vira veneno na minha cura
Mas mesmo que deixe de ser pura,
de uma vida boa eu vou na busca
mesmo com veneno na minha cura
com todas as minhas forças eu vou para a luta
e quando eu me curar eu quero ver
quantos que vão falar “eu tava lá, eu batalhei contigo, sempre tive com você”
mas vão dizer isso sem nunca nem me conhecer
e esse filho das pessoas piora tudo
eu fico pensando como elas têm coragem
a minha animação perde toda a sua cor
e quando eu levanto a cabeça a única coisa que vem é dor
mas daqui para frente eu vou me calar,
vou seguir minha vida sem nem pensar
sobre o que fala ou o que vão falar
agora é eu por eu,
e o resto,
deixa Deus trilhar.”
(GD - 14 dez. 2023)

1.9.5 Mathias

Mathias é um jovem que se autodeclarou como branco, heterossexual, cisgênero, com 17 anos de idade, estudante do 2º ano do Ensino Médio no turno da manhã.

> Melhor do que me apresentar falando é começando com uma poesia que fala sobre mim e depois falar uma poesia que eu gosto para caramba, que eu escrevi quando eu comecei a estudar sobre filosofia. [...] É… só para me apresentar mesmo…Fiz [essa primeira poesia] vindo para cá no ônibus. Mas para apresentar um pouco da minha poesia é melhor escrever alguma coisa sobre filosofia [a segunda poesia], que foi uma das coisas que mais me inspirou. Mas vamo lá:
>
> "Pra me apresentar é mais fácil falar que eu sou só mais um.
> Como me apresentar se eu sou só mais um só mais um que vai sumir?
> Talvez daqui 30 anos ninguém lembre que eu existi…
> Mas fazer o quê, sou só mais um que recebi um nome que nem sequer escolhi?
> Mas fazer o que se já nasci? E já que tô aqui eu vou tentar!
> Tentar, inspirar… Motivar alguém a alguma coisa queimar
> ou quem sabe simplesmente o caos instalar.
> E falando tanto, até esqueci de me apresentar…
> Prazer, meu nome é Mathias, mas de Anthony[22] cês pode me chamar."
>
> **Maldito seja Platão**
> "Eu tô cansado dessa treva
> eu tô cansado dessa merda
> tô cansado da caverna e maldito seja Platão
> que me abriu a mente
> e fechou meu no coração
> uma bênção
> uma maldição
> fora da caverna é hora de trazer luz para uma nação
> eu busco a solução
> eu quero a revolução, a anarquia, a evolução
> tirar do burguês e dar para a população
> não é justo o lucro deles, se é nossa toda a produção
> já não tenho mais compaixão
> a partir do momento que tu apoia a escravidão,
> a homofobia e discriminação, feminicídio e o fim da esperança
> é contra a mulher, é contra a criança
> tu é contra a nossa herança
> a favor da morte do índio e da mata
> é isso que deixa a pessoa uma farta
> tu nem sente a dor mas defende o estuprador
> assassino, genocídio é só porque se diz um pastor
> onde está o amor?
> só me prometem o inferno e a dor
> Cadê Martinho Lutero?
> para acabar esse falso sistema religioso
> isso que me deixa curioso
> só tropeça e mentiroso nesse mar de orgulhoso
> onde sempre ter um curioso que acaba como viciado,
> lá, jogado, largado, esquecido e acabado

[22] Ao contrário de Vitin e Marquin, utilizaremos o nome Mathias ao invés de Anthony ao longo da dissertação, pois conforme o jovem nos esclareceu, Anthony não é um apelido, mas sim um alter-ego, ao contrário dos outros jovens.

enfim, pela sociedade chamado de maldito drogado
maldito seja Platão
que colocou no meu coração a mais difícil missão
fora do Iluminismo trazer iluminação
nem a melhor vacina acaba com esse vírus chamado intolerância
ignorância e arrogância
e acho que essa cura não tem meu plano do SUS,
mas enfim, maldito seja Platão
que me abriu a mente e fechou meu coração
e acabou com a escravidão da ignorância."
(GD - 14 dez. 2023)

Finalizo o capítulo de exposição do percurso metodológico com a apresentação das/os interlocutoras/es da pesquisa, utilizando do recurso da poesia, elemento central desta investigação e que estará presente ao longo de toda a dissertação. A experiência do campo de pesquisa, desde seus primeiros momentos (pesquisa exploratória) até suas últimas etapas (entrevistas narrativas individuais), foi se constituindo, ao longo de cada passo dado, em momentos de relevantes e constantes aprendizados.

Retomando o conceito da pesquisa como princípio educativo (Nonato et *al.,* 2016), reafirmo, diante do compartilhamento deste percurso, que o fazer da pesquisa científica, deveria ser sempre compreendido como uma via de mão dupla. Na mesma medida em que nos aproximamos e ouvimos atentamente sobre as experiências (no caso das pesquisas qualitativas), também vivemos, ao mesmo tempo, nossa própria experiência vai sendo atravessada pela realidade de outra pessoa. Na bonita infinitude que compõe a individualidade de cada ser humano, existe um mundo a ser descoberto, observado e apreendido. As relações que estabeleci foram configuradas pela troca – não se recebe sem algo a oferecer. É disso que se trata a concepção da pesquisa como prática educativa, nesta lógica em que me propus a pesquisar. A troca genuína pressupõe um ato de generosidade, e talvez, pela abertura e sensibilidade com que me coloquei para cuidadosamente adentrar no universo da/o Outra/o, os aprendizados foram sendo a mim compartilhados e por mim aprendidos de maneira muito fluida e generosa em cada etapa aqui descrita.

Nos próximos capítulos irei compartilhar reflexões elaboradas pela experiência do campo em diálogo com autoras/es e obras que discutem sobre temas que intersectam essa pesquisa. Mais uma vez, faremos aqui uso das trocas no exercício das pesquisas acadêmicas, estabelecendo um diálogo entre as potentes palavras das/os jovens, com a de outras/os pesquisadoras/es e, por fim, com a minha própria palavra. Relembrando, uma pesquisa posicionada, não neutra, atravessada por diversas posições dos sujeitos (Kilomba, 2021).

CAPÍTULO 2: EU, A PALAVRA E O MUNDO

> **PALAVRAS**
> Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprumei. Ali só havia um grilo com sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestrututou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras, pois que desestruturaram a linguagem. E não eu (Barros, 2015, p.120).

Manoel de Barros (2015), com toda sua habilidade com as palavras-poesias, nos convida a pensar sobre a palavra na dimensão da linguagem. Pensar a palavra na dimensão da linguagem é concebê-la como central nos processos de mediação das relações humanas. Esse capítulo irá discutir sobre as palavras que guiam estas juventudes no contato com o mundo, e também sobre as palavras que os desalojam.

Depois de apresentar os caminhos percorridos que conduziram a entrada no campo da pesquisa, apresentar o contexto escolar, o Sarau da Firmina, as ferramentas metodológicas utilizadas e os/as principais jovens interlocutores da pesquisa, vamos aprofundar em suas narrativas e em alguns elementos que as compõem. Nos interessa compreender sobre a experiência desses/as jovens com a palavra enquanto manifestação da expressão, da escrita, da leitura, da oralidade e da produção poética, na relação consigo e na relação com o mundo. Como a relação com a palavra dialoga e atravessa as interações estabelecidas com o mundo que as/os cercam? Como a relação com a palavra dialoga e atravessa as interações estabelecidas consigo, no íntimo da própria subjetividade?

Os instrumentos metodológicos do grupo de discussão e das entrevistas permitiram alcançar narrativas das experiências juvenis a partir de duas possibilidades investigativas, uma escuta mais coletiva nos grupos, e outra mais singular nas entrevistas individuais. De modo semelhante, podemos estabelecer a análise a partir da experiência com a palavra em nível subjetivo e a experiência com a palavra em nível coletivo. Essa separação dos "tipos de experiência" será realizada apenas para facilitação da categorização e análise de alguns pontos de reflexão relevantes para serem aprofundados a partir das dimensões da subjetividade e da coletividade. Contudo, compreendemos que, na realidade, o coletivo e o subjetivo estão entrecruzados, se relacionam, se atravessam e se constituem continuamente.

Portanto, nomeamos a experiência da palavra vivida no âmbito coletivo como *a relação com o mundo*, que representa as interações das/os jovens na escola e entre si, as interações no

sarau de poesias, as relações com o corpo docente e a direção, e as interações em outros espaços para além da escola que foram mencionados nas narrativas. Em nível subjetivo, nomeamos a experiência vivenciada com palavra como *a relação com o espelho*, que discute como a palavra atravessa as experiências individuais, subjetivas e íntimas, evidenciando processos de construção de identidades e percepções de si, através de elementos que apareceram em suas narrativas, como o medo, a vergonha, a autoconfiança, o reconhecimento, dentre outros.

A construção de si desses/as jovens, portanto, perpassa por uma experimentação no mundo, experimentação que é tanto individual quanto coletiva e que é, como veremos, mediada pela palavra, em suas diferentes formas de manifestação:

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 1987, p. 44).

Nesse sentido, a palavra é a ponte para o encontro com a/o Outra/o, que conduz ao encontro consigo mesmo (Honneth *apud* Dayrell, 2015). Mas esse encontro, como nos demonstra Paulo Freire (1987), não se reduz à relação dos pares, no que ele chama de relação eu-tu, é feito no mundo, na sociedade, nas relações. Reconhecer a importância das relações no desenvolvimento da própria subjetividade é fundamental, sobretudo quando falamos de juventudes, que, especialmente em idade escolar, vivenciam constante e simultaneamente, processos de socialização e momentos de sociabilidade.

Os movimentos de construção de si e a inserção social no mundo acontecem por intermédio dos processos de socialização nos espaços em que as juventudes se inserem. Compreendemos a noção de socialização, inspirada em Juliana Reis (2014), como uma construção social que ocorre a partir da transversalidade, isto é, toda a multiplicidade de experiências e processos que atravessam e são atravessados pelas pessoas que irão, juntamente com suas vivências ao longo da vida, compô-las e constituí-las continuamente.

A sociabilidade, de acordo com Simmel (1983 *apud* Nonato *et al.*, 2016), se refere a uma forma específica de interação social e se expressa nas trocas despretensiosas e lúdicas entre as pessoas, momentos de descontração, conversação, e entretenimento na convivência com a/o Outra/o.

Portanto, a escola e o Sarau da Firmina são espaços de socialização em que a sociabilidade se faz presente nas relações estabelecidas pelas e entre as/os jovens. Os processos de

socialização e as vivências no campo da sociabilidade são oportunizadas pelas palavras proferidas nas poesias e nos discursos dessas/es jovens. Palavras que conduzem a experimentação no mundo, de si e o reconhecimento da/o Outra/o, conforme veremos a seguir.

O exercício de debruçar sobre as narrativas dos/a jovens nos apresentou uma vasta e complexa quantidade de elementos para serem analisados, o que apontou para a necessidade de categorização. A categorização permitiu que a complexidade das narrativas fosse cuidadosamente explorada, permitindo um diálogo mais sensível entre as experiências dos/a interlocutores/a com as perguntas da pesquisa. Este capítulo será organizado em eixos analíticos que abordam a relação com a palavra estabelecida por esses/a jovens no contato com o mundo, sendo eles: a relação do sarau com a educação/escola; a participação das juventudes no sarau; reconhecimento e identificação entre jovens no sarau; a relação de professoras/es com o Sarau e a educação; conflitos, proibições e interdições da palavra e outras práticas educativas na escola.

2.1 "O sarau é uma aula fora de sala"[23]: a relação do sarau com a educação/escola

> Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
> Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
> Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2012, p.29).

Enquanto trabalhava na escrita desta dissertação, precisei ir até a escola conversar com o diretor, pois necessitava de informações complementares sobre a instituição. Então perguntei ao Rubem (diretor), se ele poderia compartilhar o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola. Quando entrei em contato com ele, assim como em todas as outras ocasiões em que precisei, ele foi muito aberto e receptivo, me convidando prontamente para ir à escola consultar o PPP. Particularmente nesse dia de retorno à escola, eu não consegui ver o PPP por uma questão de organização pessoal, mas a conversa com Rubem foi tão valiosa, que me fez voltar para a casa com a cabeça cheia de ideias, e com uma constatação feliz de que eu ainda vivenciava meu campo de pesquisa.

[23] Relato do Diário de Campo - 29 maio 2023.

Durante a conversa, Rubem compartilhou situações na escola, em sua longa trajetória de mais de 20 anos como professor, e sobre seus esforços para que o exercício da educação seja, todos os dias, uma prática em que jovens estudantes sejam protagonistas. Enquanto ele falava, eu via em seus olhos a paixão e comprometimento com a escola e a educação problematizadora, a serviço do desenvolvimento de uma consciência crítica diante do mundo e, por consequência, da libertação (Freire, 1987). Para exemplificar, ele citou o texto do Rubem Alves (2012), que abre esse subtítulo, afirmando que tentava construir, junto com "seus professores" (em suas palavras) uma escola que fosse asas, ao invés de gaiola. Por esse motivo, decidi nomear o diretor como Rubem.

Eu não conhecia o texto mencionado por ele, mas tão logo cheguei em casa, fui pesquisar. Foi como se todas as peças de um quebra-cabeça finalmente se encaixassem. Ao longo da pesquisa de campo, fui recolhendo as peças e me esforçando para conectá-las umas às outras. Conversar com Rubem (o diretor), já em etapas de finalização da escrita da dissertação, foi como encaixar uma última peça. Quando digo encaixar uma última peça, não no sentido de finalizar o processo investigação, mas sim de conseguir vislumbrar o panorama desse quebra-cabeça, a trama desses fragmentos que foram sendo colhidos no trabalho de campo, e que vão se enchendo de sentidos e significantes no movimento de entrelaçar outros pedaços. Tudo isso resumido em uma frase, com licença poética de Rubem Alves (2012), vou rearticular algumas de suas palavras, mas respeitando seu sentido: a educação precisa se fazer asas, ao invés de gaiolas.

Substituí a palavra escola por educação, pois neste subtítulo vamos discutir sobre a educação de maneira ampla, partindo da análise na escola e transcendendo-a, compreendendo a educação como processo de formação humana (Freire, 1987), não se restringindo, portanto, somente ao ambiente escolar. Vamos analisar como os/a interlocutores/a da pesquisa compreendem os processos educacionais vivenciados no Sarau da Firmina e seus entrelaçamentos com a educação escolar.

É importante retomarmos o perfil dos/a interlocutores/a da pesquisa: eles/a são, em sua maioria, negros (3 de 5 jovens interlocutores). Além dos/a principais interlocutores/a, as/os jovens que participam e frequentam o Sarau da Firmina, como pude observar, são também, em sua maioria, negros. Existe também uma significativa quantidade de jovens brancos no Sarau, mas a maioria das/os estudantes da escola (negras/os ou brancas/os) são das camadas populares. O diretor acrescentou que "a Firmina" se localiza "no meio" de muitas vilas e periferias e atende um significativo número de estudantes moradores de ocupações urbanas (de 14 ocupações urbanas do Barreiro, a escola recebe alunos de 8 delas).

O Sarau de poesias marginais, conforme já apresentado, tem suas raízes nas periferias urbanas, e é um movimento protagonizado também por juventudes negras. O sarau marginal, enquanto manifestação de uma cultura juvenil subalterna (Feixa, 1999), se destaca como um espaço em que discursos antirracistas e poesias com temáticas sobre a experiência de "ser jovem negra/o" ou "ser jovem pobre" estão sempre presentes, como demonstra Lucas Sepúlveda (2004) em sua pesquisa sobre saraus marginais.

Portanto, a pesquisa na escola Professora Maria Firmina dos Reis, no Sarau da Firmina e atenta às experiências escolares e educacionais das juventudes envolvidas com a palavra-poesia, aborda esse recorte, tendo em mente o contexto social e o pertencimento étnico-racial das/os estudantes. Apresentamos e analisamos, então, processos educacionais e escolares vivenciados por jovens de periferias e classes populares, em sua maioria negras/os, por intermédio da palavra-poesia.

Para pensar o ambiente escolar a partir da experiência juvenil, é preciso se atentar para a relação estabelecida entre as juventudes e a escola. Entender a escola, suas funções e história também pode fornecer pistas para compreensões sobre a experiência juvenil em ambientes escolares, possibilitando a comparação com a experiência educativa em outros espaços, como os saraus de poesia.

2.1.1 Algumas reflexões sobre a escola

A discussão sobre a educação e as escolas, por si só, é indissociável da história da colonização e suas consequências no Brasil, partindo do pressuposto de que a educação escolar é utilizada, desde o início, como forma de colonização/dominação de seres, corpos, pensamentos e culturas. Bárbara Ramalho (2019), ao realizar uma revisão sobre a constituição da Instituição escolar no Brasil, aponta que os primeiros modelos educacionais (no período colonial) foram criados na perspectiva de um projeto de dominação ideológico-político-cultural que dedicava um lugar subalterno e inferiorizante às pessoas pobres. Acrescenta que traços dessas práticas originais dos primeiros modelos escolares ainda podem ser observadas nos dias de hoje. Nesse sentido, a autora formula a noção de "[...] colonialidade da educação escolar [...], orientada pelo reconhecimento negativo de determinadas identidades" (Ramalho, 2019, p.130).

A efetivação do processo de dominação pode ser observada não só no Brasil, como também nos países latino-americanos, em que os países colonizadores estabeleceram um movimento de "homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel

fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades" (Candau; Russo, 2010, p.154). Assim, os países colonizados passaram por processos de "negação do outro" (Candau; Russo, 2010, p.154) para além dos processos de escravização, já que suas realidades, crenças, hábitos e natureza foram também colonizados pelos modos de organização e pensamento europeus.

A colonialidade da educação escolar (Ramalho, 2019), portanto, corresponde a um modelo de escola pautado em ideais, lógicas, produção e difusão de conhecimentos hegemônicos (europeus) como estratégia para dominação das pessoas que eram consideradas "desviantes" desse padrão: as pessoas pobres, indígenas e as/os negras/os.

Ana Lúcia Souza (2009) demonstra que a população negra recém-liberta no Brasil, quando permitida a ingressar nas escolas, passava cotidianamente por práticas e mecanismos discriminatórios que prejudicavam sua permanência naquele espaço. Um mecanismo institucional perverso que, de um lado se constituiu como estratégia para dominação/doutrinação de pessoas e corpos, e de outro, dificultava sua permanência através de práticas discriminatórias que reforçavam negativamente as identidades e existências dessas pessoas, desvalorizando suas culturas, saberes e história. Além da dificuldade em relação ao modelo educacional que se contrapunha à integralidade da existência de pessoas negras, Ana Lúcia Souza (2009) acrescenta que os impedimentos socioeconômicos também se colocavam como limites de permanência ou mesmo ingresso nas escolas. Era preciso condições financeiras para compra de materiais, vestimentas, merendas, gerando constrangimento e abandono por parte das pessoas negras. Uma das poesias do jovem Vitin (DC, 2023) escancara a dificuldade da permanência na escola ainda persiste nos dias atuais:

> Arroz, feijão, o preço do gás do fogão
> O menó tem que correr atrás pra ajudar na criação
> Que às vezes tem q ir na frente da formação
> Mas cê nem tentou o Enem?
> Claro que não
> Não dá tempo de fazer faculdade, se não amanhã falta feijão
> A bomba nós não quer que aconteça
> Mas infelizmente tem muito mais problema que passa na nossa cabeça
> E não tá nem no peso da mochila
> Tá no peso da vida
> É aquela né, vamo ajudar todo mundo, só uns mais do que os outros
> A ideia de nos preparar,
> só que no final tá sendo pra atrasar
> É que eles queriam que nós fosse pra um lugar
> Mas não sabem quantos jovens tem criança pra criar,
> Tem muito pra alcançar
> Não quero ser estagiário de prédio
> Eu só queria conseguir estudar
> Ensino tédio

> Tenho muita conta pra pagar
> Pra eles meu dedo médio
> O que eu vou fazer depois que tudo isso comigo acabar?
> Isso me revolta…
> (Vitin: DC - 14 set. 2023)

Com o passar dos anos, mesmo com transformações realizadas na escola, os resquícios da lógica colonial ainda permanecem e se perpetuam nas práticas e relações estabelecidas no fazer diário das/os alunas/os. A discussão de Bárbara Ramalho (2019) e Ana Lúcia Souza (2009) dialogam também com a pesquisa de Alexandre Pereira (2016) em escolas da periferia de São Paulo. Na etnografia realizada na escola, o autor sintetiza que qualquer ato de indisciplina das/os estudantes era relacionado com sua origem social, atribuindo o fato de morarem nas periferias do entorno escolar. "Nessa escola só tem bandido, foi uma das frases que ouvi de um docente" (Pereira, 2016, p. 223).

Com base no pensamento de Nilma Lino Gomes (2002), os diversos mecanismos de exclusão de alunas/os negras/os e pobres, impactam diretamente na construção de suas identidades, gerando um cenário em que essas juventudes internalizam sentimentos de fracasso e rejeição consigo próprias/os. Tais juventudes, ao entrarem na escola, já carregam consigo vulnerabilidades sociais e estigmas provenientes dos lugares sociais que ocupam. Quando a escola adota uma abordagem homogeneizante, moral e disciplinadora (Dayrell, 2007), ela contribui para manutenção de um cenário social de dominação, exclusão e estigmatização de jovens negras/os e/ou provenientes de classes sociais com baixos rendimentos, gerando afastamento ou não identificação das juventudes com a escola.

Além do afastamento escolar e da não identificação com a escola, a prática de inferiorização e estigmatização de alunas/os negras/os e pobres, de acordo com Nilma Lino Gomes (2002, p.40) e Bárbara Ramalho (2019, p.120) resulta em uma associação desses/as alunas/os como sendo aqueles "difíceis", com "dificuldades de aprendizagem". Nessa lógica simplista, exclui-se a correlação das dificuldades de acesso, permanência e conclusão satisfatória dos estudos com a origem social, as desigualdades sociais e os resquícios da constituição histórica da escola no Brasil e seus efeitos. Nesse sentido, Bárbara Ramalho (2019, p.120) aponta para a urgência da revisão da escola a partir do olhar de seu público majoritário: "parece óbvia, necessária e urgente a revisão dessa instituição a partir dos pobres. Caso contrário, permaneceremos, injustamente, ainda que seja socialmente aceito e naturalizado, penalizando gerações inteiras por 'faltas' que não são suas".

A necessidade de olhar a escola a partir do contexto sócio-econômico-cultural do Brasil é uma urgência apontada não só por pesquisadoras/es da área da educação, mas também pelas/os próprios estudantes, que, como veremos ao longo desta dissertação, possuem

entendimento e assumem posicionamentos críticos diante da escola e de suas experiências escolares. Podemos constatar a correlação da experiência escolar com o pertencimento de classe social e étnico racial na poesia de Arthur (DC, 2023):

> esse ano tem enem
> e como eu vou competir
> com o filho do doutor que faz cursinho
> que cresceu com danoninho
> que estudou no santo agostinho
> e eu? aaah eu só estudo e trabalho
> chego em casa cansado
> faço prova com sono e travo até pra preencher o cabeçalho
> [...]
> eles querem mudar sem questionar
> dizem que é bom pra vida adulta
> que falta de conduta
> com infinitas matérias
> esse itinerário é uma bagunça
> eles vão te reprovar no projeto de vida
> mas eles acabam com a cabeça dos alunos
> as verdadeiras vítimas
> [...]
> enquanto o filho do doutor
> que julga pela cor
> que não apoia a cota
> transforma o pobre em motivo de chacota
> invés de aumentar a capacidade em federais
> eles querem é encher adolescentes de materiais
> eu não aguento mais
> 21 matérias
> me fazem não querer
> ver livro mais
> (Arthur: DC - 14 set. 2023)

Apesar da constatação de desafios nas rotinas escolares e da observação de práticas de imposição de normas disciplinares que podem gerar efeitos negativos para as/os estudantes (Dayrell, 2007; Gomes, 2002; Pereira, 2016; Ramalho, 2019; Souza, 2009), é preciso destacar que a escola ainda é o espaço institucional que mais consegue alcançar, inserir e integrar as juventudes das mais variadas posições sociais (Dayrell; Gomes; Leão, 2010).

Além disso, uma pesquisa coordenada por Miriam Abramovay (2015), sobre a experiência escolar de jovens no Brasil, demonstrou que as juventudes compreendem alguns aspectos da experiência escolar como positivos, assim como reconhecem a importância de se estar na escola. A mesma pesquisa (Abramovay, 2015) destaca, ainda, a valorização do fator socialização enquanto aspecto que favorece e estimula a permanência juvenil na escola, seja no que diz respeito ao relacionamento entre colegas, no relacionamento entre alunas/os e

professoras/es, seja na circulação no território em que vivem.

É exatamente por reconhecer a importância de sua função social em nossa sociedade que encontramos a necessidade de pensar a escola, suas práticas e sua estrutura, pois, conforme afirma Nilma Lino Gomes (2002, p.39), a escola pode estigmatizar e discriminar identidades juvenis, como pode, também, valorizar tais identidades e suas diversidades. No caso das experiências juvenis de estudantes negras/os e pobres, os estudos aqui apresentados, assim como os relatos das/os jovens participantes desta pesquisa demonstram não só a necessidade de construirmos espaços para a manifestação e valorização dessas identidades, como também as possibilidades existentes no fazer diário da prática escolar.

Acreditamos que a escola que valoriza as identidades de seus estudantes e suas diversidades assume a proposta de Paulo Freire (1987) ao falar da educação libertadora, problematizadora. Ela se contrapõe à lógica da educação colonial no sentido de valorização das/os educandas/os, que são vistos como pessoas autônomas, singulares, pertencentes a determinado contexto social, protagonistas de suas próprias histórias. Ela não pretende controlar, formatar, dominar, mas sim problematizar, construir, libertar. Ela não pretende ser gaiola, mas intenciona ser asas. A educação transformadora é capaz de estimular o reconhecimento de si e do lugar e do papel desempenhados por uma pessoa no mundo, assegurando a contextualização quanto aos processos históricos que a levaram até ali (Freire, 1987).

Nesse sentido, o Sarau da Firmina parece se configurar como um espaço que possibilitou com que jovens estudantes ressignificassem a escola, ampliando, nesse movimento, suas próprias percepções acerca da educação como um todo. Acredito que Rubem Alves (2012), quando projeta sobre a escola ser um espaço de alçar voos, quis dizer que o ato da educação proporciona a expansão da própria consciência acerca do mundo em que vivemos. Aprender a voar, nesse sentido, seria aprender como viver na sociedade. O jovem Marquin demonstra não só concordar com essa perspectiva, como também consegue identificar e nomear as gaiolas impostas às/aos alunas/os-pássaros:

> Porque, tipo assim, o sarau ele é meio que para abrir a mente dos alunos, é pra você passar uma visão do que você vive, não só na vida mas também no geral, na escola, do que você passa, do que você sente ao escutar alguma coisa… [...] Igual muita gente fala que escola não te deixa rico, a escola vai te tornar mais um robô… Porque, tipo assim, querendo ou não, a escola tá ali para te ensinar uma parada que ensina para todo mundo… Então tipo, eles querem você vire um assalariado, para você trabalhar a mesma coisa, todo dia! [...] É a famosa viseira nas vistas das pessoas… Aí tipo, chega uma hora, igual lá no meu caso, né? E de muitos poetas, que eles abrem esse leque e enxergam o que é escola de verdade (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

Abrir o leque, abrir a mente, alçar voo. Todas essas frases podem exprimir o que Paulo

Freire (1987) nomeia como “desvelamento da realidade”, ato de enxergar o mundo de maneira crítica, reflexiva, ao invés de uma maneira, como nos afirma Marquin (EI, 2024), robótica, padronizada. O desvelamento da realidade, pressupõe, necessariamente, a retirada da “viseira nas vistas”, o véu age tal qual a viseira. A afirmação de que a escola pode tornar seus estudantes robôs, nos remete a uma ideia de programação – que corresponde aos levantamentos das/os autoras/es aqui mencionados para explicitar as lógicas escolares disciplinadoras, massificantes. Programar é uma forma de controlar, é uma tentativa de fazer com que alunas/os comportem-se todas/os da mesma maneira, aniquilando, nesse movimento, suas individualidades e identidades diversas.

Os conteúdos “universais”, padronizados, quando ensinados de maneira imposta e desconectada da realidade de seus estudantes, correspondem à lógica da educação bancária discutida por Paulo Freire (1987), a qual pude observar em manifestações poéticas de diversos jovens, incluindo o próprio Marquin:

> e no final de que isso vai adiantar
> se o rumo que você tomar
> vai de todas as formas contrariar
> aquilo que eles tentavam te ensinar
> mas pra eles você vai usar "fórmula de bhaskara" pra cozinhar
> vai usar a ligação de íons e elétrons pra construir uma casa
> eles querem que você tenha futuro
> ou querem que você vire mais um no mundo
> mais um robô que vive trabalhando
> mais um robô que sai de casa pra ganhar um salário mínimo
> eles querem te dar ou tirar seu futuro?
> eles dizem "é tudo questão de tempo"
> tempo?
> mas quanto tempo vai ser?
> eu tenho que parar
> porque por mais que eu tente, eu nunca vou entender
> (Marquin: DC - 14 set. 2023).

Para Marquin, o Sarau foi o espaço em que ele pôde desenvolver o desvelamento da realidade (Freire, 1987). Podemos observar o potencial educativo que o Sarau empreende na vida das/os participantes, que é mediado pela palavra de jovens poetas que, ao criticizar-se no ato de suas escritas, performances e compartilhamentos de suas realidades, também contribuem no processo de criticização das/os Outras/os. Segundo Marquin (Entrevistas individuais, 2024), “ao abrir o leque”, ele compreendeu sobre a “escola de verdade”:

> Marquin recita uma poesia que se chama “Século XXI”: “Século XXI, onde o professor é racista e é tratado como comum”; “Onde falta comida na escola, mas no bolso do governo sempre tem”. [...] Nessa poesia, que contém muito esse teor político, ele aponta várias mazelas, faltas e desafios da escola, apontando a responsabilidade

> não só na esfera do Poder Executivo, mas também dos poderes Legislativo e Judiciário (DC - 5 set. 2023).

O potencial educativo do Sarau da Firmina, no sentido do desvelamento da realidade, é uma característica encontrada, de maneira geral, no movimento das poesias marginais. Tanto Lucas Sepúlveda (2017), que pesquisou sobre o movimento de Saraus de poesia marginais em Belo Horizonte e região metropolitana, quanto Caio da Silva e Cristiana Losekann (2020), que pesquisaram sobre o movimento do *Slam* em escolas do ensino médio do Espírito Santo, apontam a característica das poesias-manifesto, que denunciam as violências vivenciadas pelas juventudes, refletem sobre suas realidades e abordam temas políticos. Caio da Silva e Cristiana Losekann (2020, p. 4) atribuem aos *slammers*[24] o caráter de ativistas por manifestarem seus discursos pela palavra-poesia, influenciando na vida de outras pessoas nesse ato de "tirar a viseira" para olharem novamente para aquilo que, muitas vezes, é visto como rotineiro, naturalizado. Eu acrescentaria, então, que as/os poetas marginais são ativistas do discurso.

Anna considera esse processo de ser influenciada/o pela palavra-poesia no Sarau da Firmina, como ato de "reeducação":

> E [falando sobre] a educação, como o sarau pode reeducar uma pessoa: dentro de casa, foi educado de uma forma. Aí teve influência nisso, teve um exemplo disso. Aí começou, chegou [no sarau] "todo errado" lá e aí vendo os textos das pessoas, ele escrevendo, ele vendo a revolta sendo exposta, o sentimento tá ali dentro, aquela coisa, as pessoas… [...] Ele faz amizade com aqueles alunos que também tá nessa mesma visão, faz a reeducação, faz a pessoa pensar "é, vou me dedicar, não vou sair dos estudos, eu vou conquistar, porque se eu me formar, já vai ser contra o sistema. Se eu, como uma pessoa preta, se eu, um homem preto dentro da periferia, uma mulher preta dentro da periferia, cheguei no Ensino Médio, não engravidei, não usei drogas, não fui ser traficante, não peguei numa arma, já cheguei sendo pobre, já cheguei, tive meu diploma e consegui passar numa faculdade, eu já venci o sistema." (Anna: EI - 7 mar. 2024)

Em seu relato, Anna afirma acreditar que jovens negros/as podem ser influenciados/as no Sarau pelas performances de colegas poetas ao ponto de se manterem firmes no propósito de não virarem mais uma estatística, apesar de todo contexto que pode conspirar contra. Esse contexto diz respeito à realidade vivenciada pelas juventudes negras, que são mais afetadas em diversas categorias nos índices de violência de nosso país (Cerqueira; Bueno, 2023). Tal realidade que atravessa, impacta e prejudica as vidas das juventudes negras, periféricas e pertencentes às camadas populares, nem sempre é percebida em sua complexidade por esse grupo. Para que não sejam estabelecidas relações simplistas de causa e efeito, é preciso um movimento de estranhamento daquilo que parece familiar, daquilo que talvez seja encarado de

[24] Poetas participantes de *Slam's* de poesia.

maneira banalizada, determinada e, portanto, imutável. Em sua fala, Anna reconhece que esse movimento de reaprender a olhar a realidade é algo que deve ser aprendido, e, em sua percepção, o Sarau pode propiciar esse olhar crítico para o mundo. Numa lógica similar, Marquin afirma que o Sarau possibilita a exposição da realidade da periferia, da rua, da população negra:

> Eu acho que [o sarau] deveria acontecer mais vezes, eu acho que, querendo ou não, é uma forma de escape do jovem periférico, porque eu não vejo isso acontecendo muito em escola de patrícios (vou falar assim), sabe? Da elite, não vejo isso acontecendo lá, porque ele já tem tudo de mão beijada. [...] E eles não têm influência da periferia neles, entendeu? Então, tipo assim, eles são a elite, os burgueses, eu gosto de falar assim porque eu me sinto ofendida com eles serem assim, entendeu? Porque eu acho que eles deveriam ser mais mente aberta, não enxergar a gente como, tipo, sujos, que eu sinto que eles veem a gente como sujo. Tem muitos casos de pessoas pretas sofrendo racismo, preconceito, apenas por ter a cor, morar na favela, sabe? Morar no morro. Então eu acho que isso deveria acontecer mais vezes, chegar neles também, até porque eles não têm culpa deles serem assim. [...] Mas por agora eu acho que o sarau influenciaria na visão deles, ia ter um pouco mais de consciência de classe, sabe? (Anna: EI - 7 mar. 2024).

> Querendo ou não, ele [o sarau] tem uma forma de ensinar, de um jeito diferente, mas é um ensino sim. Porque igual, a poesia, a rima marginal, eles te mostram tipo, o que que é a rua, o que que é o gueto, o que que as pessoas que tem a cor mais escura sofre, só por ter a cor mais preta ou mais escura ou alguma coisa assim, ou tem uma tatuagem diferente, todo mundo é discriminado por causa disso, então tipo, é meio paia (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

Nilma Gomes (2002, p.46) sinaliza a necessidade de as escolas públicas brasileiras comprometerem-se com a problematização das questões raciais, para além de só apresentá-las, para que seja possível a construção de representações positivas da população negra no âmbito do ensino escolar. Pois, como a autora aponta, práticas de educação que possibilitam a representação positiva da identidade negra já existem nos movimentos sociais, nas manifestações das culturas da afrodiáspora, nos costumes, nas religiões. Para tanto, ela defende que essas práticas adentrem nas escolas enquanto estratégias pedagógicas de valorização das identidades e cultura negra (Gomes, 2002, p.46).

A valorização das identidades negras, assim como de culturas indígenas, quilombolas, LGBTIAPN+, são urgentes, pois a escola é um espaço de disputas de narrativas, como nos demonstra Foucault (2014, p.41): “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; [...] senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?”. A fixação de papéis acontece tanto para os sujeitos que falam, como para aqueles que têm suas histórias “contadas por outros/as” que não elas/es mesmas/os, reproduzindo a lógica da colonialidade escolar (Ramalho, 2019), como nos demonstra Arthur:

> [O sarau] foi abrindo a mente, tipo quando a gente fazia uma referência. Igual, eu tenho um texto, até que eu li lá na UFMG, dos indígenas. Eu já li ele, falando de corrente e tal, associando… Aí ele desbloqueou muito [a mente das/os alunas/os], porque o pessoal tava aprendendo sobre a colonização do Brasil de novo, e ele [um professor] começou a criticar muitos indígenas da época, falando que eles eram preguiçosos. Aí quando eu critiquei, porque meu avô era indígena, meu bisavó era indígena, e ele falou que eles eram preguiçosos, aí eu fui lá na frente e meti uma crítica daquela, nunca mais levaram ele ao fato dele ser um professor que ensinava história, e sim que ensinava opinião (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

A palavra-manifesto do jovem Arthur se interpôs diante da palavra-colonial reproduzida pelo professor, demonstrando que o Sarau de poesias marginais pode ser um espaço dentro da escola em que os discursos dominantes e hegemônicos são questionados, abrindo pontos de fissura para que as narrativas dos/as estudantes, porta-vozes de suas histórias e de seus antepassados entrem também na disputa.

O Sarau da Firmina enquanto expressão cultural de juventudes, onde existe um protagonismo de jovens negras/os e periféricas/os, anuncia a possibilidade de inserção de práticas das culturas juvenis adentrarem nas escolas, conforme sugere Nima Gomes (2002). A palavra-poesia estremece as lógicas de poder vigentes, bagunçando as palavras de dominação que podem estar implícitas no discurso escolar. No sarau ecoam as potências vocais dessas/es jovens que se fazem ser ouvidas, enquanto expressam suas palavras-poesias. Foucault (2014, p.41) afirma que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". Assim, ao dizer a sua própria palavra em um ambiente em que se reconhece a produção e apropriação dos discursos, essas/es jovens assumem participação ativa na construção dos discursos que lhes dizem respeito.

Abordando as expressões culturais negras, e especificamente o movimento do hip-hop, Ana Lúcia Souza (2009, p.31-32) propõe a concepção "letramentos de reexistência"[25]. A autora discorre sobre a ação das/os ativistas do hip-hop que, através do RAP e das outras linguagens do movimento, "reinventam o uso social da linguagem" (Souza, 2009, p.31-32) ao apresentar em suas expressões artísticas a realidade das juventudes negras e periféricas, propiciando, no ato, a problematização dessas realidades. Tal problematização, conforme nos mostra Paulo Freire (1987), possibilita a inserção crítica das pessoas no mundo, o que abre caminhos para construção de alternativas para que os/as jovens inscrevam sua ação em suas realidades, em contraposição à invisibilidade e violações que o mundo e também a escola lhes impõe:

[25] Essa discussão será retomada no capítulo 3.

> Olha eu acho que o Sarau na escola deixa a escola mais leve, porque lá eu acho que a gente sente como se o nosso lugar de fala fosse mais amplo, sabe? Porque como aluna eu sinto que o nosso lugar de fala é mínimo, é pouco, ainda mais sendo aluno de periferia, aluno onde o governo mesmo vê como se não fosse grande coisa, como se a opinião da gente não importasse, só impor coisa assim na gente, e a gente fosse como um bichinho de laboratório que eles faz experimento, sabe? [...] A gente consegue expressar melhor, a forma de expressão lá dentro é melhor, é mais ampla. E aí o sarau eu acho que é uma forma de encontrar esse jovem e dizer: olha, você é ouvido aqui. Você não tá sozinho. Você não precisa ser obrigatoriamente mais uma estatística de morte. Mais um na estatística de preso. Mais um na estatística que vai aparecer no jornal que jovem preto é abordado pela polícia… (Anna: EI - 7 mar. 24).

Inserir-se em sua própria realidade, nesse sentido, é um ato político. Toma-se por ato político a inserção crítica das pessoas na realidade (Freire, 1987), como algo de que fazem parte e pelo qual tomam parte, opondo-se à postura de alheamento em relação aos enleios e mazelas vivenciadas.

Assim, reconhecemos o movimento dos Saraus marginais como práticas que produzem "letramentos de reexistência" (Souza, 2009, p.31-32) por abordarem temáticas de exposição de realidades, de lógicas de poder e dominação presentes não só na escola, como na sociedade. Por intermédio da palavra-poesia as juventudes negras, pobres, periféricas se apresentam como protagonistas de suas histórias, criam e falam seus próprios discursos, ao invés de reproduzirem discursos outros. O Sarau da Firmina, por intermédio das práticas de letramento de reexistência, se estabelece como local de difusão e construção de uma educação problematizadora (Freire, 1987), que parte de um posicionamento concebido como forma de enfrentamento aos meios de dominação mantidos por práticas orientadas sob a perspectiva da educação bancária. Assim, sua pedagogia considera a realidade histórica e social das/os estudantes, preocupa-se com o reconhecimento de sua inserção na sociedade, alocando suas vidas e histórias no tempo e no espaço, num esforço de se fazerem perceber enquanto autores de sua própria história, capazes de produzir e difundir conhecimentos à sua maneira, conforme o contexto de que fazem parte (Freire, 1987). Vitin reforça o caráter político do Sarau da Firmina, ao afirmar que as/os estudantes não estão ali só por diversão, mas por motivos mais complexos.

> Às vezes acontece muito das pessoas verem a gente e achar que a gente tá só por diversão, sabe? De ver a gente, achar que a gente tá fazendo só por fazer. Só que não é isso, não vê o real propósito, mano! Porque tipo assim, eu sei que parece algo que é simples para as pessoas, só que na verdade é algo muito mais complexo. Olha, por exemplo, a minha vida, o sarau mudou, mano, a minha forma de falar, de fazer poesia, a forma de ver as coisas! Então tipo assim, é algo que é muito maior, só que muitos não entenderam isso ainda! (Arthur: EI - 13 mar. 2024).

É nesse ponto que assumimos que o processo de educação, mesmo a educação escolar,

ultrapassa o ensino de conteúdos. Rubem, o diretor da Firmina, em seu exercício enquanto educador, reconhece as possibilidades educacionais do sarau, que extrapolam as salas de aula. Em um dia que o Sarau da Firmina aconteceria na quadra esportiva, diante de toda a escola, foi sua função abrir o espaço, e ele fez a seguinte afirmação:

> Depois do intervalo, as/os jovens se direcionaram para a quadra. Estava muito, muito cheio. Muita conversa, muita interação, e o diretor (Rubem) pegou o microfone no centro da quadra e demorou uns dez minutos pra conseguir a atenção das/os alunos. Pediu silêncio e atenção. As/os estudantes parecem gostar dele, e prontamente respeitaram o pedido. Rubem, ao informar que naquele dia a aula não seria nas salas, disse: **"o sarau já é uma aula fora de sala"** (DC - 29 maio 2023, grifos nossos).

Já no capítulo do percurso metodológico, eu escrevi minha percepção de que a postura receptiva de Rubem diante da realização da pesquisa, bem como do Sarau na escola, certamente produziam efeitos em toda a dinâmica escolar. Suas posições como gestor escolar indicavam uma postura não só em relação à escola, mas em relação às concepções de educação. Entender a educação como processo que ultrapassa a mera aprendizagem de conteúdos (ainda que o aprendizado de conteúdos esteja, também, incluída na educação) parece possibilitar o Sarau em uma dupla condição, **na** e **da** Firmina, enquanto uma prática educativa legitimada e incentivada. Essa postura, como eu já desconfiava, reverbera também na palavra dos/a jovens interlocutores da pesquisa:

> Eu acho que a educação vai além do que é ensinado em sala de aula, eu acho que a educação, ela deixa de ser uma coisa que é aprendida para ser armazenada, para ser uma coisa que a pessoa vai demonstrar. Então a educação para mim, é tipo assim, não é educação "ah eu tenho que saber a fórmula de Bhaskara", pra mim a educação é eu saber como eu tenho que tratar o próximo. E olha que eu sou de exatas, to fazendo matemática[26] [graduação]! Mas eu penso assim, que a educação, ela não é uma coisa que a pessoa vai saber fazer num quadro, resolver num papel, acho que a educação é uma coisa que a pessoa vai conseguir transmitir pra outra. [...] Isso que é a educação, é uma coisa que a pessoa vai ser bom para ela e para o próximo. Então a educação é uma coisa que vai afetar ela e o próximo positivamente. Aí deixa de ser uma coisa que é repassado dentro de sala de aula e se torna uma coisa que é passada de um pro outro, sabe? [...] Então educação para mim é isso, é a pessoa saber viver em sociedade. E que a opinião dela tem que ser algo que agrega aos outros e não que vai destruir a autoestima de alguém (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

Retomamos então a proposição de educação enquanto prática de formação humana abordado pelo Observatório da Juventude (Nonato *et al.*, 2016, p.251) com inspiração em Paulo Freire. Enquanto prática de formação humana, a educação se faz num movimento dialético, em

[26] Em 2024, Arthur ingressou em uma universidade para cursar matemática. Em 2023, ano em que a pesquisa foi iniciada, ele estava finalizando o Ensino Médio.

que tanto se forma individualmente, no desenvolvimento de elementos de sua própria personalidade e subjetividade, quanto se forma enquanto sujeito social, assimilando os valores culturais e sociais do mundo em que vive – uma identidade particular que se constitui na interação, no coletivo (Nonato *et al*., 2016, p.253). Vitin, que se insere criticamente no mundo em que vive, não só compreende essa dimensão da educação, como problematiza a forma como ela é inserida no contexto escolar:

> Mano, para mim a gente tem que pensar no que é educação primeiro. Porque tipo, educação, a primeira coisa que a gente vai pensar é o ensino. Da hora, o ensino faz parte da educação. Só que educação eu acredito que é como se fosse uma formação de pessoas. Tipo educar é formar pessoas, não é ensinar. Educar é formar pessoas e a escola tem esse negócio da educação. Então, a gente tem formado pessoas como? Qual que é a formação que estamos tendo desde pequeno? Porque você vive metade da sua vida na escola! [...] Isso aí que é o educar. Qual que é a formação que estamos fazendo? As pessoas que estamos formando? Essa parada do sarau, de você se identificar, de você descobrir o que que você gosta, faz parte da educação, por causa disso, porque quando a gente dá informação, a gente descobre as coisas que nós gostamos (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

As reflexões apresentadas neste tópico explicitam a complexidade das múltiplas concepções sobre a educação. Ainda que educação não se restrinja (e nem deve se restringir) ao ambiente escolar, reconhecemos, dentro da escola, a responsabilidade de conduzir, ou pelo menos iniciar, o processo de formação humana que, grande parte da sociedade, vivencia. Olhando por esse lado, é inegável a sua relevância e impacto nas vidas das/os jovens. Quanto mais compreendemos as culturas escolares a partir de sua constituição histórica no Brasil, tanto mais compreendemos as necessidades de transformá-la. Quando constatamos ainda hoje, reprodução de práticas da educação colonial, mais devemos, enquanto educadoras/es, estudantes, e cidadãs/ãos, empenhar nossos esforços na sua construção. Diante desse cenário, o Sarau da Firmina e a participação ativa das/os jovens estudantes/poetas demonstraram não só caminhos para a construção da escola, como a força que reside em suas palavras. Durante a entrevista individual, Vitin parece resumir aspectos discutidos nesse tópico, finalizando sua fala com uma pergunta, que pode ser replicada a partir da reflexão de Rubem Alves (2012): as escolas, com suas práticas educativas emancipatórias ou reguladoras (Gomes, 2019), tem sido asas ou gaiolas?

> Sempre o povo fala “ah não, adolescente, pré-adolescente tá em formação”, ele tá sendo formado, tá sendo [...] e a escola faz isso. É impossível você ir para uma escola sem ser influenciado. Tem coisa que eu nunca vi na minha família mas eu descobri na escola. [...] Eu fui influenciado, tanto pra coisas boas quanto pra coisas ruins, né? E tipo assim, o educar é isso, o educar é formar as pessoas. E na escola a gente aprende a formação de pessoas, estamos sendo formados através daquilo que a gente aprende. Então essa parada que seria muito da hora, ter uma questão revolucionária em todas

> as escolas. [...] **A gente tá formando pessoas que vão seguir um padrão, e no final vai tá todo mundo triste fazendo um tanto de coisas que não quer fazer? Ou a gente tá formando pessoas que realmente sabem o que querem, que realmente vão fazer aquilo que gosta e vai fazer porque gosta, não porque só tá fazendo no automático?** (Vitin: EI - 13 mar. 2024, grifos nossos).

2.2 "O silêncio é primordial"[27]: a participação das juventudes no sarau

Esse tópico discorre sobre um dos primeiros elementos que mais chamaram minha atenção tão logo eu cheguei no Sarau da Firmina – a forma como as/os jovens participavam, interagiam e se relacionavam com o sarau dentro da escola. Por ser uma pessoa familiarizada com as dinâmicas de saraus de poesia que acontecem, em sua grande maioria, na rua ou em espaços públicos abertos, talvez eu tenha criado uma projeção de como seria o sarau naquele espaço escolar. Imaginei o sarau com uma quantidade de jovens bem menor do que eu me deparei "na Firmina"[28] (aproximadamente 30 jovens no turno da manhã, o primeiro visitado). Mesmo em saraus antigos e conhecidos na cena de Belo Horizonte e Região Metropolitana, 30 jovens já pode ser considerado um quantitativo significativo de público. Além disso, imaginei um espaço muito mais barulhento e com conversas paralelas. O Sarau da Firmina, apesar de cheio, também é silencioso. Contrariando minhas projeções iniciais, pelas quais eu não tinha nenhum apego, passei a observar atentamente a forma com que aquelas/es jovens interagiam no espaço do sarau.

A maioria do público é ouvinte. No turno da manhã, existe uma quantidade maior de jovens que recitam suas poesias (em média, 8 recitam num montante de aproximadamente 30 jovens participantes). Fato que achei interessante, apontando para uma apreciação daquele espaço, mesmo entre aquelas/es que não escrevem e/ou recitam poesias, já que a participação é voluntária. A sensação que eu tinha era de estar em um espaço acolhedor:

> Rodrigo foi chamado. Disse que iria recitar pela 1ª vez. Geralmente, quando é assim, a pessoa que tá puxando o sarau pede mais aplausos. Ele começou a poesia e travou no meio do caminho. Respirou fundo e começou de novo. Não houve vaias ou algo do tipo. Sinto um ambiente de compreensão e abertura. A poesia do Rodrigo fala da condição dele como jovem negro (DC - 26 jun. 2023).

> Marcelo recita uma poesia sua sobre o racismo e o contexto social da juventude da periferia. "Porque o rico pode e o pobre não pode?". Percebi um incentivo mútuo entre jovens presentes, nas sinalizações positivas de cabeças ou em palavras de incentivo

[27] Essa frase é um bordão utilizado pelo "Nosso Sarau", um sarau que acontece no município de Sarzedo, região metropolitana de Belo Horizonte, como forma de chamar a atenção do público para as apresentações.

[28] Assim como as/os estudantes se referem à escola pesquisada (em seu nome original) pelo seu "sobrenome", também vou me referir à escola utilizando o mesmo recurso, nomeando-a, às vezes, simplesmente como Firmina.

> ("nu!"[29]; "pesado!", etc.) seja entre aqueles que recitam ou não. Me parece que existe um sentimento de reconhecimento daquelas experiências relatadas nas poesias (DC - 26 jun. 2023).

Ambos os trechos do diário de campo ilustram o "clima" do Sarau, que me despertou esse sentimento de receptividade, e que me fez desconfiar que talvez aquelas/es jovens participantes, também se sentissem da mesma forma. No primeiro trecho do caderno de campo, um caso clássico dos saraus de poesia – um acontecimento desconcertante na vida de qualquer poeta marginal: "travar" enquanto lê a poesia ou esquecê-la. A forma com que cada poeta diante desse embaraço vai dar continuidade em seu texto, depende também da reação do público. Basta imaginarmos uma pessoa já nervosa recitando uma poesia e, ao "travar", ser recebida com risadas debochadas da plateia. Como prosseguir, nesse contexto? Nessa hipotética cena, eu não saberia dizer, mas no Sarau da Firmina, o cenário foi o oposto – as pessoas ouvintes permaneceram em silêncio, atentas, até que o poeta se reposicionasse e começasse de novo. Paulo Freire (1996, p. 117) afirma que o silêncio faz parte de uma comunicação genuína, que permite que a fala da/o Outra/o adentre o pensamento de quem escuta, se transformando em linguagem. Ao final, Rodrigo foi bastante aplaudido, então o "empacar" no meio da poesia se tornou um mero detalhe de sua performance. No segundo trecho, enquanto Marcelo recitava sua poesia, alguns jovens interagiam com sua performance, seja sinalizando com o corpo, ou "concordando" através de pequenas interjeições e "palavras de efeito". Observei muito esse tipo de interação entre as/os jovens, em vários momentos do Sarau da Firmina. Além da escuta atenta, que, por si só, já é um ato de interação com a performance, reações verbais e não verbais frequentemente eram expressadas pelas/os ouvintes. As expressões verbais mais frequentes foram: "Cabuloso!", "Pesado!", "Brabo!", "Credo!", "Nu!". Todas essas interjeições compartilham um único sentido: uma reação positiva e/ou de admiração com a poesia que está sendo recitada.

Portanto, naqueles momentos iniciais de observação, apesar de ainda não saber as motivações que levavam aquelas/es jovens a participarem do Sarau da Firmina, encontrei elementos que, certamente, contribuíram para a sua permanência – a escuta atenta, os incentivos, estímulos e acolhimento. Esse clima vivenciado no sarau, de constantes demonstrações de interesse à apresentação da/o colega, lembra as reflexões de bell hooks (2013, p.17) ao discutir sobre um ambiente de aprendizado empolgante: "nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns

[29] "Nu!" é uma interjeição utilizada em Minas Gerais, e representa uma reação de surpresa, espanto ou admiração.

dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros.". O entusiasmo, além de ser um fator importante para aguçar a curiosidade e os interesse de jovens estudantes, precisa ser acompanhado de um reconhecimento genuíno da presença e da voz do/a outro/a.

A proposição de hooks (2013) sobre o ambiente de aprendizado em que existe o entusiasmo e o interesse e o reconhecimento do Outro/a se relacionam com as percepções de Dayrell (2014, p.17) sobre o clima das relações escolares: "o clima das relações escolares faz parte intrínseca do currículo real da escola, devendo ser visto e tratado como uma dimensão fundamental do processo educativo não só escolar mas de qualquer relação educativa voltada para jovens".

O ambiente acolhedor presenciado no Sarau da Firmina, além de se estabelecer como favorável a processos educativos e às trocas entre jovens participantes, também proporciona um espaço de encorajamento à expressão, ao falar em público, ainda que falar publicamente e se expressar não seja tarefa fácil e imediata, mesmo num espaço receptivo. Marquin falou sobre a relação entre poetas-ouvintes e como o ambiente oferece condições ao ato de se vestir com as roupagens da coragem e ir recitar uma poesia na frente de todas/os:

> A partir do momento que você começa a ver que, tipo, ninguém vai te julgar, quando você tá ali e tá todo mundo tipo na mesma vibe que você… Tipo assim, todo mundo tem vergonha, e a partir do momento que você vai lá para frente, você virou inspiração pra todo mundo ir também. Aí você começa a perceber que é mais da hora eu ir na frente falar e mostrar para todo mundo que todo mundo consegue, do que eu ficar lá com vergonha. (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

Não é, necessariamente, a ausência de vergonha que fará com que um/a jovem encare a decisão de recitar uma poesia em público. O jovem Marquin vai além e afirma que "todo mundo tem vergonha". Mas é a reação do público ouvinte e o clima instaurado naquele ambiente que parece ser um fator crucial para que a coragem supere a vergonha ou o medo de recitar. E depois que o medo e a vergonha são assimilados, existe a possibilidade de se tornar referência, de inspirar para que outras/os também vençam esses sentimentos limitadores da experiência do recitar. A partir desse relato, podemos admitir que ao dirigir a sua palavra-poesia à/aos colegas no ambiente do sarau e, não ser julgado, e mais, ser verdadeiramente visto/escutado, o jovem desenvolveu uma perceção positiva sobre si, ao ponto de se reconhecer como uma inspiração para o grupo. Juarez Dayrell (2014) afirma que na medida em que jovens são escutadas/os e reconhecidas/os, também passam a acreditar mais em si próprios e em seu potencial de intervir no grupo.

Portanto, ouso afirmar que a palavra proferida que não é ouvida, perde sua funcionalidade. A palavra dita só encontra seu sentido na receptividade sincera da escuta, o ouvir. Aquela/e que diz, almeja ser ouvida/o. Parafraseando Paulo Freire (1996, p.119), "escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro". O não ouvir uma palavra dita pode se expressar de várias formas. Basta analisarmos as circunstâncias aqui apresentadas em que a palavra foi ouvida, para reconhecermos situações hipotéticas de não escuta da palavra proferida: a ausência de demonstração de interesse; o ato de ignorar aquela/e que fala; atitudes de julgamento ou descrédito daquilo que se fala, que podem se manifestar nas expressões faciais e corporais das/os ouvintes, "brincadeiras" depreciativas, dentre outras. As narrativas das/os interlocutoras/os da pesquisa expuseram várias possibilidades de seus discursos não serem ouvidos, possibilidades estas que permaneceram no campo do receio e do medo, como hipóteses, do que na realidade, como no caso da experiência de Arthur.

Arthur contou sobre o medo que tinha de recitar suas poesias com críticas a certas experiências escolares e eventualmente, sua palavra-poesia cair em descrédito pelo público do Sarau, que poderia deslegitimar sua percepção através de discordâncias verbais:

> [...] Ao expressar a minha opinião aqui, ao invés da minha opinião ser abraçada, ela pode ser apedrejada, sabe? Eu tinha medo de ir lá no sarau criticar, não pelo medo dos alunos não apoiar, mas sim dos alunos ficar com medo de falar que aquilo realmente acontece e eu pagar de doido, sabe? Sozinho. Tipo falar "ah, o professor faz isso, isso e isso" e eles falar "não, só você vive isso", entendeu? Mas não, eles abriram a mente (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

Aqui, observamos a manifestação da palavra-poesia como canal de críticas ao ambiente escolar. Todavia, o receio de Arthur de que sua crítica fosse refutada pelas/os colegas, seguido da sua conclusão de que, ao invés de se oporem às críticas, "abriram a mente", demonstra a possibilidade que o Sarau oferece de coletivização de experiências e abertura ao novo, sendo campo fértil para o desenvolvimento da "curiosidade epistemológica", conceito formulado por Paulo Freire (1996, p.31). O autor afirma que, quando a curiosidade ingênua está "desarmada", em correlação ao que Arthur (EI, 2024) nomeou como "abrir a mente", ela abre um espaço para se criticizar, ou seja, abrir-se à reflexão do mundo, a partir de uma leitura crítica, em detrimento de uma leitura "ingênua", simplista, reducionista, caminhando para a constituição de uma curiosidade epistemológica, que se incomoda e se inquieta com os acontecimentos que atravessam as experiências individuais e coletivas.

A coletivização das experiências escolares, nesse aspecto, se dá a partir da abertura à crítica do colega, que está sendo expressa pela palavra-poesia que aborda sua experiência individual em nível de uma vivência coletiva com a escola. Tal situação abre brechas para a possibilidade de se reconhecer na experiência da/o Outra/o, e, talvez, vislumbrar acontecimentos rotineiros de uma outra ótica. Na comunicação costurada pela palavra-poesia, o "abrir a mente" corresponderia à postura daquelas/es que se abrem ao afeto – ou seja, que se permitem serem afetadas pela/o Outra/o.

O Sarau da Firmina, portanto, é um espaço acolhedor, receptivo, em que a escuta e abertura à diversidade não só é aceito, como respeitado, incentivado. Essa percepção dialoga com as conclusões de Lucas Sepúlveda (2017) que pesquisou as experiências de jovens em saraus de poesia marginal (fora do contexto escolar). O pesquisador diz que "o sarau tende a ser um local em que as diferenças são respeitadas e isso possibilita perder o medo de falar em público e de dirigir mensagens a pessoas desconhecidas. [...] [É] um espaço de aprendizagem de habilidades básicas de convivência, que interferem em todos os âmbitos da vida". (Sepúlveda, 2017, p. 118).

Dessa maneira, o sarau da Firmina mostrou-se como espaço para reconhecimento de uma relação íntima entre a descoberta/experimentação de si na relação com a/o Outra/o, mediada pela palavra-poesia. Na medida em que essa relação é estabelecida em um ambiente receptivo, estimulador e com espaço para a genuína escuta, o sarau revelou-se propício para a experimentação de aprendizagens diversas (hooks, 2013), desenvolvimento da curiosidade epistemológica (Freire, 1996), e até mesmo paixões súbitas, como nos conta Arthur: "O Gustavo fala uma frase que é verdade – o negócio é ir no primeiro sarau, porque é paixão à primeira vista… Depois que você vai no primeiro sarau, cê não quer parar mais de ir. Eu acho que a coisa mais doeu de formar é o sarau, tá ligado? (Arthur: GD - 14 dez. 23).

2.2.1 - "Pros homens dá passo reto, a mulher tem curva": a participação das meninas no sarau

Nas dinâmicas do Sarau da Firmina, além do apoio verbal e não verbal, e da ausência de julgamentos relatadas pelo jovem Marquin, também observei, constantemente, "atos de incentivo", principalmente vindo de grupos de meninas. Quando uma jovem queria recitar, mas estava com vergonha (esse tipo de acontecimento também era frequente), às vezes alguma colega a incentivava a ir, e presenciei meninas colocando nome de suas amigas na lista para recitar, numa tentativa de encorajá-la, como destaco neste relato do diário de campo "Quando

Jéssica vai ao palco, suas amigas gritam bastante. Acho muito interessante o incentivo das colegas. Sua poesia tem um nome impactante: “metaforicamente morta”. (DC - 05 set. 2023)”.

Algo similar à experiência de Jéssica foi relatado na narrativa de Anna. Quando perguntada como ela chegou até o sarau de poesias, ela compartilhou sobre sua primeira vez indo para lá:

> Eu conheci o sarau um dia depois de eu ter chegado em casa, minha mãe e o meu ex-padrasto também tava lá, e ela ter olhado pra mim com o olho cheio de lágrimas e todo roxo. [...] E aí eu sentei aqui na biblioteca, né? Fiquei mais ali no canto, parada, chorando. Aí começou o sarau e o Gustavo começou a falar, e [depois] eu comecei a procurar saber mais sobre ele, e eu conheci a arte dele e eu fiquei tipo "isso daqui... eu gosto disso daqui, isso daqui é legal!" Na verdade eu fui ameaçada, para chegar até aqui (risos). A Bárbara [amiga] via as minhas poesias, era a única pessoa que eu tinha coragem de compartilhar, e ela disse "você tem dom sim, vai lá"! Aí eu fui, e li, li uma poesia minha. [...] Foi difícil, eu tremi muito e depois eu tive crise de ansiedade porque foi muitas pessoas e eu não gosto de falar com as pessoas, eu falo comigo mesmo, entendeu? (Anna: GD - 14 dez. 2023)

Anna chegou ao sarau por um acaso. Depois de um acontecimento triste e violento em sua casa, onde sua mãe foi agredida pelo companheiro, ela buscava se esconder do mundo, e foi até a biblioteca, em um dia que aconteceria o Sarau. Se interessou pela poesia feita pelo professor Gustavo, então procurou saber mais. Nesse momento ela já escrevia, mas guardava as poesias para si. Só compartilhava com sua amiga Bárbara. Assim, como pude ver acontecendo com outras meninas, Bárbara foi a grande incentivadora que fez Anna ter coragem de recitar sua poesia. Mesmo sendo algo difícil para Anna, ela recitou. Em seu caso, fatores que contribuíram para que ela passasse a participar ativamente (e não só como ouvinte) do sarau foi o encorajamento da colega e a identificação com a poesia marginal, por intermédio da performance de Gustavo.

O incentivo e o encorajamento de colegas foram fundamentais tanto para que Anna recitasse suas poesias pela primeira vez quanto para que ela seguisse recitando em outras ocasiões:

> Ano passado [2023], como eu tava no segundo ano e teve mais saraus, eu fui algumas vezes. Não fui muitas, mas eu fui algumas vezes quase sendo ameaçada, né? Porque a Giovana (minha amiga, minha irmã) ficava me empurrando lá para frente… O Santana [outro amigo] colocando no meu nome lá sem eu saber, me chamavam e eu já ia! Era exatamente os dois lá em cima de mim para mim ir, e aí que, quando eles iam, gravavam (Anna: EI - 07 mar. 2024).

Observei a postura de incentivo às/aos colegas acontecendo com diversas/os jovens frequentantes do Sarau. Contudo, os “atos de incentivo” que presenciei de maneira mais direta

e enfática (colocar o nome da colega para recitar, verbalizar frases de encorajamento antes da performance iniciar, gritar em ovação depois da performance finalizada, etc.) eram típicos nos grupos de meninas. Além disso e, conforme já mencionado no Capítulo 1, a participação das jovens como poetas, recitando ou interpretando poesias no Sarau da Firmina, era consideravelmente menor quando comparado aos meninos (eu estimaria uma diferença de aproximadamente 65% para participação de meninos em relação a 35% da participação de meninas). No momento de realização de convites para o Grupo de Discussão, eu possuía o contato de apenas 2 jovens meninas, e somente uma, Anna, pôde participar do grupo. Em comparação à adesão dos jovens meninos, 4 jovens aderiram ao convite, que foi feito a 6 jovens.

Mas, em todos os Saraus que participei, elas estavam presentes. Muitas vezes, em número superior aos jovens meninos. Observando todos esses fatores, constatei que a participação de jovens meninas no ato de manifestar sua palavra-poesia em/ao público possivelmente é atravessada por fatores, dinâmicas e contextos sociais que necessitam serem analisados. O que faz com que as jovens meninas, apesar de frequentarem o sarau, ainda sejam uma minoria considerável no ato de recitar/falar em/ao público?

Como essas questões se tornaram escancaradas durante a observação participante, levei esse questionamento ao grupo de discussão, e os/a jovens/m refletiram e compartilharam sua percepção sobre a participação e/ou ausência das meninas no sarau. Segundo a própria Anna,

> [...] Desde pequena é tipo assim: você cuida, você é atenciosa, você tem que se comportar perto das pessoas, sentar direito, sentar igual mulher, não se amostrar, [se] chegou para conversar, cê conversa, [mas] não cumprimenta a pessoa na rua, estranho não, e aí você conversa com a pessoa que você tem afinidade, com seus amigos. [Já] as outras pessoas, você pensa, se eu falar alguma coisa, vai me julgar. Se eu falar alguma coisa errada, vai vir para mim. E aí depois o peso em cima de mim vai ser maior, porque o peso na mulher é maior. [...] E aí quando vê que o homem toma atitude de chegar ali e falar [...], os homens estão acostumados a escutar os homens. E é isso aí. Mas aí quando chega uma mulher pra impor é “a mulher que falou; porque eu vou dar ideia para essa menina aí?. Deveria estar na cozinha”, geralmente é assim, né? [...] Então, para as mulheres estar aqui é um caminho que, pros homens, dá passo reto e tá indo. E aí a mulher tem curva, tem pensamento, tem a sociedade, tem a obrigação, tem aquilo de "se eu falar, eu não vou ser escutada" [...] Então daí a gente fica com medo… Eu mesma penso “não vou falar nada, vou ficar quieta aqui e é isso” (Anna: GD - 14 dez. 2023).

Mesmo que as possibilidades de participação no espaço do Sarau sejam ofertadas de maneira igualitária a todas/os as/os presentes, segundo Anna, “o peso na mulher é maior”. Isso porque, segundo a jovem, a cobrança, o julgamento e o descrédito são muito maiores quando comparados a um homem, fazendo com que existam mais obstáculos a serem superados até que uma jovem menina se encontre encorajada e disposta o suficiente para se expor ao público.

Mesmo que o Sarau da Firmina seja acolhedor, conforme exposto no tópico anterior, as reflexões de Anna explicitam as dificuldades para que meninas e mulheres se expressem em público, fatores tão enraizados numa cultura sexista a ponto de restringir a manifestação da fala/expressão, mesmo em um cenário favorável para isso.

Alexandre Pereira (2023) pergunta: "onde estão as meninas?", em texto que discute a ausência e/ou pouca presença de meninas em espaços de culturas juvenis. Suas reflexões mostram uma predominância dos estudos com jovens tematizarem as culturas juvenis hegemonicamente masculinas. O autor aponta que um dos principais motivos para a predominância de meninos se relaciona com as desigualdades de gênero, fazendo com que a participação feminina pressuponha um pesado investimento na superação de barreiras e obstáculos sociais impostos.

Marquin compartilha do entendimento de Anna, ao afirmar que "o receio de falar" das mulheres se relaciona com a forma com que são educadas:

> Querendo ou não, a natureza da mulher é ser criada para ser um pouco mais sentimental que o homem. O homem tem tipo aquela base de casa "Ah você é homem, você não tem que sofrer por causa disso não, levanta daí, você é homem!" [...] Tipo desde pequeno você é meio baseado nisso, tipo, a não ligar para as coisas. E tipo a mulher já é meio diferente, então que que pega, eu acho que as mulheres sente muito mais vergonha do que um homem sente. Tipo ela sente muito mais medo do que um homem sentiria naquele caso, mesmo que o homem sente, mas ela sente o dobro, triplo a mais… E aquilo acaba impedindo ela de se expressar (Marquin: GD - 14 dez. 2023).

Na percepção de Anna e Marquin (GD, 2023), mulheres são educadas para ocuparem lugares de cuidado, logo, situando-as em lugares em que devem exercer, constantemente, o cuidado, a atenção e a sujeição de seu próprio comportamento em relação ao Outro. Em contraposição ao homem, pois este é educado para não se importar ou afetar pelo comportamento e interferência da/o Outra/o, não se sujeitando (ou se sujeitando menos) à interferência, seja opinião ou julgamento alheio. Utilizei o termo "sujeição" por acreditar ser um significante fundamental para a análise sobre as participações no sarau por gênero – a sujeição de si em relação a/o Outra/o, diz de um lugar de *passividade*, em oposição à um lugar de *atividade* em relação a/o Outra/o. O ato de falar e se expressar defendido nesta dissertação possui uma relação íntima com relações de poder que residem no ato de se colocar, ou, assumir posição *ativa*. Essa dissertação defende que o falar, enquanto manifestação da palavra, está localizado na ordem do poder – discussão da língua, linguagem, discurso e idioma de Fanon (2008), Foucault (2014), hooks (2017), Kilomba (2021). Isso diz de uma posição ativa em detrimento da passividade. Falar é se colocar, não falar é não se colocar.

A maior exposição e experimentação das mulheres ao universo “sentimental” é um elemento que apareceu nas narrativas de Anna e Marquin (GD, 2023) e está em consonância com outra percepção da vivência no campo de pesquisa: a predominância da temática “sentimentos românticos” nas poesias das jovens meninas no Sarau da Firmina, especialmente quando comparada com a dos jovens meninos. Em minhas observações, com exceção do professor Gustavo, nenhuma poesia recitada por meninos falava sobre o “amor romântico”, vivenciado por um casal. Algumas poucas falavam sobre outros tipos de amor. Muitas poesias recitadas no Sarau tematizavam diferentes emoções vivenciadas pela/o enunciadora/r, independente do gênero. Contudo, as poesias recitadas pelos jovens homens que abordavam suas emoções versavam, principalmente, sobre sentimentos de raiva, revolta, confusão e incerteza. Já grande parte das emoções expressas nas poesias das jovens mulheres correspondia aos sentimentos referentes ao “amor romântico”. Se tomamos como ilustração meu pedido para que os/as jovens se apresentassem com poesias no Grupo de Discussão, podemos observar que apenas a poesia de Anna fazia menção ao “amor romântico”, os meninos expressaram outros sentimentos em suas poesias.

Parece haver uma separação entre “exercer o poder” e “expressar sentimentos”, funções atribuídas a determinadas pessoas conforme sua leitura de gênero, numa perspectiva de uma sociedade patriarcal e heteronormativa. Restando, às mulheres, raras ocasiões em que se é permitido falar, falarem de suas próprias “vulnerabilidades”, que, a partir da lógica patriarcal, corresponde a características da *passividade.* Afetar-se pelo sentimento da/o/em relação à/o Outra/o diz de uma posição de passividade, de quem se permite receber, ser transpassada/o pelo afeto de outrem, portanto, restrita às mulheres e pessoas que performam a feminilidade. O feminino, sob esta ótica, amparado por atributos de um sistema patriarcal, configura em nossa sociedade aquilo que é frágil, submisso, passivo, inferior (Butler, 2003, Derrida *apud* Silva, 2000). Essas são as imagens do feminino, que associadas a uma gama de fatores (culturais, históricos, religiosos) resultam em diversos tipos de violações constatadas nos índices de violência masculina que incide sobre as mulheres de nosso país, e de todo o mundo.

Em oposição, como bem disse Marquin (GD, 14 dez., 2023), “o homem não pode sofrer”, “não deve ligar, se importar”, ou, eu diria, não pode sentir.

> Tipo assim, eu ainda continuo com vergonha, ainda tenho medo de chegar aqui na frente e falar, expressar aquilo, sabe? Ainda com aquela coisa de ser julgada, porque tipo assim, eles [os meninos] chegam aqui e falam, aí todo o pessoal fala “cara, você falou isso, né? me identifiquei e tudo mais!”. Aí como é mais sentimento, as pessoas ficam meio “hum… não sei se posso falar que aquilo ali parece comigo”, entendeu? E aí como eu sou mulher também, se eu chegar aqui mais exibida, vamos dizer assim,

> e chegar como se já estivesse dominando tudo, entendeu? As pessoas iam ficar “quem ela tá achando que é?” (Anna: GD - 14 dez. 2023).

Imagine o risco e a afronta ao poder patriarcal de uma jovem mulher que chega num espaço de fala, tal qual um palanque, com ar de quem vai “dominar tudo?”. Uma mulher com certeza, com convicção. Enfatizo as problematizações de Anna: "Quem ela tá achando que é?”, “Desde quando isso é lugar de mulher?” (Anna, GD, 14 dez., 2023).

Para seguir com a reflexão sobre as desigualdades de gênero no Sarau, considero importante retomar a nossa concepção acerca da palavra. Compreendemos a palavra como signo/ato simbólico circunscrito num sistema de linguagem submetido a relações de poder e hierarquias sociais (Foucault, 2014; Kilomba, 2021). Tal palavra, conforme a concebemos no desenvolvimento desta dissertação, pode ser manifestada de diferentes formas: pela fala, pela escrita, pela performance. A palavra assume papel fundamental nos processos de socialização dos seres humanos e também na mediação de cada indivíduo com o mundo, consequenciando na centralidade, também, dos processos de subjetivação (Bondía, 2002; Fanon, 2008; Freire, 1987), já que a constituição do eu se faz na relação com a/o Outra/o.

A palavra também se relaciona com a produção e a difusão do discurso, estando o discurso submetido às lógicas hegemônicas de quem pode falar e ter o seu discurso considerado como verdadeiro, legítimo e relevante (Foucault, 2014; Kilomba, 2021). A hegemonia do discurso está atrelada a um ideal europeu, branco, masculino e heteronormativo e ainda é, em grande escala, sustentado pela produção e regulação do conhecimento científico (Kilomba, 2021). Dessa forma, o ato de falar num Sarau de poesias também está circunscrito às dinâmicas de poder que envolvem a produção e a manifestação de um discurso – que se faz reflexo das relações de toda uma sociedade, seja em nível local, nacional, continental e/ou global, pois, conforme afirma Djamila Ribeiro, “se racismo e machismo são elementos fundadores da sociedade, as hierarquizações de humanidade serão reproduzidas em todos os espaços” (2018, p.77).

Neste ponto da análise, deparamo-nos com as implicações de uma organização social pautada nos moldes do patriarcado, e neste símbolo tão amplamente discutido pelas teorias psicanalíticas: o falo. O falo seria o poder, representado pela imagem do ativo, o homem heterossexual (Butler, 2003), simbologia que favorece a cristalização da dominação de uma identidade sobre a outra.

Assim, acreditamos que a predominância de participações ativas de jovens meninos no Sarau da Firmina se relaciona com um contexto social sexista, patriarcal, em que, tanto questões de desigualdade de gênero quanto as dinâmicas de poder atribuídas socialmente àquilo que é

lido como masculino (cisgênero[30]), circunscrevendo o ato de falar/se expressar em/ao público, como um exercício de poder, poder falar. Tal contexto pode configurar um cenário em que jovens meninas precisam enfrentar dilemas internos e superação de obstáculos das imposições sociais até chegar ao ponto de se expor, no ato de dirigir sua palavra-poesia ao/em público.

Da mesma forma como observamos o fenômeno da baixa participação de jovens meninas, algo similar foi observado à menor participação de pessoas transgêneras e/ou de orientações sexuais não normativas (heterossexuais). Salientamos que não iremos aprofundar sobre o tema pela falta de elementos apurados em campo sobre esse perfil de jovens, o que, acreditamos, não deve corresponder à inexistência dessas juventudes naquele espaço. O que queremos dizer é que, no contato com as/os jovens participantes do Sarau da Firmina, nenhum/a se autodenominou transgênera/o ou pertencente ao grupo LGBTIAPN+. Apesar de não termos elementos para refletir sobre as experiências desses grupos juvenis, compreendemos que essa "não aparição", por si só, já é um dado de extrema relevância, por representar, assim como em nossa sociedade, uma certa invisibilidade dessas juventudes nesses espaços que nomeamos como espaços de exercício de um certo poder por intermédio da fala/expressão.

Nesse caso, podemos afirmar que, assim como existe a imposição de gênero associada a fatores biológicos, também existe a imposição de performatividade de feminilidades e masculinidades, também associadas e reduzidas a fatores biológicos (Butler, 2003). Se o poder é socialmente atribuído ao falo, lido como masculino numa perspectiva cisgênera, acreditamos que as/os jovens que não se identificam com esta imposição de norma, vivenciam diversas formas de apagamento na sociedade, não sendo diferente na escola ou até mesmo no Sarau da Firmina. Assim como no caso de jovens meninas, mesmo que o espaço seja acolhedor e receptivo, também refletem a lógica de funcionamento das estruturas sociais, nos levando a pressupor, nessa perspectiva, que diversos obstáculos e desafios também devem ser superados e elaborados internamente para que essas/es jovens "apareçam" e se coloquem cada vez mais.

Apesar dos obstáculos, gostaríamos de abordar o tema sobre a participação por gênero, também como espaço de construção de novas possibilidades. Apesar de um contexto social desfavorável, elas, as jovens mulheres, estão lá. E ainda que não sejam a maioria, ousam quebrar as lacunas do patriarcado no ato de dizerem sua palavra. E quando uma jovem decide romper essa barreira, naturalmente abre caminhos para que outras possam por ali caminhar. Arthur e

[30] Acrescentamos a observação do cisgênero nos parêntesis, pois acreditamos que a lógica do poder atribuído ao masculino, não necessariamente se estende às pessoas transmasculinas, por exemplo. Existe aí uma dinâmica de legitimação do poder atribuído ao masculino que se aproxima das normas da heterossexualidade e da cisnormatividade.

Vitin ressaltam a importância da representatividade feminina no sarau, e transmitem esse estímulo durante o grupo de discussões à Anna:

> Por exemplo, elas vem ali, e vê só os caras recitando, "se eu for ali sozinha, eu vou estar sozinha". Mas é igual eu falei que a Anna é necessária, porque ela vai influenciar… Quem tiver aqui, fala "pô, se eu for na próxima, ela tá lá, eu não vou estar sozinha". Aí tem uma, aí vem mais uma, aí vê a Anna e traz mais duas, aí eu acho que isso vai dar um pontapé para começar a vir mais meninas. [...] Tipo se ela tiver com quem ela dividir aquele fardo, eu acho que vai ter mais confiança (Arthur: GD - 14 dez. 2023).

> [Arthur:] Eu acho que você tem que florescer, eu acho que você tem que ser uma influência para as meninas. [Vitin:]: É mano, eu acho que ia ser muito foda! [Arthur:] Imagina você chegar aqui, de peito aberto, você começa a falar olhando no olho das meninas? E aí elas começam a falar "pô, eu quero ser igual ela, vou tentar na próxima". [Vitin:] Nossa, imagina que doideira! (Arthur e Vitin: GD - 14 dez. 2023).

Retomamos aqui a importância de ser e se fazer referência nos grupos juvenis. Assim como bem pontuou Arthur e Vitin (GD, 2023), a presença ativa de Anna é necessária, assim como a abertura, incentivo e receptividade do grupo são importantes para que outras "Annas" permaneçam comparecendo e se colocando no Sarau.

> E aí esse ano eu tô bem receosa por causa disso tem poucas pessoas e a única pessoa que sobrou sou eu, e sou mulher. Aí chega, sabe, eu fico muito ansiosa. [...] [Então o grupo] é algo que incentiva, que influencia também, entendeu? (Anna: EI - 07 mar. 2024).

> [...] Mas eu continuei vindo, a Débora sempre me impulsionando a vir, escutar, e eu ficava aqui com os meus amigos, até que eu escrevi a "5 de outubro", que é uma poesia que me marcou muito, e eu falei ela aqui na frente, um pouco mais aberto, um pouco mais alto também e as pessoas escutaram de verdade dessa vez… E aí depois eu escrevi, a Joice [Professora de Artes] chorou. Na verdade eu escrevi até metade, improvisei aqui na hora, fui falando só o que eu tava sentindo, né? E aí me senti mais confiante dessa vez, bem mais confiante, bem mais aberta (Anna: GD - 14 dez. 2023).

Apesar de vencer os primeiros desafios de superação do medo de recitar pela primeira vez, Anna conta que a ansiedade para falar e se expressar em público ainda persiste. Apesar da persistência, ela identificou os fatores do incentivo do grupo (estudantes e professoras/es) como elementos que incentivam para que, apesar da ansiedade, ela siga manifestando sua palavra-poesia no Sarau. Isso nos conduz a atribuir, em nossas análises, um papel de centralidade e relevância na interferência/influência do coletivo nas performances individuais. Da mesma forma, conforme mencionado por Marquin no tópico anterior e por Arthur e Vitin nesse tópico, a representatividade de quem fala à/ao Outra/o pode desencadear sentimentos de identificação, inspiração e referenciação nas/os ouvintes, que podem ser decisórios no movimento de

encorajar-se a também dizer sua palavra-poesia. Abordaremos essas relações entre indivíduo-coletivo-indivíduo[31] no próximo tópico.

2.3 "Eu sou ocê, Zé!"[32]: reconhecimento e identificação entre jovens no sarau

> Vou aprender a ler
> pra ensinar meus camaradas![33]
> (Yáyá [...], 2003)

Uma das coisas mais bonitas que se pode presenciar num sarau de poesias, do meu ponto de vista, é a constatação da afetação da arte de quem se apresenta nas pessoas que estão ali para prestigiá-la. Além de elementos como a sociabilidade, que, conforme vimos, estão presentes no sarau (e também em outras culturas juvenis), existe também uma busca do público pelo belo, pela contemplação, uma busca que vai na direção de ser atravessada/o pela experiência da/o Outra/o na arte. Uma experiência pessoal vivenciada por quem escuta que é suscitada pelo compartilhamento da experiência de outra pessoa, por intermédio da palavra-poesia. A palavra-poesia, nesse sentido, é tão potente e astuta que consegue transpor a barreira da subjetividade daquela/e que enuncia e vai passeando até compenetrar no íntimo da subjetividade de uma outra pessoa, receptora daquilo que foi dito, tornando-se nesse movimento, experiência compartilhada.

Não pretendo, com essa introdução, afirmar que a experiência daquela/e que recita sua poesia é experimentada pela pessoa que ouve da mesma forma com que foi vivenciada pela/o enunciadora/or. Mas sim chamar atenção pela possibilidade de ser atravessada/o pela experiência da/o Outra/o a tal ponto de produzir uma experiência nova. Levantamos essa reflexão a partir da proposição de Jorge Bondía (2002), quando diz que:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se

[31] A lógica apresentada é a seguinte: um/a indivíduo/a, a partir de elaborações e encorajamentos subjetivos decide recitar uma poesia. Sua apresentação gera um efeito no grupo, no coletivo, que, na lógica de funcionamento do Sarau da Firmina, pode ser uma reação de apoio, elogio, incentivo. Essa reação, por sua vez, desencadeia reações positivas naquela/e que manifestou sua palavra-poesia, encorajando-a/o em sua prática de seguir se apresentando no Sarau, gerando, nessa dialética, outras reações positivas no coletivo, que, inspiradas pela/o enunciadora/r primeira/o, pode também se inspirar a tal ponto de criar coragem e apresentar-se no sarau, percorrendo um percurso similar da/o enunciadora/r primeira/o.

[32] Frase falada por Vitin no GD - 14 dez. 2023.

[33] "Yáyá Massemba", música do poeta Capinam e o músico Roberto Mendes, interpretada por Maria Bethânia, "fala sobre as aflições e dores sentidas pelos negros escravizados que vinham nos navios negreiros, durante o período escravocrata, para o Brasil" (Araújo, 2020).

> nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p.24).

A experiência, nesse sentido, tem um "quê" de poesia - a vivenciamos tal qual prestigiamos a manifestação de uma apresentação poética (ou artística, de maneira geral). Nesse tópico, iremos discutir sobre as experiências que a palavra-poesia suscitou nas/os jovens interlocutoras/es da pesquisa e seus efeitos. Efeitos esses que se desdobraram no/do envolvimento e percepção do coletivo (pessoas ouvintes e participantes do sarau).

Durante as entrevistas individuais e também durante o grupo de discussão, Vitin constantemente relatou sobre sua percepção de que o Sarau da Firmina, para ele, é um espaço de compartilhamento de experiências – a possibilidade de abrir-se e se ver/enxergar no lugar da/o Outra/o, e vice-versa:

> Porque muitas vezes eu tava muito paia e eu tava passando por uma situação que eu precisava de alguém, só que eu não tinha ninguém do meu lado que viveu a "mema" treta que eu. E hoje, quando eu lanço uma poesia num sarau, uma parada, tem gente que chega em mim e fala: "Pô mano! **Eu sou ocê, zé! Eu tô vivendo a mesma merda que você, tá ligado?"** Eu acho da hora demais isso mano! Você poder ser tipo a pessoa que mostra para outra pessoa que "assim, mano, eu sei que tá difícil pra caramba, Zé, mas se eu consegui vencer isso, você também consegue vencer. Não desiste!" E eu acho que a poesia é isso, mano, a forma que a gente se expressa é isso, você poder influenciar e ajudar pessoas que estão passando ou vão passar por coisas que você passou. É meio que uma troca de experiências, bota fé? (Vitin: GD - 14 dez. 2023, grifos nossos).

Vitin (GD, 2023) pontua a importância de ter com quem contar quando se vivencia um momento de dificuldades. Não ter ninguém ao lado que "viveu a mesma treta", pode representar a experimentação da solidão em um momento que já é, por si só, difícil. Depois de vivenciar suas "tretas" sozinho, Vitin percebeu existir na apresentação de sua palavra-poesia no Sarau uma possibilidade de compartilhar sua experiência com outras pessoas, na esperança de que haja uma identificação, diminuindo, quem sabe, os sentimentos de solidão e incompreensão acerca do que se vive. Existe um movimento de doação de si, que, quando encontra na/o Outra/o uma abertura, se converte em coletivização da experiência.

Juarez Dayrell (2014) nos demonstra a necessidade e o direito que as juventudes têm de serem reconhecidas e respeitadas em suas complexidades, em sua integralidade e em sua singularidade. A escola, sendo lugar privilegiado de processos de socialização e de sociabilidade, tem um papel determinante, portanto, na maneira em que esse reconhecimento (ou ausência de) será experienciado. O reconhecimento da integralidade de cada estudante

acompanha um movimento de validação (ou não) de si. No caso do Sarau, podemos admitir que esse reconhecimento, conforme foi demonstrado, acontece por intermédio das reações do público ouvinte, e também nas interações entre as/os jovens e professoras/es estabelecidas no sarau. Observamos, nos relatos dos/as jovens, que a validação de si (através da sua experiência relatada pela palavra-poesia) perpassa por um movimento de identificação por parte do público, isto é, o ato de identificar-se com a experiência da/o Outra/o.

A identificação dessas/es jovens no Sarau da Firmina, certamente é influenciada por um fator crucial: o fato de pertencerem a um mesmo grupo social (jovens estudantes com a mesma faixa etária, classe social e, em algum dos casos, pertencimento étnico-racial), conforme nos demonstra Arthur:

> Porque um professor falar de uma coisa, ele não vai ter vivido aquela experiência, mas o aluno ir lá e falar da experiência dele em forma de poesia ou em forma de um texto de revolta, eu acho que entra mais na mente do aluno, sabe? [...] Porque é um aluno falando para o outro. Eu acho que tipo assim, é tipo você falar, é o mesmo grupo, sabe? [...] É tipo um aluno tá lá, e ele falar uma coisa que você tá vivendo, você vai falar "pô, vei, não é só eu que passo isso. Não é só comigo que acontece essa coisa, acontece com ele também", aí ele começa abrir a mente, sabe. Eu acho que é muito importante isso (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

A relação indivíduo-coletivo-indivíduo que eu propus para pensar o movimento de autorreconhecimento vivenciado no Sarau da Firmina, diz de uma relação dialética em que um ciclo contínuo e espiralar é estabelecido. Nesse sentido, não é possível existir a experiência individual sem o coletivo, da mesma forma que a experiência coletiva é atravessada pela experiência individual. E o atravessamento da experiência coletiva, por sua vez, gera efeitos outros naquela/e que primeiro se manifestou, gerando um ciclo em que, todas/os as/os participantes são reconhecidas/os. O que eu quero dizer é que, as noções de pertencimento de grupo e reconhecimento de si são constantemente retroalimentadas uma pela outra, e são viabilizadas por fatores apresentados pelas narrativas dos/a interlocutores/a da pesquisa e das observações de campo. Fatores, como já mencionamos, como o clima acolhedor/receptivo, a presença da escuta ativa, o não julgamento, e também, como bem sinaliza Arthur, a identificação que se dá pelas proximidades ocasionadas pelo pertencimento de grupo, na condição de estudantes, moradores/as da periferia urbana, negros/as, jovens, homens ou mulheres.

A construção do autorreconhecimento, quando se dá num espaço dialógico, não se opõe ao reconhecimento da/o Outra/o, pelo contrário, ambos se fortalecem mutuamente. Paulo Freire (1996, p.41) afirma que "a assunção de nós mesmos não significa exclusão dos outros. É a

"outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu"*. Tal afirmação nos sensibiliza quanto à importância da construção de espaços de socialização em que predomine o respeito e a valorização da diferença e da diversidade. Por isso, a qualidade das relações vivenciadas na escola, que se constituem na intersubjetividade, resultam "no reforço ou na negação do reconhecimento", impactando diretamente na construção das identidades e na construção das juventudes como sujeitos (Nonato *et al.*, 2016, p.264).

As narrativas dos/as jovens interlocutores/as demonstraram que a construção de um espaço em que exista a possibilidade de se identificar com a experiência da/o Outra/o não se dava por mera consequência de recitar uma poesia. A possibilidade de identificação é também resultado de uma implicação intencional daquela/e que recita e que escolhe "tomar frente". Os/As jovens relataram que, perceber-se como possível fonte de inspiração foi um processo, que levou tempo, investimento, persistência e experimentações no campo das vivências no Sarau da Firmina. Esse processo será aprofundado na discussão sobre a expressão, no subtítulo 3.4. Por hora, o que queremos demonstrar é que colocar-se intencionalmente como inspiração aos/às colegas estudantes pressupõe um movimento de autonomia e protagonismo. Ela requer, antes, um movimento de percepção de si, percepção da/o Outra/o e o desenvolvimento de autoconfiança para que seja possível se colocar como possível influência na vida de outras pessoas. É uma ação que advém da percepção e da reflexão sobre a realidade:

> Ô mano, a gente tem que ser a influência, tá ligado? [...] Porque a coisa mais chata de vir aqui [no turno da] tarde é que os meninos têm muita vergonha. [...] Os caras estão vindo de um "pós-pandemia" também, os meninos do primeiro ano, eles têm uma confiança muito baixa, a mente deles ainda não tá igual a nossa, eles ligam muito pra crítica…[...] Aí eu pensei, pô mano, a gente tem que influenciar esses cara. Aí o Vitin foi para [o turno da] noite, e o sarau deu uma movimentada depois que ele foi pra noite. Então aí eu acho que é isso, a gente deu um "*start*", a gente aprendeu a ter confiança, e agora a gente tem que transmitir confiança para os que estão vindo (Arthur: GD - 14 mar. 23).

> E aí quando a gente foi ver que tipo, muita coisa que a gente falava naquele sarau influenciava na escola, mudava a cabeça dos outros, [...] a gente decidiu ser muito linha de frente, sabe? Tá lá pra influenciarem os outros a irem também. (Arthur: EI - 14 mar. 24).

O relato de Arthur ilustra bem as motivações que me levaram à escolha de abrir este subtítulo com a música "Yáyá Massemba" (Yáyá [...], 2003). Depois de aprenderem a ter autoconfiança no sarau, agora é chegado o momento de compartilhar o aprendizado com as/os colegas. Agora que eu aprendi a ler, eu ensino meus camaradas. A associação com a música, que se refere à aprendizagem da habilidade da leitura, diz muito mais do que aparenta dizer. Ela faz menção ao aprendizado de toda uma cultura letrada, uma cultura que pode não ser aquela

familiar, conhecida. Isso faz sentido ao analisarmos o contexto ao qual a música se refere: a chegada das pessoas que foram trazidas de África e escravizadas no Brasil. Para sobreviver, precisam aprender não só a ler, como também a falar e adquirir conhecimentos de toda uma nova cultura. Frantz Fanon ao discutir sobre a aprendizagem do idioma de povos que foram colonizados afirma que "um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê onde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência [...]" (Fanon, 2008, p.34).

Aciono a reflexão do compartilhamento da experiência no campo da fala/expressão, pois ela se demonstra particularmente importante ao considerarmos o público majoritário do Sarau da Firmina (jovens negras/os) e também sua relação com o contexto escolar.

De um lado, conforme aponta Juarez Dayrell (2014, p.13), a escola é um espaço que possibilita o desenvolvimento e reforço da autoconfiança nos relacionamentos ali estabelecidos (amigas/os, professoras/es, funcionárias/os). De outro, existe também uma negação de elementos da cultura e da trajetória de jovens pertencentes às classes populares, resultando numa relação de desvalorização, desqualificação e até criminalização (Nonato *et. al*, 2016, p. 256). A escola como espaço de socialização (Reis, 2014) que se estabelece enquanto possibilidade de construção positiva e/ou negativa de identidades juvenis, acaba por reproduzir estigmas sociais vinculados à discriminação de classe (Pereira, 2016) e de cor (Gomes, 2019). Isso significa, com base no acúmulo de estudos e produções que atentaram o olhar para a experiência de estudantes negras/os e pobres (e também indígenas e quilombolas, que, apesar de não terem sido o "público" da amostra desta pesquisa, passam pelas mesmas situações), que as experiências escolares dessas/es alunas/os têm sido atravessadas, ao longo da história, por práticas que os/as inferiorizam de diversas formas (Dayrell, 2014; Gomes, 2019; hooks, 2017; Pereira, 2016; Ramalho, 2019).

Discutimos sobre a colonialidade da escola (Ramalho, 2019) no subtítulo 2.1, refletindo sobre como a constituição histórica da Instituição escolar no Brasil possui uma relação íntima com os processos de colonização, pelos quais seus efeitos e consequência podem ser constatados até os dias atuais. O que nos interessa, nesse ponto, é compreender que, num cenário em que a lógica de toda uma estrutura social reproduzida nas escolas pode afetar o desenvolvimento de identidades juvenis e da autoconfiança e, consequentemente, a construção de uma imagem positiva de si, o tornar-se referência para Outra/o, o autorreconhecimento de um lugar de inspiração à/ao Outra/o. Arthur e Vitin (GD, 2024; EI, 2024) nos apontam para possibilidades de subversão dessa lógica de inferiorização de estudantes acontecendo dentro da escola, por intermédio do Sarau e guiado pelas palavras-poesias dessas/es jovens.

Depois de “aprender a ler”, os/a jovens assumiram o compromisso de ensinar também seus camaradas. O compromisso com a manifestação de suas próprias vozes, depois de ter sido alimentado pela receptividade, pela escuta e pelo reconhecimento, se expandiu a tal ponto que rompeu as barreiras do eu, e se tornou compromisso com a manifestação das vozes das/os camaradas. Esse cenário dialoga com o conceito de comunidade de aprendizado defendido por bell hooks (2017, p.18), que é construída a partir do esforço coletivo na criação de um espaço em que os aprendizados se configuram no âmbito comunitário. A observação participante me permitiu não só observar, como também vivenciar esse clima de “comunidade de aprendizado” existente no Sarau da Firmina. Acredito que um relato do diário de campo feito em setembro de 2023 resume os pontos de discussão levantados neste subtítulo: a escuta atenta, a convivência harmoniosa, o interesse pela/o Outra/o, o desejo de estar e fazer parte dessa comunidade e a potência da coletividade:

> Tem sido muito bom observar a pluralidade desse espaço do Sarau. Eu tenho uma admiração pessoal muito grande pelas juventudes, e gosto muito de frequentar um espaço em que existe convivência harmoniosa de jovens muito diferentes num mesmo espaço. A escola proporciona isso, e por isso é um espaço tão primordial nas nossas vidas e nas nossas formações enquanto pessoas. Vejo esses jovens do Sarau da Firmina quebrando muitos estigmas que são comumente atribuídos às juventudes, como a “juventude que não quer estudar” ou a “juventude que não quer nada da vida”, “juventude que só fica na internet”. Enquanto estão no sarau, não é tão comum ver jovens mexendo no celular. A escuta é atenta, interessada e voluntária. Ninguém os obriga a estar ali. As poesias trazem temas diversos, mostrando a potência da singularidade na coletividade. Todos os temas são respaldados, aplaudidos, atenciosamente ouvidos e apreciados. Claro, sempre tem uma poesia ou um tema que vai agradar mais um ou outra/o, mas é exatamente esse o ponto: a possibilidade de existir elementos de identificação diferentes em um espaço tão plural. Isso potencializa a construção de noções de respeito e legitimação da diferença, do diverso, do não padrão e da potência que é a convivência no coletivo. (DC - 05 set. 23).

2.4 Palavras-docentes que amplificam: a relação de professoras/es com o Sarau e a educação

Com muita certeza digo
é ele seu grande amigo
que na vida lhe conduz
é seu grande protetor
quem vive sem professor
vaga nas trevas sem luz

Ele na sua missão
no setor de educação
posso muito bem dizer
que é o melhor companheiro
mais fiel e companheiro
que nos ajuda a vencer

(Patativa do Assaré)[34]

Durante uma de minhas várias conversas com o diretor Rubem na sala da direção da Firmina, percebi um quadro exposto em sua sala, um desenho que logo imaginei ter sido presente de um/a aluno/a. Na imagem, Rubem foi desenhado da maneira clássica como o "super-homem" é retratado: rasgando sua blusa para exibir sua roupa de super-herói, cuja letra "S" é o símbolo principal. Achei curioso e perguntei a ele sobre a história do quadro.

Rubem contou que é professor de artes, e em uma atividade escolar como professor na Firmina, propôs um trabalho em que as/os estudantes deveriam desenhar referências que elas/eles admiravam. Mas, tinha uma condição: as referências deveriam ser pessoas que as/os estudantes conheciam de fato, pessoas que se relacionavam e influenciavam suas vidas. No dia da entrega dos trabalhos, Rubem recebeu, surpreso, o quadro em que ele aparecia não só como a referência escolhida pelo aluno, mas como um super-homem. Ele disse que aquele momento iluminou de sentido todo seu fazer como professor, ao longo desses anos. Contou sobre seu compromisso com uma escola que ofereça o máximo aos/às seus/suas alunos/as, compreendendo que em outros espaços institucionais e em outras políticas públicas, já existiam muitas faltas e omissões, e por isso ele se esforçava para que a escola não fosse mais um lugar de faltas, mas sim de preenchimentos. Uma educação que esteja, conforme vimos, para além da simples transferência de conteúdos (Freire, 1987), mas contribua para a formação de estudantes como pessoas e cidadãos do mundo.

Enquanto ouvia Rubem falar sobre a sua concepção de educação, não me surpreendeu ele ter sido escolhido como a referência da vida do aluno, ao contrário de sua reação espantada ao receber o quadro. Parece que não só os objetivos da atividade foram cumpridos, mas também o fazer profissional com o qual ele se compromete, pois, como nos mostra Dayrell (2014, p.13), o professor que se torna referência para seus estudantes, "[...] constitui-se como um dos representantes do mundo adulto mais próximo com o qual [o/a aluno/a] poderia contar não só no processo de construção de sua própria identidade, mas também na elaboração de projetos de vida". Ao se tornar referência, Rubem se torna também, um super-herói, um protetor, como afirma Patativa do Assaré (*apud* França, 2010) na poesia que abre este tópico.

Figura 3: Quadro da sala do diretor Rubem

[34] Poesia de Patativa do Assaré, retirada do site: <https://vermelho.org.br/2010/10/18/professor-de-um-poeta-agricultor/>, elaborado por Canindé França (2010).

Fonte: Acervo pessoal com autorização de Rubem.

Rubem acrescentou que esse compromisso também é compartilhado por “seus professores”, e fala delas/es com admiração. Rubem afirma que a Firmina, instituição que atende mais de 1000 alunas/os, é um lugar silencioso, ao contrário do que se espera de uma escola de ensino médio, e isso é fruto do trabalho das/os professoras/es. Podemos estabelecer um paralelo do silêncio da escola com o silêncio do Sarau da Firmina, já mencionado. Um silêncio que remete à escuta atenta, logo, ao diálogo, em detrimento de um silêncio imposto, que remete à censura e/ou inibição. Segundo Rubem, há um compromisso coletivo em proporcionar uma educação que faça sentido, que construa vínculos com as/os estudantes, fazendo com que elas/es se interessem pelas aulas, e por isso o silêncio vigora, de maneira espontânea.

A conversa com Rubem nos conduz à discussão que será apresentada neste subtítulo. Durante minhas observações de campo, a presença de professores/as participando do sarau, para além do Gustavo, foi recorrente. Além das minhas observações, as narrativas dos/as jovens interlocutores também mencionaram essas participações diversas vezes. A frequência com que a presença dessas/es professores e diretor foi mencionada demonstrou que essa relação entre corpo docente e alunas/os no acontecimento do Sarau é um elemento importante para ser analisado neste capítulo, pois, conforme veremos, também se interpõe diante da palavra-poesia desses jovens, potencializando seus discursos.

No subtítulo 2.1, discutimos sobre as possibilidades de a escola reforçar positivamente ou negativamente na vida das/os estudantes (Dayrell, 2014; Gomes, 2002). A escola, nesse sentido, pode ser materializada por suas práticas, regras, diretrizes ou então, personificada pelas/os diversas/os pessoas que a compõem - corpo docente, direção, demais profissionais, estudantes. Aqui, falaremos da relação da escola com as/os alunas/os através da relação estabelecida entre professoras/es-alunas/os, seja no sarau de poesias ou em outros espaços da escola.

A primeira menção aos professores nos relatos dos/as jovens interlocutoras/es aconteceu quando foram perguntados/a sobre como conheceram o Sarau. Arthur e Mathias disseram que o que os levou a comparecer ao sarau a primeira vez foi o convite de um/a professor/a, não sendo, necessariamente Gustavo, responsável pelo sarau:

> O primeiro [sarau que fui] foi depois que a prefeitura liberou tirar as máscaras, em abril do ano passado [2022]. No primeiro sarau o Gustavo tava assim: "ô mano, eu vou fazer um sarau, [...] eu vou fazer um projeto que vai voltar agora, depois de três anos, o sarau, [...] se você souber de alguém que escreve, você me fala". Aí eu falei: "mano, eu escrevo" (Arthur: GD - 14 dez. 2023).

> Eu conheci por causa da Sarah [professora de sociologia]. Ela ficou sabendo que eu escrevia poesia, falou para eu vir no Sarau. [...] Aí pra mim o Sarau foi uma forma de tirar um pouco dessa revolta do peito, tanto é que hoje em dia eu não escrevo mais tanta poesia revoltada, que nem eu escrevia há um tempo atrás. [...] A pessoa chegar e falar o sentimento dela sem ter medo, sem ter receio, é você falar o que você quer sem se importar com a opinião de ninguém, é você simplesmente chegar, desabafar e encontrar outro alguém que vive a mesma coisa que você em tempos diferentes, mas na mesma situação. (Mathias: GD - 14 dez. 2023).

A divulgação e participação de professoras/es no Sarau da Firmina é um acontecimento importante. Muitos conhecem o sarau a convite de professores, e outros/as, como veremos mais à frente, permanecem também pelo incentivo de professoras/es. É interessante perceber que o Sarau acontece não só pelo esforço do professor idealizador, mas também pelo engajamento direto de outras/os professoras/es, corroborando com o relato de Rubem, quando aponta sobre o envolvimento do corpo docente com as atividades da escola, para além do ensino de conteúdos em sala de aula. O envolvimento das/os professoras/es no Sarau da Firmina estabelece um clima de descontração e alegria, que parece favorecer as aproximações entre estudante/professor/a:

> Depois o Gustavo chamou pelo nome de "Carlão". A galera o ovacionou muito, e, quando ele se aproximou, pude ver que é um professor. Perguntei a uma jovem ao meu lado, e ela me contou que era o professor de geografia, e que era gente boa. Desde o outro sarau eu percebo que a galera gosta muito quando as/os professoras/es recitam poesias (DC - 29 maio 2023).

> Eu acho muito da hora os [professores] que apoiam porque traz um ânimo… Não só deixa o ambiente mais suave, mas também traz outras pessoas para perto. Tipo, os professor tá lá, zoando e mostrando que é mó da hora tá ali, querendo ou não alguns

> alunos fica assim “nó, eu acho que eu consigo ir lá e tals”, aí acaba chamando esses alunos para poder participar também, é uma influência, né? (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

A participação de professoras/es no Sarau de maneira descontraída e suave, na percepção de Marquin (EI, 2024), encoraja a outras/os estudantes participarem. Quando professoras/es da Firmina se fazem referência, conforme observamos no relato de Rubem, pressupõe-se uma relação de influência na vida das/os alunas/os, que, se acompanhada de alegria, descontração e suavidade, certamente será uma influência positiva. Paulo Freire (2006, p.72) diz que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. A superação dos obstáculos, no sentido que atribuímos à citação, pode corresponder ao enfrentamento do medo da exposição à busca pela coragem inspirada/os pelas/os professoras/es, para expressar sua palavra-poesia ao/em público.

Em uma pesquisa sobre a busca de reconhecimento de jovens na construção de suas identidades e na escola, Juarez Dayrell (2014, p.3-4) aponta a centralidade da relação professor-estudantes no cotidiano escolar. Portanto, assim como observamos que o reconhecimento entre jovens que participam do sarau é um fator importante para o desenvolvimento de identidades positivas, podemos afirmar o mesmo no que se refere à relação professor-alunas/os. Conforme vemos no relato de Marquin, a presença de professoras/es influencia a participação de jovens no sarau, não só no movimento de convite à comparecerem no espaço, como também a recitarem. Já presenciei, em mais de uma ocasião em que participava do Sarau da Firmina, estudantes ganharem um brinde depois de anunciarem que estavam recitando pela primeira vez, uma forma que o professor Gustavo encontrou de incentivar aqueles que se encorajaram para recitar suas poesias. Anna, durante o grupo de discussões contou que o que fez com que ela continuasse frequentando o Sarau, depois de ter ido a primeira vez, foi a insistência do professor Gustavo:

> E aí é uma luta muito grande, porque me convidam, o Gustavo me convidou umas três vezes e eu negava todas (risos). Ele chegava "ô, Anna, você não apareceu!" E eu "ihh, Gustavo, eu tô sumida, quero saber disso não, vou embora, tchau ,Gustavo, não aparece perto de mim não!” Era fugir mesmo, ele aparecia num corredor, eu tava no outro (Anna: GD - 14 dez. 2023).

Apesar de permanecer um tempo fugindo, depois da insistência do professor e de seus colegas, ela voltou ao Sarau. No caso de Anna, a insistência e incentivo demonstraram ser particularmente importantes, pois ela se descreve como uma jovem tímida, que tem dificuldade

de falar em público. Quando professores e colegas fazem questão da presença de uma pessoa no Sarau, mesmo sabendo das dificuldades internas que ela enfrenta para estar ali, demonstram, no ato, que sua presença é importante, que sua participação é agregadora naquele ambiente. Se a cultura dominante se faz presente na escola por intermédio das práticas disciplinadoras e reforço negativo de identidades de jovens negras/os e/ou pobres (Gomes, 2002; Pereira, 2016; Ramalho, 2019), esse modelo escolar reforça o medo e a dúvida de si própria/o nos estudantes, como forma de controlá-las/os (hooks, 2022). Nesse aspecto, o incentivo de professoras/es à prática da expressão de jovens alunas/os no Sarau da Firmina é um ato que vai contra a lógica do medo e do controle, indo ao encontro da lógica da educação como prática de liberdade (hooks, 2017).

As/os estudantes reconhecem então a importância da participação de professoras/es no Sarau, e também associam sua presença e envolvimento com as concepções de educação apresentado no subtítulo 2.1, especialmente nessa etapa da vida, da adolescência/juventude:

> São os professores que estão lá e quando não tem sarau, eles perguntam se vai ter. Tipo o Márcio, o Carlão que vai lá e lê, a Sarah que toda vez que tem sarau, ela transmite a *live* pro pessoal que não tá lá poder ver, ou a Joice que gosta também de recitar, o Gustavo que é o idealizador do sarau na nossa escola… Eu acho que esses sim é os que querem o bem do aluno, porque quando a pessoa quer implantar uma coisa que sabe que vai fazer bem para o pensamento que ainda não tá com a cabeça totalmente formada, tipo um adolescente no ensino médio, eu acho que eles são muito importantes para educação dessa pessoa, não só em aprender, mas em se conhecer melhor e poder se apresentar pro próximo. **Eu acho que é mais importante até do que o conhecimento em sala de aula, eu acho que é a pessoa poder se conhecer** (Arthur: EI - 14 mar. 2024, grifos nossos).

> Os alunos gostam mais [dessas/es professoras/es] porque eles têm uma relação melhor com a gente, além deles darem aula, eles conversam, eles brincam, e tipo assim, o adolescente, querendo ou não, o adolescente é chato. [...] Tem adolescente que é insuportável, eu sei que tá naquela fase da transição de criança para adolescente. [...] Transição de sair da responsabilidade dos pais e passar a ser ele responsável. E esses professores conversam, sabe? Eles abrem a mente da gente, não tá só naquele assunto de "vou passar atividade e pronto". Eles chegam e conversam: "como que foi seu dia?" [...] Então tipo "ai, professor não pode conversar com aluno". Pode sim. Tem aquele apoio, sabe? De se sentir confortável na escola. Porque querendo ou não você passa muito tempo da sua vida na escola, então se você não se sentir confortável lá dentro, seus dias vão ser horríveis. Sua adolescência não vai ser vivida. Então se você tem uma boa relação com os professores, vai ser bom, vai ser ótimo (Anna: EI - 07 mar. 24).

Pelo Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), a fase da passagem da adolescência para a juventude inicia-se a partir dos 15 anos de idade, momento vivenciado pela maioria das/os estudantes do Ensino Médio no Brasil. Assim, este costuma ser um momento delicado em que jovens vivenciam experiências, mudanças, cobranças, expectativas e mesmo estigmas por parte da sociedade. As particularidades desse momento da vida exigem, portanto, uma postura

particular, direcionada e contextualizada ao se trabalhar com jovens, inspirando a construção de uma Pedagogia das Juventudes (Nonato *et al.*, 2016), especialmente quando as juventudes correspondem àquelas pertencentes às camadas populares e a determinados grupos sociais, como as/os negras/os, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+. Os saberes, experiências, trajetórias e subjetividades dessas juventudes tendem a ser desvalorizadas pela sociedade, gerando um cenário de negação e inferiorização de suas identidades (Nonato *et al.*, 2016, p. 256).

Considerando este contexto, a postura das/os professoras/es que se envolvem no Sarau da Firmina, demonstra atenção quanto às particularidades da faixa etária de seus alunas/os, fazendo com que escolham estarem abertas/os, próximas/os, receptivas/os. Ressaltamos, neste ponto, que a postura dessas/es professoras/es quanto ao relacionamento estabelecido com as/os estudantes é, de fato, uma escolha, e parece se relacionar com um posicionamento profissional diante da educação como um todo, como veremos nos próximos relatos:

> Na educação [a postura dessas/es professoras/es] faz diferença porque, quando o professor gosta do aluno, ele gosta de dar aula, então tipo assim, ele consegue explicar melhor, se o aluno tem dúvida, levanta a mão cinco vezes direto na mesma aula, ele vai ter a capacidade de explicar, sabe? Então influencia muito na educação (Anna: EI - 07 mar. 2024).

Anna observa e faz uma interessante associação, quando a/o professor/a gosta das/os alunas/os, também gosta de dar aula. E esse gosto parece se estender para a prática educativa, pois faz com que "expliquem melhor" (Anna, EI, 2024), se disponibilizam a tirar dúvidas quantas vezes for necessário. Anna chama atenção para a dimensão da importância do afeto na relação docente-estudante e seus efeitos no processo de aprendizagem das/os estudantes. Em consonância, bell hooks (2022, p. 144) afirma que, "quando ensinamos com amor somos mais capacitados para atender às preocupações específicas de cada estudante e, ao mesmo tempo, integrar aquelas que são de toda a comunidade da sala de aula". A autora ressalta que as relações de amor entre estudante e professoras/es empodera e torna "o reconhecimento possível" (hooks, 2022, p. 147). O reconhecimento num ambiente educativo, especialmente ao se falar de jovens pessoas que estão construindo suas identidades, fortalecendo suas personalidades e percepções sobre si e sobre o mundo, é um elemento central dos processos educativos (Dayrell, 2014) e perpassa pelo afeto da/o Outra/o, nesse caso, o afeto da/o docente. E como é a aula dessas/es docentes que se permitem afetar/serem afetadas/os pelas/os estudantes?

> É uma aula mais diversificada, sabe? É uma aula que não é presa, é uma aula que o aluno consegue dar opinião dele, tanto quanto o próprio professor. Os professores que eu citei, um é educação física, sociologia, artes e geografia, que são muito humanas. São, tipo assim, de coisas que demonstram muita opinião. Aí quando a gente tá lá e pode debater com professor sem ter medo da nossa opinião influenciar em algo negativo, pra a gente eu acho que é muito importante isso dentro de sala de aula (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

Na busca por palavras que representem as aulas das/os professores que frequentam o Sarau da Firmina, Arthur enfatiza a possibilidade de as/os estudantes poderem expressar sua própria opinião nestas aulas. Sua compreensão evidencia dois aspectos que nos interessam, o primeiro: a escolha de se expressar ou não em sala de aula é influenciada pela postura e formato da aula das/os docentes; o segundo corresponde à constatação de que existe um medo/receio por parte das/os estudantes quanto à reação das/os professores em relação às suas opiniões, e esse medo/receio pode impedir que elas sejam manifestadas.

Em ambos os aspectos sinalizados, encontramos um problema relacionado à concepção de educação bancária discutida por Paulo Freire (1987), em que estudantes se portam nas salas de aula como meros receptores de conteúdos, passivos, quase inativos. O medo/receio, nesse sentido, pode ser um dos fatores que impede a expressão da opinião das/os estudantes. A realidade da educação bancária, que, com base no relato de Arthur, também se faz presente em algumas aulas da Firmina, pode ser confrontada pela postura de docentes que constroem nas salas de aula possibilidades de estudantes debaterem, expressarem suas opiniões e se colocarem de maneira ativa em seus processos de aprendizado. bell hooks (2022, p.145) afirma que muitas/os estudantes nutrem o medo de se posicionarem e discordarem de professoras/es e colegas, evitando causarem conflitos em sala de aula, colocando em risco aquele ambiente harmônico em que predomine a "comunidade de aprendizado" (hooks, 2017).

Contudo, como a autora mesmo pontua, não existe relacionamento pautado na diversidade em que não exista conflito, e fazer do conflito aprendizado é um dos grandes desafios da educação à serviço da liberdade. Aqui, enfatizamos um ponto de reflexão relevante para esta dissertação, a partir das narrativas dos/a interlocutores/a: a palavra-docente como incentivadora/inibidora da palavra de seus estudantes, seja no Sarau de poesias ou nas salas de aula.

> O aluno, ele gosta de ouvir quem dá ouvido. O aluno gosta de ser escutado. Que como a gente fala e é silenciado, a gente prefere pessoas que ouvem. Quer falar com quem trata a gente com igualdade. [...] **E o adolescente gosta disso, de ser visto como uma pessoa** e não inferiorizado, tipo "ai, é aborrecente", reduzido apenas a isso. [...] A fase da adolescência é uma fase que a gente passa por muita coisa, a gente vivencia muita coisa. Tanto que o índice de suicídio do adolescente é maior. Então, tipo assim, é uma

> fase que é muita luta. Um professor bom faz uma diferença tanto na educação quanto na vida do adolescente (Anna: EI - 07 mar. 2024, grifos nossos).
>
> E comecei a escrever uma poesia de verdade, quando eu peguei um caderno que era todo cheio de letra e de tudo, escrevia um tanto de poema, mas eu não entendia que eu era poeta, eu só escrevia. E aí eu mostrei pro Gustavo lá na escola, aí eu falei "nó, Zé, eu tenho um caderno aqui todo escrito, dá uma lida". Aí ele falou "tem umas aqui da hora, e tal, continua assim." (Vitin: EI - 13 mar. 2024).
>
> Então, tipo assim, ao mesmo tempo que tem os professores tipo Joice, a Sarah, que tipo impulsiona a gente pra caramba, tipo "você vai falar uma poesia na minha sala, na minha aula"! Cansei da Sarah chamar eu do nada pra ir em qualquer lugar falar uma poesia na sala que ela tava dando aula, tá ligado? **Tipo a Joice pegou uma música minha e pôs numa prova, tá ligado? Isso é uma parada que impulsiona!** (Vitin: EI - 13 mar. 2024, grifos nossos).

Anna (EI, 2024) afirma que a/o jovem estudante quer ser ouvida/o, quer ser enxergada/o, assim como também afirma que são silenciadas/os. Quando a escola se interessa, de fato, em ouvir e enxergar as/os estudantes, ela permite que sua palavra seja dita, seja expressada. A palavra, nesse sentido, remete à própria existência, à própria visibilidade daquela/e que fala. Permitir que falem, é desafiar a lógica da educação colonial (Ramalho, 2019). Permitir que falem é colocar a educação à serviço da liberdade. Vitin (EI, 2024) sinaliza que começou a escrever por influência do professor Gustavo. A palavra do professor o inspirou a tal ponto que ele decidiu manifestar a sua própria palavra-poesia. O reconhecimento do professor permitiu que Vitin se visse não só como escritor, mas como poeta, poeta marginal. Uma palavra atribuiu sentido à outra, que atribui sentido a toda uma existência enquanto reconhecimento de si. Joice e Sarah não só ouviram a palavra-poesia de Vitin, como a fizeram ecoar em outros espaços, amplificando sua voz nesse movimento. Amplificar é movimento de expansão, e como o jovem Vitin afirma (EI, 2024), ele foi impulsionado por relações com seus/suas educadores/as.

Juarez Dayrell (2014) demonstra que a qualidade das relações entre professoras/es e estudantes contribui na construção da autoconfiança por meio do reconhecimento mútuo, que resulta de uma interação de respeito, elementos fundamentais para a construção de um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem. bell hooks (2022, p. 147-148), numa linha de reflexão semelhante à de Juarez Dayrell afirma que o amor na sala de aula nos distancia das práticas de dominação, e prepara tanto alunas/os quanto professoras/es para abrirem suas mentes e corações. Existe uma relação íntima entre desenvolvimento de autoconfiança e a coragem para se impor limites diante de atitudes de dominação. A confiança e a coragem andam de mãos dadas, e ambas estabelecem as condições favoráveis para a manifestação da palavra dessas/es jovens.

Professoras/es, diretoras/es e profissionais envolvidos na educação, especialmente àquela que acontece no ambiente escolar, têm uma grande responsabilidade quanto à qualidade das práticas e das relações que serão estabelecidas dentro da escola. A lógica da colonialidade escolar (Ramalho, 2019) já está imposta, pois permanece viva, de alguma forma, nas estruturas da instituição, a partir de suas práticas, de sua configuração. Isso não quer dizer que os processos e práticas educativas escolares já estejam pré-determinados. Os relatos dos/a jovens interlocutores/a, a observação de campo, as conversas com o diretor Rubem demonstram existir brechas para construções educativas potentes e transformadoras. Nessas brechas, a ação docente possui uma centralidade. A depender da escolha de quem pratica, as ações educativas podem ser asas ou gaiolas (Alves, 2012); podem amplificar vozes ou silenciar narrativas. Pode se fazer referência como no caso de super-heróis e/ou super-heroínas ou se interpor nos processos de educação como antagonistas no aprendizado de voo das/os estudantes-pássaros.

2.5 "Eles têm medo quando a gente não tem medo"[35]: conflitos, proibições e interdições da palavra

Todas as vezes que fui no Sarau da Firmina, estive muito atenta aos textos e poesias das/os jovens e às temáticas que eram recorrentes. Nem sempre conseguia escrever trechos das poesias em meu caderno de campo. Afinal de contas o sarau é dinâmico, são aproximadamente trinta minutos de duração, e enquanto eu tentava escrever sobre o tema de uma poesia, já havia outra pessoa recitando e minha atenção precisava se voltar para a nova performance. Posso afirmar, sem sombra de dúvidas, que os temas de poesias que mais se repetiam, eram as poesias-manifesto, aquelas que falavam sobre sentimentos de revoltas, injustiças sociais, denúncias, de maneira geral. Essas temáticas são muito comuns em saraus de poesia marginal. Apesar de as poesias dos saraus marginais não se reduzirem somente a esse tema, elas predominam em termos de quantidade. E apesar da minha dificuldade de registrar o máximo de detalhes possíveis (como eu gostaria), foi possível captar frases e trechos poéticos muito interessantes. Um deles é a frase que nomeia este subtítulo.

Esse trecho faz parte de uma poesia recitada e de autoria de Arthur. A poesia fala da luta das/os indígenas no país, e sobre o reconhecimento de Arthur como um descendente de povos indígenas vindos do Pará. "Eles têm medo quando a gente não tem medo" (Arthur, DC, 26 jun. 2023). As palavras afirmam um processo de empoderamento de Arthur quanto à sua própria

[35] Frase dita por Arthur em um dos saraus (DC, 26 jun. 2023).

história, que se correlaciona com a luta dos povos indígenas, desde a época da colonização, até os dias atuais. Alguns meses depois, quando eu transcrevi os áudios do GD e das entrevistas individuais, essa frase se conectou profundamente com um tema que foi relatado pelos/as jovens interlocutores/as: os conflitos escolares em relação à realização do Sarau da Firmina.

Até aqui apresentei um cenário escolar da Firmina muito favorável à realização do Sarau na escola, assim como o incentivo/apoio de professoras/es, diretor e estudantes. Mas, nem sempre foi assim. O professor Gustavo encontrou dificuldades para implementação do Sarau na escola, numa época em que Rubem ainda não era diretor. Esse subtítulo, portanto, vai refletir sobre os desafios, obstáculos e conflitos que se impõem não só na realização do Sarau, como também nos processos de interdição, silenciamento e censura direcionados às palavras das/os estudantes. A discussão pretende evidenciar também a escola como espaço de disputas, relações e jogos de poder. Um jogo de forças que exige que diferentes parcerias (alunas/os-alunas/os, alunas/os-professores, professores-professores…) sejam estabelecidas para o fortalecimento nas disputas.

O conflito no ambiente escolar apareceu na pesquisa de campo muito cedo, já no segundo sarau que participei. Enquanto aguardava o Sarau começar, sentada em silêncio, ouvi a conversa de alguns alunos sobre um certo professor:

> Enquanto aguardávamos, os jovens comentaram sobre um professor da escola. Segundo eles, o professor era de história e era bolsonarista (falaram da contradição). Também contaram que o mesmo professor não permitia que as/os alunas/os fossem na sala divulgar o sarau – ele dava a entender que a divulgação do sarau não era motivo suficiente para interrupção de aula (DC - 24 abr. 2023).

Ter presenciado uma conversa que evidenciava uma discordância em relação ao Sarau foi importante para me atentar sobre a necessidade de investigar sobre esse tema. Eu não deveria tomar aquele ambiente harmônico como uma verdade absoluta, por mais acolhedor e receptivo que o Sarau pudesse parecer. Mantive esse pensamento enquanto seguia na observação, e alguns meses depois, o conflito apareceu novamente durante um Sarau, dessa vez mais explícito e narrado pela voz de uma ex-aluna, que presenciou o surgimento do Sarau da Firmina. Antes de recitar sua poesia, a jovem Marcela contou que o Sarau da Firmina nasceu em um contexto de proibição – o diretor da época era contra sua realização e, nas ocasiões em que o Sarau aconteceu, o antigo diretor interferia, tentando censurar as poesias ou impondo regras de funcionamento como condição para sua realização. Não esperei o momento de conversas próximas com os/a interlocutores/as para saber sobre esses acontecimentos, e como Marcela foi

embora do Sarau com pressa, procurei Gustavo e pedi que me contasse sobre o contexto do surgimento do Sarau:

> Gustavo disse que tinha embates constantes e diários com o diretor. Que ele era muito contra o Sarau, e que era, literalmente, uma luta para conseguir fazer acontecer. O diretor saiu porque as/os professores se organizaram para retirá-lo (no momento da votação), pois ele era difícil também em outros aspectos. Quando eu comentei sobre o caso que Marcela contou, da poesia censurada, ele me contou que o ex-diretor censurou também sua poesia "Devagar, escola!"[36]. A gente comenta sobre o absurdo e a ironia que é censurar a poesia talvez mais necessária no ambiente escolar, e Gustavo conta que recebe convites recorrentes para recitar essa poesia em espaços educacionais, seminários, palestras, etc. E ela foi censurada na escola em que ele trabalha. Nesse ponto eu comento com ele sobre uma observação que eu tenho tido por conta da pesquisa, e também por conviver com outras/os colegas professoras/es: a escola compromissada com a educação transformadora, com práticas mais próximas da realidade das/os alunas/os e mais democrática, é muito fruto do investimento de professor/ases progressistas, críticas/os, preocupadas/os e sinceramente interessadas/os na educação e no espaço escolar como potência transformadora de vidas e pessoas. Ele concorda com esse apontamento, e comentamos sobre alguns exemplos de colegas professores que estão fazendo mudanças significativas em suas escolas (DC - 05 set. 2023).

O Sarau da Firmina, um espaço, conforme vimos até esse ponto, acolhedor, receptivo, propício para o desvelamento da realidade (Freire, 1987), favorável ao estabelecimento de uma comunidade de aprendizado (hooks, 2017) e ao desenvolvimento de identidades juvenis positivas (Dayrell, 2014), foi censurado pelo antigo diretor da Firmina, que tentava, de alguma forma, silenciar a palavra-poesia das/os estudantes e também do professor. E o que será que o diretor temia, ao ponto de interferir na realização do Sarau? O quão perigosas podem ser as vozes das/os estudantes ao ponto de serem silenciadas? O que elas ameaçam?

A pesquisa de Caio R. da Silva e Cristiana Losekann (2020) sobre o *Slam* nas escolas de ensino médio do Espírito Santo demonstrou que, em uma comunidade pesquisada, o *Slam* encontrou dificuldades em ser implementado, tendo sido censurado pela coordenação e direção da escola. Alexandre Barbosa Pereira (2016, p. 221), em sua pesquisa sobre experiências juvenis em escolas do ensino médio de periferias de São Paulo, observou que "tudo o que dizia respeito às práticas culturais juvenis era visto como ameaçador ou desestabilizador da ordem disciplinar". Um dos interlocutores da pesquisa de Lucas Sepúlveda (2017, p. 102) sobre saraus de poesia marginal de Belo Horizonte e região metropolitana, contou que a prefeitura de seu município tentou censurar a realização do sarau por diversas vezes, ameaçando, em uma das

[36] Essa é uma poesia famosa de Gustavo e que foi uma das que o consolidou como poeta internacional e muito conhecido na cena da poesia marginal. É uma poesia que trata do tema da escola, sob a ótica de um professor e ex-aluno preocupado com a transformação da Instituição.

situações, queimar as lâmpadas da praça para que as pessoas não a ocupassem com a realização do Sarau.

Os exemplos das pesquisas mencionadas, assim como os achados em campo em relação ao Sarau da Firmina, demonstram existir uma relação de interdição de certas práticas culturais em espaços onde existem interferências institucionais (nos casos mencionados: escola e prefeitura). Podemos atribuir, inicialmente, essa interdição a um preconceito relacionado às culturas juvenis que são provenientes da periferia, assim como o sarau de poesia marginal e o *slam*. Mas, quando as interdições acontecem no ambiente escolar, podemos ir além, buscando compreender como as práticas de culturas juvenis dentro das escolas ameaçam a ordem disciplinar imposta (Pereira, 2016).

Em suas análises sobre o discurso, Foucault (1970, p.8-9) aponta que em todas as sociedades "a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade". Se a produção do discurso é controlada pelas sociedades, assumimos aqui, a sua importância e o poder que dele advém. Foucault (1970, p.10) menciona diversos procedimentos de controle do discurso, dentre eles, a rejeição, que é uma forma de separar um discurso, inferiorizando, destituindo-lhe até mesmo da coerência, da racionalidade:

> Quando eu entrei na escola, que foi no segundo ano, eu cheguei a presenciar algumas reclamações. Não, tipo, muita treta, ou algo assim, mas, tipo assim, o sarau, ele toma uma certa parte da próxima aula seguinte depois do recreio, aí, tipo, chega na sala alguns professores tá, reclamando "ah, tá tomando meu tempo ali, **podia tá dando matéria enquanto vocês tá lá falando asneira, falando baboseira".** [...] Tipo assim, eu não acho da hora não, fraga[37]? Porque, tipo assim, por mais que eles não gostem, eles pelo menos tinham que respeitar. (Marquin: EI - 11 mar. 2024, grifos nossos).

> Tipo, tem uns professor que impulsiona muito, que são muito junto com a gente e tem uns professor que "caga" pra nós. Cansei de ir em sala para avisar do Sarau e professor ficar com uma "cara de merda" para mim. Eu e o Arthur já cansou de ir em sala e tipo, o professor falar **"não, você não vai vir aqui agora, isso pra mim não é importante"** (Arthur: EI - 13 mar. 2024, grifos nossos).

Os trechos em destaque ilustram o procedimento de "rejeição do discurso" (Foucault, 1970) colocado em prática. No discurso das/os professores em questão, o Sarau da Firmina não é algo importante, não agrega ao ambiente escolar o suficiente para justificar a interrupção da

[37] "Fragar" é uma gíria utilizada por jovens em Belo Horizonte e região metropolitana que corresponde a compreender, entender, conhecer. Ou seja, "você fraga?" é o mesmo que "você entende/você conhece?".

aula para que o sarau seja divulgado (muito provavelmente, são necessários menos que cinco minutos para divulgar a realização do Sarau no dia).

As interdições do discurso (Foucault, 1970, p.8-9) são mecanismos em que a fala é impedida de se manifestar de diversas maneiras, como no caso das tentativas de proibições do ex-diretor durante a realização do Sarau da Firmina. Existem também procedimentos que as instituições encontram para controlar o discurso, como no caso da rarefação (Foucault, 1970, p.35). Segundo Foucault, a rarefação diz respeito à imposição de qualificações e circunstâncias específicas para a manifestação de um discurso. Anna compartilhou uma situação que parece dialogar com o conceito de rarefação do sujeito de Foucault (1970, p.35), em que uma opinião expressa em sala de aula foi rejeitada pelo professor:

> É, chegar ao ponto de ser imaturo, de você dar sua opinião e ele te tratar diferente das outras pessoas [...] porque você deu sua opinião. Porque no primeiro ano do ensino médio, eu debati com ele. Ele falou que apoiava o Novo Ensino Médio, eu não apoio o Novo Ensino Médio, é horrível, tirou várias matérias que são importantes e colocou matérias que não têm necessidade nenhuma, sabe? [...] Eu tive respeito, só que ele não teve respeito comigo. Ele levantou e falou: **"você é uma aluna, você não tem que ficar falando, você tá só vivendo o ensino médio, nós professores estamos falando e estamos colocando em prática porque a gente sim sabe. [...]** Durante todo o restante desse ano ele não me tratou bem. Ele me tratava com desdém, ele não gostava de quando eu levantava a mão pra falar sobre, então eu parei (Anna: EI - 07 mar. 2024, grifos nossos).

Nessa ocasião, após ouvir a crítica da aluna, que ia na contramão de sua opinião, ao invés de estabelecer um debate construtivo a partir de posições diferentes, conforme nos mostrou ser possível bell hooks (2022), o professor recusou-se a aceitar a opinião de Anna, dizendo que, sendo aluna, ela não poderia falar sobre tal assunto, isto é, não estava *qualificada* para tal. A circunstância imposta, nesse caso, é a de que, sendo as/os professoras/es aquelas/es que irão efetivar a implementação do Novo Ensino Médio, as/os estudantes não podem opinar, pois não seriam elas/es a colocar em prática. O ocorrido, além de silenciar uma opinião relevante da aluna quanto à sua própria experiência enquanto estudante do Ensino Médio, é uma tentativa de silenciar também, o seu olhar crítico diante de um processo do qual ela faz parte, por ser estudante. É a concepção da educação bancária em detrimento da educação problematizadora (Freire, 1978).

A classificação dos discursos é outro mecanismo apontado por Foucault (1970, p.20) como forma de controlá-lo. Um exemplo clássico de classificação é a separação dos conhecimentos em disciplinas, tal qual conhecemos nas escolas. As disciplinas, de acordo com o autor, são submetidas por regras específicas de classificação, refutação e validação (produção de conhecimento científico) e por isso a forma com que as disciplinas são organizadas, também

dizem respeito às dinâmicas de poder e controle do discurso em favor de uma cultura hegemônica. Um exemplo é a forma com que a História do Brasil foi e é contada nas escolas. A colonização foi (e ainda pode ser, nos dias de hoje) ensinada como um marco histórico de expansão de mercado e tecnologias da civilização humana. O Brasil foi descoberto pela postura ousada e espírito inovador dos portugueses. Não havia ênfase nos livros de história dadas às lutas, confrontos e resistência que ocorreram no processo, nem na existência de pessoas residentes em uma terra que foi, supostamente, descoberta. Nesse sentido, Foucault (1970, p. 41) sinaliza que a distribuição dos discursos pela educação segue "no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais". As modificações do discurso são fruto, portanto, das lutas sociais, e encontram-se sempre em disputa, por favorecerem ou prejudicarem determinados grupos, como veremos no relato de Arthur:

> Então, ele começava: "os portugueses chegaram aqui, viam que os índios ficava muito muito tempo a toa, que os índios não matavam a floresta, que eles eram preguiçosos e que não queriam descobrir como cortar a árvore, e eles usavam só a casca da árvore". Aí eu só levantava a mão e falava "não, professor, eles não faziam isso não, eles só utilizavam o que era necessário, o que era da natureza eles deixavam na natureza, eles não tinham uma matéria-prima, eles sabiam utilizar apenas o que era necessário". Aí ele viu que, tipo assim, a minha opinião abriu muito a mente dos meninos que estavam perto, e ele mandou eu sair de sala. Porque gerou uma pulga, porque ele tava falando mal de indígena e meu avô e bisavô são indígenas. [...] Aí o cara fala que a minha raça, os meus ancestrais são preguiçosos, [...] e ele chegar e falar que eles não derrubaram árvores porque eram preguiçosos, mas a verdade é que não era necessário. E quando eu falei isso, ele mandou para fora da sala porque muita gente começou a concordar [comigo] dizendo "não, mas é verdade". [...] Ele falou que eu tava atrapalhando ele a dar aula, aí ele mandou eu sair dizendo "dá licença que você tá atrapalhando a minha aula". Daí toda aula que eu entrava na sala dele, ele fazia chamada mas eu não escutava meu nome, eu acho que ele já me dava falta direto. [...] E eu ia reprovar, ele falou "você tá com 30% de falta, se você tiver mais uma falta você vai reprovar". Aí eu [pensava] "engraçado que eu tô dentro de sala todo dia, só que ele não me dá presença" [...]. Aí depois eles [diretor e professor] fizeram uma reunião e tal, e ele me deu minha presença toda de volta. O Rubem teve que intervir… (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

A educação, sob a ótica da racionalidade hegemônica, não compreende saberes e conhecimentos tradicionais e populares como dignos da credibilidade científica, não sendo, portanto, plausíveis de serem ensinados no ambiente escolar. Para tanto, a sabedoria popular é subalternizada, e no desenrolar desse processo, os acontecimentos históricos são apresentados conforme a ótica da linearidade temporal europeia (Candau; Russo, 2010**)**. Estuda-se a história do Brasil através do registro de histórias oficiais, que não apresentam de maneira fidedigna a existência dos movimentos de luta e resistência travados pelos grupos populacionais que foram escravizados. Desta forma, a escola pode cumprir, na prática, um papel (ainda que mascarado)

de manutenção de um imaginário social que não reconhece o caráter conflituoso das construções históricas e sociais da realidade brasileira, que é o fator primordial para a compreensão dos lugares que ocupamos atualmente.

Grada Kilomba analisa as estratégias utilizadas pela educação colonizadora para que a história, a escrita e, portanto, a percepção de si, sejam feitos a partir da perspectiva do colonizador:

> De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente "porque somos todos iguais", dizia a professora. Nos pediam para ler sobre a época dos "descobrimentos portugueses", embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não nos perguntassem sobre os nossos heróis e heroínas de África porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador (Kilomba, 2021, p. 65).

A partir da experiência relatada por Arthur (EI, 2024), observamos uma disputa de narrativas que corresponde à forma com que os discursos são inseridos e distribuídos nas escolas. Apesar de ilustrar, na prática, a importância de Arthur ter mantido seu posicionamento crítico ao confrontar a forma equivocada que um fato histórico que estava sendo compartilhado em sala de aula (de maneira a estigmatizar a população indígena), observamos que, em função das relações de hierarquia e poder (entre professor e aluno), ele poderia ter sido muito prejudicado. O professor passou a persegui-lo e puni-lo, registrando faltas, mesmo ele estando presente nas aulas. Rubem, o diretor, interveio na situação e escolheu ouvir e acreditar na versão contada pelo aluno.

A experiência de perseguição vivenciada por Arthur, não coincidentemente, foi protagonizada pelo mesmo professor que silenciou a opinião contrária de Anna (EI, 2024), durante sua aula. O professor não parece lidar bem com qualquer atitude de posicionamento de alunas/os que não corresponda à mesma posição que a sua. Nesse ponto, tornamos a questionar: que ameaças pode haver nas palavras das/os estudantes? Não foi a primeira vez que o jovem Arthur teve problemas com este professor, os atritos entre ambos se iniciaram no Sarau da Firmina. Ao contar sobre a situação vivenciada com o professor no Sarau, o jovem apresenta sua percepção acerca dotes embates que elabora uma possível resposta aos questionamentos feitos ao longo deste subtítulo:

> Aí eu acho que o sarau fez isso, porque tem um professor lá, [...] ele é de extrema direita, e ele não apoiava o sarau. [...] Aí quando a gente voltou com o sarau em 2022, o sarau é um lugar extremamente silencioso, a gente escutou ele falando assim “eu

> não acredito que eles voltaram com essa palhaçada de novo!", porque não tinha desde 2019. E aí eu já fui lá na frente [do sarau], fui falar: "tem uns que fala que é palhaçada, mas tem muita gente aqui que vem com a alma armada, quer falar das palavras e eles não quer apoiar", e fui criticando, aí ele só virou de costas e foi embora. Depois disso, ele nunca mais me tratou como os demais alunos. Toda vez que ele me via, me tratava diferente [...], eu recebia nota menor e era isso, era aquilo… Aí chegou o momento que eu vi que o que que a minha crítica afetava tanto ele, [era] que mudava a cabeça dos alunos relacionado ao que podia ser ensinado em sala de aula, ao que passava a ser ensinamento a partir do momento que virou opinião própria. [...] Aí quando o pessoal começou a ver que não era muito bem aquilo, que não era história, mas era mais uma opinião, começaram a ficar mais espertos com ele. Eu acho que foi isso, o sarau deu um desbloqueio também, tipo fez abrir a mente dos alunos relacionado não só ao que eles podem falar, mas ao que eles estão aprendendo, e eu acho que isso foi muito importante. [...] Eu acho que para eles o aluno só tem que ser tipo um cabresto, sabe? Tem que só ver aquilo que eles tão disponibilizando. Eu acho que a partir do momento que o aluno consegue se expressar tanto quanto o professor, consegue ensinar e influenciar, tipo, do mesmo modo, começa a incomodar aquele que não quer que os outros sejam influenciados, sabe? (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

O despertar de uma consciência crítica diante da realidade em que vivem, segundo Arthur (EI, 2024), foi um processo que ele pôde viver, juntamente com outras/os alunas/os no Sarau da Firmina. A exposição da realidade e as poesias de denúncia certamente tiveram um papel fundamental nesse processo. Muitos conteúdos que são abordados em sala de aula, como no caso da colonização do Brasil, são também abordados nas poesias marginais. Depois de me aproximar das experiências vivenciadas pelo jovem Arthur, a partir de seus relatos, consigo compreender o porquê do título que nomeia este tópico fazer parte de uma poesia sua, que fala de sua ancestralidade indígena. Discutimos, ao longo deste subtítulo, como o discurso é apropriado, modificado, controlado, rejeitado e interditado. O que faz com que o discurso seja alvo de tantas disputas, não é um acaso, um fato aleatório, mas sim o reconhecimento do poder que ele carrega. E um discurso, quando se esbarra na autoconfiança, no desvelamento da realidade, no apoio/incentivo da comunidade de aprendizado, ele se empodera a tal ponto de se transformar em palavra autêntica, palavra-denúncia, palavra que enfrenta: "Eles têm medo quando não temos medo".

Nesse ponto, ressaltamos a concepção da palavra, do discurso, da linguagem, como elementos centrais de análise não só nesta dissertação, mas também como ponto central na análise sobre as relações estabelecidas entre as pessoas e o mundo, sobretudo entre pessoas e instituições. Conforme nos demonstrou Foucault (1970) e também Grada Kilomba (2021), a produção e distribuição dos discursos são submetidos às lógicas de poder que têm por objetivo controlar, dominar e/ou influenciar determinados grupos em detrimento de outros.

Falando especificamente do contexto escolar, vimos, por intermédio das experiências das/os jovens, que suas palavras também sofrem tentativas de interdição, inferiorização e silenciamento. Essas tentativas correspondem à compreensão de que as palavras das/os jovens

poetas podem, em certa medida, desalinhar a ordem vigente, com seus questionamentos, denúncias e críticas não só à escola, mas à realidade que vivem. Algo similar foi encontrado nas análises sobre o acontecimento de *Slam's* nas escolas de Ensino Médio do Espírito Santo, feitas por Caio Silva e Cristiana Losekann (2020, p.10), os quais constataram que o *Slam*, quando inserido na escola, confronta o poder disciplinador da escola. Com isso, nos deparamos com a potência da palavra-poesia das/os jovens poetas, que é reconhecida, inclusive, pelas tentativas constantes de silenciá-la:

> Teve uma revolta lá, porque igual eu comentei daquele antigo diretor que era homofóbico, e o sarau daquela época de 2017[38] influenciou mais do que os mais recentes, porque naquela época era uma repressão muito maior com os alunos, sabe? O aluno tinha que ser assim, assim e assim, não podia ser gay, lésbica, tinha que ser casalzinho hétero. A partir do momento que muita gente ia no sarau pra tacar pedra naquele antigo diretor, as coisas começaram a mudar e eles conseguiram fazer um "*impeachment*" do diretor, sabe? E depois teve a votação do Rubem (atual diretor), a escola virou tipo [...] um lugar que todo mundo queria estudar. Não porque era uma escola maravilhosa se você quiser aprender, mas é uma escola que você se sente muito acolhido, sabe? A Firmina é o melhor lugar se o aluno quer ser bem tratado, eu falo com todo mundo… (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

> Mano, eu ficava muito bolado[39], muito, muito. Só que, tipo assim, algo que eu percebi depois de um tempo quando eu comecei escutar coisas lá na igreja: juntos somos mais fortes! E tudo aquilo que a gente faz, que tá dando algo bom, sempre vai ter muita gente falando que vai dar ruim! Se tem alguém falando que é ruim, quer dizer que você tá fazendo uma parada grande, mano, tá ligado? [...] Parece que, quanto maior for, mais gente vai ter contra. Totalmente normal, porque não tem como agradar todo mundo, e se tem gente que não acha isso certo até hoje, quer dizer que a gente tá alcançando até quem não acha certo. (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

A palavra-protesto das/os estudantes se fez presente no Sarau da Firmina em contraposição aos discursos proibicionistas enunciados pelo antigo diretor, segundo o relato de Arthur (EI, 2024). Apesar das proibições, eles não cessaram em denunciar, e num movimento que ensejou esforço e organização coletivas (de alunas/os, professoras/es e comunidade), a direção da escola foi substituída, agora por um professor apoiador não só do Sarau da Firmina, como também de práticas educativas em favor da liberdade. Vitin (EI, 2024), em sua análise, observa que, exatamente por ser potência, o Sarau passou e passa por práticas de silenciamento e desvalorização, o que faz com que ele reconheça a importância do Sarau. Como ele mesmo disse, em um outro relato, é preciso ser referência, ser inspiração, depois de ter se inspirado por outras/os.

---

[38] Arthur não estudava na escola nessa época, mas tomou conhecimento dos fatos pelo professor Gustavo e no diálogo com ex-alunas/os.

[39] Expressão que corresponde a estar/ficar nervoso, indignado.

Os processos de emancipação e regulação, discutidos por Nilma Gomes (2019, p.135) em relação aos corpos negros, mas que estenderemos a outros grupos marginalizados socialmente (indígenas, quilombolas, pessoas LGBTQIAPN+) são constantes, e se manifestam e reagem na medida em que a emancipação se torna possível. Quanto mais esses grupos se emanciparem, mais tentativas o sistema capitalista empreenderá na sua regulação. Se a ação é estrutural, fruto de um sistema de dominação, logo, não é possível resistir individualmente e sem desenvolvimento de consciência crítica da realidade, como nos demonstrou as experiências relatadas por Vitin e Arthur diante das proibições impostas.

2.6 Experimentações de si: outras práticas educativas na escola

Até esse ponto, observamos como o Sarau da Firmina se apresenta como prática educativa no ambiente escolar que proporciona aprendizados diversos na vida das/os estudantes, não somente relacionados ao desenvolvimento de da escrita, expressão e oralidade, como veremos no próximo capítulo. O Sarau também se configura como espaço de socialização, de sociabilidade, de fortalecimento de uma comunidade de aprendizado e reconhecimento mútuo entre as/os participantes que favorecem a construção de identidades e desenvolvimento de percepção positiva de si.

Assim, o Sarau, na percepção dos/a jovens interlocutores/a, apresenta diversas possibilidades educativas que, em razão de seu formato, sua organização e na forma com que a participação das juventudes é envolvida, resultam na adesão e envolvimento de jovens estudantes. Considerando certas lógicas escolares e determinadas práticas que podem ser resultado da constituição histórica da escola pública brasileira como instituição de controle e difusão de discursos hegemônicos, discutimos sobre formas de interposição às lógicas dominantes. Práticas, posturas e relações que se comprometem com a educação a serviço da liberdade, e não com a educação a serviço da dominação, como no caso do Sarau da Firmina e outras práticas mencionadas pelos/a jovens. Como tais práticas foram relatadas em mais de um momento e por mais de um/a jovem, dedicamos esse subtítulo a discutir sobre elas na Escola Professora Maria Firmina dos Reis.

Nilma Gomes (2002, p. 43) defende que a escola deve se haver com “o racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento”, e ainda acrescenta que a escola tem “que se haver com tudo isso implica posicionar-se politicamente – e não só ideologicamente – contra processos excludentes”. Posicionar-se politicamente e não só

ideologicamente, significa comprometer-se com a educação em favor da liberdade, transformar ideias em práticas, educar para conscientizar. A autora sugere, além de outras propostas, que práticas pedagógicas sejam construídas e praticadas nas escolas, e que essa construção se estabeleça na relação com a comunidade, com os saberes e culturas de povos que foram colonizados, e que nutrem, em seus seios, conhecimentos e sabedorias que muitas vezes se expressam somente fora das escolas, como no caso da capoeira, do congado, dos movimentos sociais e culturais, da estética e da arte negra, dentre outros (Gomes, 2002, p.44). A posição da autora dialoga com a percepção de Vitin:

> Mano, eu acho que qualquer prática, qualquer ideia, não vou dizer revolucionária, né, mas é mais ou menos isso, que acontece dentro de uma escola que possa ser voltada para arte é maravilhoso. Porque é sobre o que a gente falou aqui esse tempo todo, nós temos coisas que nós não conhecemos, coisas boas que são só nós que fazemos! [...] Esse meio revolucionário que tem na nossa escola que, que pode ter em outras escolas de outro jeito, sem ser sarau, é parada que a gente descobre muito da gente, tá ligado? [...] Então tipo às vezes é um trabalho de escola normal só que é um trabalho revolucionário! Então se você parar pra pensar, você fazer um filme, um documentário, é algo revolucionário! Então, tipo assim, são essas questões revolucionárias voltadas pra arte que fazem a gente descobrir coisas que têm dentro de nós! (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

Vitin escolhe utilizar o termo revolucionário ao nomear as práticas educativas que, assim como o Sarau da Firmina, apresentam outras propostas, geralmente relacionadas com experimentações criativas e vinculadas com as linguagens artísticas. Ele aponta como essas atividades proporcionam que as/os jovens, nas experimentações proporcionadas por essas práticas, descubram mais sobre si mesmas/os.

A percepção de Vitin (EI, 2024) foi discutida por Juarez Dayrell (2014, p.26) ao problematizar a busca por reconhecimento de jovens nas escolas. Este autor afirma que "[...] está colocado para a escola e demais projetos educativos o desafio de desenvolver estratégias educativas que possibilitem ao jovem se descobrir como um sujeito com qualidades e capacidades e exercitá-las e desenvolvê-las de tal forma que possam ser reconhecidas pelo outro". E, conforme vimos, o reconhecimento por parte da/o Outra/o conduz ao reconhecimento de si. O meio revolucionário encontrado na Firmina não se restringe à realização do Sarau da Firmina, como apontado por Arthur:

> Eu acho que na Firmina, o melhor dela é o sarau e a feira literária, né? O Flic. O Flic foi um "trem"[40] que deixou a gente com a cabeça muito ruim, relacionada, tipo assim, se vai dar certo. Mas eu acho que também, que a gente se tornou uma pessoa muito

[40] Trem é um dialeto utilizado em Minas Gerais e cumpre a função de "substantivo universal". Pode ser usado para nomear qualquer coisa ou ser vivo.

> mais centrada em conhecer o próximo. Porque a minha turma, ela era muito unida, mas depois do Flic que a gente, tipo assim, todo mundo virou muito próximo. Porque, por exemplo, aquele aluno que não gostava um do outro, tinha um conflito com fulano, aí a gente teve que se aproximar para resolver esse conflito por causa do Flic. Aí eu acho que ele foi muito importante por isso, que ele fez os alunos deixaram o orgulho, e os preconceitos, e os ideais de lado pra poder interagir e depois verem que, tipo assim, que aquela pessoa que ele tinha alguma coisa, na verdade era uma pessoa muito legal (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

Aqui Arthur conta sobre o Flic, Festival Literário que acontece todo ano na Firmina. Na sua compreensão, o envolvimento das/os estudantes na sua realização fez com que conflitos de convivência fossem superados, uma vez que os trabalhos desenvolvidos para o Festival são de responsabilidade de toda a turma. Em seu relato, Arthur (EI, 2024) demonstra que o aproximar-se de alguém, muitas vezes, é questão de circunstância e oportunidade. Quando a escola se implica em criar a circunstância e a oportunidade para a aproximação de seus estudantes, ela favorece para um ambiente saudável de trocas, aprendizados e fortalecimento de vínculos das/os alunas/os. Paulo Freire (1987) demonstra que a educação que serve aos interesses do capitalismo e do plano da modernidade acaba por desenvolver traços, pensamentos e práticas de individualismo e competitividade entre estudantes. bell hooks também reflete sobre como a cultura hegemônica do dominador estar enraizada na competitividade em detrimento da "camaradagem". Nessa lógica de funcionamento, estudantes devem sobressair às/aos colegas para demonstrar seu valor, promovendo interações em que a humilhação, o *bullying* e a desumanização imperam, ao invés do senso de comunidade (hooks, 2022). Dessa forma, práticas educativas como o Sarau da Firmina e o Flic caminham na direção contrária à educação individualista, indo no sentido da comunidade de aprendizado (hooks, 2017).

A comunidade de aprendizado pressupõe a convivência comunitária e o respeito às individualidades: "é na relação com x outrx que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece" (Nonato *et al.*, 2016, p.269).

A diversidade das práticas educativas, portanto, pode se contrapor às práticas escolares que homogeneízam e massificam os jovens (Dayrell, 2014), por se estabelecerem como diferentes, atrativas e com linguagens próximas das realidades de jovens estudantes.

> [Por que essas práticas atraem os estudantes?] [...] A rotina, por mais que, tipo, é uma coisa que você gosta de fazer, quando vira rotina, e você sai daquela rotina, você fica mais tranquilo. É meio que um descanso para você. [...] Porque sua mente só tá ali "aí eu tenho que escrever isso, tenho que escrever aquilo, amanhã aquilo", vira preocupação só que você não percebe, aí tipo, quando você sai fora um pouquinho, você percebe: "nó, tava pesado", aí você dá uma suavizada, é tipo uma espairecida na cabeça. (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

> Então são questões que a gente não aborda tanto na escola porque a gente aprende na escola que você tem que estudar, crescer, fazer o Enem e fazer uma faculdade pra você ganhar um dinheiro. É a linha tênue, tá ligado? [...] Mas ô, mano, por que que eu tenho que ser assim? Por que eu tenho que seguir isso, desse jeito? [...] Mano, tipo, são as coisas que são colocadas na nossa cabeça. Nem todo mundo tá dentro de uma caixa, tá ligado? E eu acredito que esses trabalhos, essas paradas revolucionárias que a gente estuda, são meios da gente descobrir o porquê estamos aqui. São meios da gente descobrir o real motivo de podermos fazer aquela parada, tá ligado? [...] Essas paradas na escola meio que mostra para nós o que a gente é verdadeiramente apaixonado. O que você realmente quer fazer. Um trabalho de escola cinematográfico, um sarau, um documentário, pode mostrar para nós o que você realmente pode fazer. Uma vez por mês você vai lá, vai descobrir. Experimentar (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

Concluímos o capítulo refletindo sobre como as práticas educativas e as relações estabelecidas pelas/os jovens nas escolas e nos ambientes de educação no contexto escolar, são posicionadas e reposicionadas a partir de uma dinâmica de jogo de forças. Nesse jogo de forças, de um lado, temos a lógica colonial a serviço da dominação e as práticas e relações que resultam deste tipo de configuração; e do outro, temos a lógica da educação enquanto processo de formação humana, a serviço da liberdade e das práticas e relações que resultam dessa configuração.

As disputas na educação são frutos do desenrolar da História que se faz a cada dia, como nos mostra Paulo Freire (1987). Uma história que está por ser construída pelas mãos daquelas/es que se colocam dispostas a se assomar nessa construção. Uma construção que se faz na disputa, e que, por isso, nunca será tarefa fácil, mas que, se feita na coletividade, pode inspirar a esperança e as possibilidades de novos caminhos em cada ato do seu fazer diário. Nesse cenário, a palavra-poesia de jovens poetas, por intermédio das experimentações positivas de si no Sarau da Firmina, se faz instrumento de construção de si, de suas histórias, e da escola que as/os formam e são por elas/es formadas.

CAPÍTULO 3: EU, A PALAVRA E O ESPELHO

Uma litania pela sobrevivência

[...]
Para aquelas de nós
que fomos marcadas com o medo
como uma linha tênue no meio de nossas testas
aprendendo a sentir medo desde o leite materno
pois com essa arma
essa ilusão de alguma segurança a ser encontrada
esperavam nos silenciar com seus pés pesados.
Para todas nós
este instante esse triunfo
Nós nunca estivemos destinadas a sobreviver.
E quando o sol nasce nós temos medo
de que ele não dure
quando o sol se põe nós temos medo
de que ele não levante de manhã
quando nossas barrigas estão cheias nós temos medo
da indigestão
quando nossas barrigas estão vazias nós temos medo
de que o amor desapareça
quando estamos sozinhas nós temos medo
de que o amor nunca volte
e quando falamos nós temos medo
de nossas palavras não serem ouvidas
nem bem-vindas
mas quando estamos em silêncio
ainda estamos com medo.
Então é melhor falar
lembrando
nunca estivemos destinadas a sobreviver
(Lorde, 2020, p. 81-83, grifos nossos)

Comecei a escrever poesias ainda muito nova, tão logo aprendi a escrever frases completas. Além de poesias, também tinha o hábito de escrever os fatos do meu dia em um diário. Ao longo dos anos, a escrita foi assumindo novas formas, conforme as experiências que eu vivia em cada etapa da vida. Enquanto criança, escrevia poesias para minhas professoras, para minhas amigas de sala e sobre as coisas que eu achava bonitas e divertidas.

Na adolescência e, especialmente na juventude, a escrita se transformou em um hábito de transcrição do mundo no papel. Registrava minhas vivências, experiências, sejam elas felizes ou tristes. Mas nessa época, percebi que a força motriz de minhas poesias residia principalmente nos momentos em que eu me encontrava triste, revoltada ou confusa. Sempre escrevi sobre coisas alegres, mas as coisas tristes pareciam despertar em mim uma maior necessidade de escrever.

Confesso que até hoje é assim. Me inspiro e escrevo sobre as belezas da vida, mas as funções da escrita se desenham de maneiras diferentes, e a tristeza parece estabelecer uma

relação maior com a necessidade. Vejamos, necessidade, nesse sentido, não é o mesmo que obrigação – não existe nenhuma relação com a obrigatoriedade, e conforme vimos na introdução, práticas de obrigatoriedade desencadearam em minha escrita uma reação de inibição. A necessidade, nesse sentido, se refere a algo próximo das necessidades humanas básicas, que, quando realizadas, se traduzem em uma sensação de alívio. Como estar com sede e o alívio trazido pela ingestão de água. Ou o ato de comer quando se está com muita fome.

Em muitos momentos da vida, quando estava me sentindo confusa, insegura ou até perdida, escrevia sobre meus sentimentos. Enquanto escrevia, a confusão, apesar de não ser resolvida, se acalmava um pouco, e eu me sentia aliviada. O ato de escrever, nesse sentido, trazia à tona reflexões sobre aquilo que me afligia, despertando novos entendimentos ou um novo olhar de outra ótica sobre aquela angústia vivenciada. Nesse aspecto, compreendo que a escrita possui uma função na minha vida. Não escrevo por acaso, nem por tédio. Escrevo por muitos outros motivos, e cada motivo se associa a função da escrita com as experiências e sentimentos vivenciados naquele momento.

Refleti sobre a minha experiência com a escrita e com a poesia, na medida em que analisava os trechos de relatos dos/a jovens interlocutores/a da pesquisa para escrever este capítulo. Percebi, nesse movimento, como a escrita também cumpria uma determinada função na vida desses/a jovens. A função atribuída à escrita poética, difere para cada jovem, pois cada experiência é individual. Contudo, existem pontos de convergência, e esses pontos me transportaram, na medida em que eu imergia em suas palavras, à minha própria experiência com a poesia. Conceição Evaristo (2020), ao falar de suas Escrevivências, conceito que será explorado ao longo do capítulo, demonstra como a escrita de si, quando se circunscreve no âmbito das escrevivências, discorrem sobre experiências do cotidiano que, pela sua natureza, são identificadas por outras pessoas que também experimentaram situações e sentimentos similares. A natureza dessas experiências se refere a situações e contextos vivenciados por pessoas de determinados grupos sociais, como no caso das mulheres negras, fazendo com que uma experiência individual se inscreva em uma experiência coletiva, por ter sido também vivenciada por outras mulheres negras. Assim como, ao analisar as experiências relatadas pelos/a jovens em suas falas e em suas poesias, identifiquei em minha própria história sentimentos ou motivações parecidas. Seus relatos demonstram muitos aspectos comuns, especialmente no que diz respeito às motivações para escrever e ao sentido que a poesia assume em suas vidas. E que sentidos seriam esses?

“Um poema muda o sentido do caminho”: frase dita por Marquin, no Grupo de Discussões realizado em dezembro de 2023. Ele falava sobre a função das poesias, e elaborou

essa conclusão após a discussão sobre a relação com a poesia pela qual o grupo se ocupava. E é sobre isso que falaremos ao longo deste capítulo. Que sentidos a relação com a palavra-poesia são construídos por esses/a jovens, na medida em que transcrevem suas experiências em suas poesias? Que caminhos esses/a jovens passam a trilhar, na medida em que se esbarram em suas próprias palavras poéticas?

Este capítulo pretende nos aproximar das experiências com a palavra pelos/a jovens interlocutores/a da pesquisa, compreendendo que essa experiência pode ser vivenciada em diversos espaços, como na escola, no sarau ou até em si mesmas/os e suas subjetividades. Essa palavra, também pode ser manifestada de diferentes formas, como na escrita, na fala ou na expressão (apresentação de trabalhos, performances poéticas, etc.). Diferente do capítulo 2, que se debruçou na análise das palavras dos/a jovens na relação estabelecida com o mundo, este capítulo percorrerá um caminho distinto, analisando a relação estabelecida consigo mesmo, mediada pelas palavras.

3.1 "Poesia é uma forma de iluminar seu caminho"[41]: a relação das/os jovens com a poesia

botão de flor

quando me inundo
recorro às palavras
e em meio às ondas
dos versos submersos
a tempestade se esvai de mim
em tinta despeço
e em prece eu peço
pra que os dedos inquietos
garantam o sucesso
do despejo da minha dor
poesia é botão de flor
que nasce da umidade das madrugadas
que choram seus orvalhos.[42]

Na apresentação deste capítulo, contei sobre como a minha escrita poética encontra uma força motriz nos momentos de tristeza, confusão ou angústia. A poesia que abre esse subtítulo fala de um desses momentos. "Quando me inundo, recorro às palavras": inundação de sentimentos, que me preenchem ao ponto de causarem inundação. A inundação, nesse caso, corresponde às lágrimas causadas por esses sentimentos. "E em meio às ondas de versos submersos, a tempestade se esvai de mim". No meio da inundação de lágrimas, os versos

[41] Frase dita por Mathias durante o Grupo de Discussão (14 dez. 2023).
[42] Poesia autoral.

submergem, apaziguando, no ato, a tempestade de sentimentos complexos que predominavam dentro de mim. Essa poesia retrata a função da transformação de sentimentos ou experiências ruins em versos, poesias e/ou desabafos. A poesia então cumpriu sua função de transmutação, na medida em que auxiliou que uma experiência ruim se transformasse em algo novo, com um outro sentido.

Durante a realização do GD, perguntei aos/a jovens como eles/a começaram a escrever e também sobre o motivo pelo qual escreviam. Em todos os relatos encontrei um ponto de convergência, que, não coincidentemente, é um ponto de encontro também com a minha própria experiência individual: a motivação da escrita que nasce ou vai se desenvolvendo em momentos de sofrimento, ou de situações difíceis em que se vive. Nesse ponto compreendi que a escrita parece se relacionar como um mecanismo de desabafo, um instrumento que pode nos auxiliar a lidar com sentimentos e momentos difíceis.

> Minha família nunca foi muito da paz, né? Sempre briguinha ali, uma outra aqui… Só que dessa vez não foi uma briguinha pequena, foi uma grande. Minha irmã tava num relacionamento abusivo e esse cara tava lá em casa e minha irmã acho que deu uma opinião sobre algo e ele não gostou muito, apertou a mão dela, para ela calar a boca, né? E aí minha mãe não gostou da situação, obviamente, e achou ruim com ele. Pegou uma travessa de escondidinho de carne que ela tava fazendo e jogou nele. Tava quente, tinha acabado de sair do forno. E aí eu me escondi… Eu corri porque elas eram mais ação e eu era mais da reflexão. [...] Corri para dentro do quarto e fiquei dentro do guarda-roupa. E aí que começou o quebra pau: era vassoura de um lado, soco de outro. [...] Quando eu saí, tinha sangue, mais coisas quebradas, não tinha ninguém em casa e minha mãe estava conversando com a polícia. [...] Aí eu entrei para dentro do quarto, com mais medo do que eu tava antes, me tranquei para que ninguém entrasse e acendi a luz, né? que tava apagada e comecei a escrever. Aí eu comecei como se fosse uma oração, uma conversa afrontosa. E aí eu terminei como se fosse um pedido de socorro, um pedido de ajuda (Anna: GD - 14 dez. 2023).

Anna nos conta um momento muito delicado vivenciado em sua família. Um contexto em que ela, ainda criança, foi exposta a uma violência que acontecia em sua casa, e direcionada a uma pessoa muito próxima, sua irmã. Um conflito entre adultos em que ela se viu deslocada e sozinha, e encontrou na escrita um refúgio para aquele medo que a inundava. A escrita agiu como um desabafo (“escrita afrontosa”), como um “pedido de socorro” e uma “oração”, numa possível tentativa de que aqueles escritos transformassem aquela realidade difícil, assim como aparentemente transformaram alguns sentimentos dentro dela.

Marquin também começou a escrever num contexto parecido ao de Anna, em que a escrita poética assumiu a função de desabafo:

> Comecei a escrever em plena quarentena, né? Que tava tudo uma merda, não só para mim, mas pra todo mundo, porque a quarentena foi um desacerto pro mundo inteiro,

> né? Eu tava numa mudança na minha escola, eu não tinha telefone nessa época, e tipo assim, quando eu ganhei um telefone, na minha escola, tinha um monte de gente falando: "Nós é irmão, não sei o quê", e eu considerava mesmo irmão, contava tudo. Aí eu ganhei o telefone e ninguém me mandou mensagem, mesmo eu entrando no grupo da escola, ninguém me mandou mensagem. E tipo, nisso eu comecei a sentir sozinho e tem um amigo meu, que nem daqui ele é, e nós trocava ideia, muita ideia. E ele faz poema desde, sei lá, uns 7-8 anos e ele começou a falar: "mano, desabafa!" [...] E tipo, além desse problema de os falsos amigos não quer trocar ideia comigo, dentro de casa ninguém procurava saber como é que eu tava. Eles "viam", mas não viam. [...] E foi nessa época que eu comecei a escrever, até a [poesia] "Psicografado". Tipo, eu me sentia muito confuso com tanta coisa. Era muita coisa e eu não sabia o que que era tudo. Eu não sabia explicar… Então eu comecei a desabafar mesmo (Marquin: GD - 14 dez. 2023)**.**

Diante de sentimentos de confusão, solidão e desapontamento, Marquin foi incentivado por um amigo que já escrevia a começar a escrever para desabafar. A experiência de incompreensão que ele sentia em sua casa, em que ele relata não ter sido devidamente enxergado pelos familiares, enquanto vivenciava esses sentimentos de confusão. Buscou então uma companhia na poesia, já que não a encontrou em outros lugares em que procurava.

Nos relatos de Vitin, Mathias e Marquin, um outro aspecto comum: a proximidade ou exposição a contextos de violências relacionados especificamente com o tráfico de drogas. Essa experiência de proximidade (no sentido de elemento comum do cotidiano) com o tráfico de drogas é vivenciada não só por jovens, mas por moradores de favelas e periferias. Contudo, a exposição à violência relacionada ao tráfico de drogas é mais comum na faixa etária que compreende a juventude, e pode ser constatada no Atlas da Violência de 2024 (Cerqueira; Bueno, 2024, p.116) que aponta que o maior número de pessoas que respondem por crimes de envolvimento com o tráfico são "homens (86%), jovens (72% com idade até 30 anos), de baixa escolaridade (67% não concluíram o ciclo de educação básica) e negros (68%)". Nesse sentido, a escrita assume uma importante função, que parece contribuir na elaboração de sentidos dessas experiências juvenis dos jovens interlocutores:

> Eu já comecei desde pequeno, eu devia ter uns 5 anos e eu comecei por causa do meu irmão. Meu irmão escutava muita poesia e no lugar que a gente vivia, a poesia era bala de prata, bala de chumbo, o cheiro era de pólvoras mas eu prefiro as rosas[43] (quem pegou a referência, pegou). Eu cresci num lugarzinho que era na divisa do inferno com a casa do capeta [...]. Aí todo dia tinha troca de tiro, era um lugar muito tranquilo de se viver desde o momento que você não precisasse ir pra fora de casa. [...] Meu irmão era do tipo que escutava música, corria por causa de droga, usava droga e chegou no ponto que vendeu droga. Mas resumidamente, ele que me incentivou a escrever poesia porque tudo que ele fazia, eu fazia ao contrário. Era exato exemplo de se ele vai pela esquerda, eu vou pela direita. Eu comecei a escrever poesia porque todo dia eu escutava ele escutando músicas do tipo "Ao Cubo"[44] e a principal que mais

[43] Referência a música Vida Loka do grupo Racionais MCs.
[44] Ao Cubo é um grupo de rap de São Paulo dos anos 2000.

> começou a me inspirar foi “O homem chora”, a música que ele mais escutava e foi uma inspiração para mim (Mathias: GD 14 dez. 2023).

> Igual falei, o meu primeiro contato foi na escola, numa oficina [de hip-hop] em 2014, há muito tempo. [...] Aí ele começou assim no terceiro/quarto ano: “vocês tão novo, cês vão aprender ainda o que que é revolta, e quando você estiver revoltado, você vai aprender a escrever”. E nessa mesma época que eu conheci o Racionais. [...] A música que mais me marcou dos Racionais foi “Vida Loka” e “Capítulo 4, versículo 3”, que é tudo música de revolta [...] e eu fui começando a parar para pensar. [...] E nessa mesma época, os amigos do meu tio, que tava com 18-19 anos começou a envolver, e eles iam muito lá em casa. Aí acabava que eu via aqueles cara lá, pequeno, os cara conversando, eu brincando e eu fui pegando afeto com aqueles cara. Os cara começou a envolver, aí do nada morre pela polícia, o outro morre pelo crime. Aí vai raciocinando com as músicas, aí a gente aprende a escrever, a revolta do dia a dia (Arthur: GD - 14 dez. 2023).

> Lá em casa tipo era tudo pela ordem, né, na teoria. Todo mundo lá em casa era crente, mano, nascido em berço cristão, pá. [...] Mas aí começou uns B.O aqui, que ninguém que tá do lado de fora vê, né, mano? Meu vô batendo na minha vó o tempo inteiro e eu cresci querendo matar ele. [...] E aí, tipo assim, eu sempre tive influências dentro de casa porque o meu avô teve um filho fora do casamento e era o meu tio. O meu tio ele era, como que eu vou falar isso? Ele era gerente do Primeiro Comando do Barreiro, aqui da região, tá ligado? Ele era o cara que tava aqui fora, que não tinha sido preso ainda, mas já tinha sido preso algumas vezes, aquelas coisas, tá ligado? E tipo assim, ele era uma influência que eu tinha muito dentro de casa… [...] Aí quando eu fiz uns 14 anos eu desandei, fiz um tanto de merda e comecei a escrever nessa época, que foi a época que pra minha mãe eu era tipo a desonra da família, a Ovelha Negra. Aí nessa época meu tio morreu e eu escrevi minha primeira poesia que eu falei “não pô, essa é boa” (Vitin: GD - 14 dez. 2023).

Nos três casos relatados, a experiência do tráfico de drogas aparece como elemento comum do cotidiano, por ser presenciado na vivência de pessoas próximas aos jovens – Para Vitin, seu tio; para Mathias, seu irmão; para Arthur, os amigos de seu tio. Mesmo que o envolvimento não seja direto como no caso do tio de Vitin, ele se dá em alguma medida, e parece colocar os jovens em situações em que a violência se manifesta – alguém que morre assassinado pelo tráfico ou pela polícia, o risco das balas perdidas que são recorrentes ou alguém que vai preso. Para todos esses casos, a escrita despontou como possibilidade de escrita diante dos sentimentos e sensações que são evocados com a proximidade com a violência que, por mais que possa ser naturalizada como algo do cotidiano, nunca deixa de ser uma violência.

Os relatos de Arthur e Mathias descrevem um fenômeno interessante: a influência do hip-hop no ato de começar a escrever. Marquin também afirma, em um de seus relatos, ter sido influenciado pelo RAP em sua escrita. A realidade evidenciada nas letras de RAP ouvidas pelas/os jovens, muitas vezes faz menção às experiências de envolvimento/proximidade com o tráfico de drogas, seus efeitos e consequências, e a violência vivenciada nas favelas e periferias. As letras de RAP agem como mecanismo de denúncia de tais violências diante de um sistema que criminaliza e negligencia as pessoas pobres e moradoras das periferias. As letras de RAP, portanto, discorrem sobre realidades que são próximas às vivências desses jovens, permitindo

que eles não só se identifiquem com seu conteúdo, como também se inspirem, ao ponto de escreverem eles mesmo sobre os sentimentos de revolta, injustiça e insegurança desencadeados pelas violências vividas.

Ana Lúcia Souza (2009, p.118-119) reflete sobre a importância do hip-hop na vida de jovens que fazem parte do movimento e seu potencial de deslocá-los de contextos de violência em que vivem. Esse deslocamento é fundamental na trajetória dessas/es jovens, considerando o contexto do racismo e desigualdades sociais vivenciadas no Brasil, em que as pessoas negras e pobres vivenciam um apagamento de suas histórias através de vários mecanismos, sendo a formação escolar um exemplo já discutido no capítulo anterior (Gomes, 2002; Ramalho, 2019; Souza, 2009).

Conceição Evaristo (2020), apresentando o conceito de Escrevivências, o define como uma forma de escrever que transcende a escrita de si, na medida em que discorre sobre experiências que são vividas coletivamente. Ela defende o termo a partir de uma escrita protagonizada por mulheres negras, mas compreende a ampliação do termo em casos em que as escrevivências partam desse lugar: o ato de "escrever de si", a partir de afetações de uma realidade que, por mais que vivenciada individualmente, pode também ser identificada por pessoas que vivenciaram situações similares. Nesse sentido, compreendemos que as poesias que discorrem sobre o contexto de violência vivenciado por esses jovens, por se repetirem em suas narrativas e aparecerem como temática central de suas poesias, se enquadram no termo cunhado por Conceição Evaristo (2020). A escrita de si, que se tece em um contexto de violência direcionado, principalmente, às juventudes negras e periféricas no Brasil, se estabelece como ponto de encontro das palavras-poesias dessas/es jovens, permitindo que eles se identifiquem nas experiências umas/uns das/os outras/os. Assim como acontece com a identificação com as letras cantadas nas músicas de RAP.

Vitin, apesar de não mencionar o termo de Conceição Evaristo, parece exercitá-lo em sua escrita poética. Suas poesias frequentemente discorrem sobre sua condição de jovem negro e periférico, denunciando situações de racismo e injustiças sociais. Além da denúncia, ele compreende o papel da palavra-poesia no alcance de pessoas que vivenciam situações parecidas com as que ele viveu, e isso motiva a sua escrita:

> Eu escrevo porque eu acho que todo mundo aqui tem um dom e que esse dom precisa ser espalhado. Tem várias pessoas que precisam dessa coisa que você tem dentro de você, porque eu acredito que a gente é único, mas só tem nós". Só tem você igual a você no mundo, e alguém por aí precisa de algo que tem dentro de você, e às vezes é mais de um alguém, bota fé? [...] E por isso poesia para mim, mano, é uma forma de você alcançar pessoas que passaram por coisas parecidas com as suas ou vão passar,

> porque independente de você estar expressando a sua opinião ou sentimento. Eu acho que a gente tem uma parada muito doida que você consegue ajudar pessoas que passaram por coisas parecidas que você, mano! **(**Vitin: GD - 14 dez. 2023).

Entender a poesia como uma forma de alcançar pessoas demonstra o reconhecimento de Vitin da poesia enquanto uma prática social. Prática que, por intermédio da identificação de experiências similares, circunscritas no âmbito de uma escrita poética alinhada com a lógica da Escrevivência, as experiências individuais de determinados grupos sociais podem ser coletivizadas: "mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade" (Evaristo, 2020, p. 35). A palavra-poesia de Vitin assume então uma função de prática social que contribui para que outras/os ouvintes e leitoras/es atribuam significados às suas experiências por intermédio do da palavra-poesia do poeta.

A função que a poesia ocupa na vida das/os jovens interlocutoras/es nos conduz às reflexões sobre como a escrita poética pode atuar na vida de quem a produz, que efeitos produz, que caminhos constrói ou desconstrói. Entender os motivos que levam jovens pobres, negras/os e/ou periféricas/os a começar e seguir escrevendo nos aponta para possibilidades de enfrentamento e criação de estratégias de vida diante das violências pelas quais essas/es jovens são expostas/os.

> E eu sofri muito bullying quando eu era pequena, porque eu era muito a esmilinguida, agora eu sou alta, mas quando pequena era esmilinguida. Magrinha, branquela, bem bem branquela mesmo, um palitinho de dente, gente. Me chamavam de palitinho de dente! E aí eu escrevi sobre isso também, né?… E como eu não falava para ninguém, só contava pro meu caderno, pra todo mundo tava tudo o.k., né? Minha irmã chorava, e eu apaziguava ela. Minha mãe chorava por causa de relacionamento, e aí eu chegava, abraçava, mesmo no silêncio. Mas aí comigo era no caderno mesmo, não tinha ninguém que chegava em mim, não, era eu e eu. Meu consolo era a poesia (Anna: GD - 14 dez. 2023).

> Eu vou responder o porquê que eu comecei a escrever. **Pra mim, poesia não é só palavra escrita, para mim poesia é uma forma de iluminar seu caminho.** Um exemplo: eu escrevi poesia minha vida inteira, desde que eu me entendo por gente. Pra mim poesia sempre foi uma forma de passar para o papel que eu não queria passar na parede do meu quarto, fosse sangue, fosse raiva, fosse alguma coisa. [...] mas para mim poesia é isso: é uma forma de você tirar da sua boca o que você não quer tirar do seu braço (Mathias: GD - 14 dez. 2023, grifos nossos).

Anna e Mathias apontam para a escrita como uma forma de desabafo, uma válvula de escape. Nesse cenário a poesia exerce a função de refúgio diante de situações dolorosas vivenciadas nas vidas dessas/es jovens. Na metáfora utilizada por Mathias, que descreve a poesia como uma forma de iluminar o caminho, podemos entender o escuro dos sentimentos

dolorosos, como *bullying*, solidão, tristeza, desamparo, sendo iluminado pelo ato da escrita que, de alguma forma, lança luz a esses sentimentos que poderiam permanecer no escuro, mas ganham visibilidade com a elaboração proporcionada pela escrita poética. Audre Lorde (2019, p.44) utiliza a mesma metáfora para dizer sobre a função da poesia: "trata-se da poesia como iluminação, pois é através da poesia que damos nomes àquelas ideias que – antes do poema – não tem nome nem forma, que estão para nascer mas já são sentidas". Nomear sentimentos que, apesar de sentidos, ainda não têm nome nem forma. Esse aspecto da escrita poética apresentado por Audre Lorde corrobora com a narrativa da jovem Anna, que afirma: "a poesia para mim é uma forma de tirar da minha garganta o que eu não conseguia falar normalmente. É se expressar, sabe? É conseguir colocar para fora, porque nem tudo eu consigo falar diretamente com as pessoas…" (Anna: GD - 14 dez. 2023).

Lançar luz a sentimentos dolorosos e difíceis de elaborar, é especialmente importante quando falamos do contexto da saúde mental de adolescentes e jovens no Brasil. Um estudo descritivo realizado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2021, p.3), que analisou uma série histórica e óbitos por suicídio registrados entre os anos 2010 a 2019, apontou um aumento de 81% na taxa de mortalidade de adolescentes (15 a 19 anos) no quesito violência autoprovocada. O estudo chama atenção para o aumento das taxas de suicídio entre jovens, atribuindo ao fenômeno causas multifatoriais, que podem se relacionar com tristeza, depressão, ansiedade, bem como uma dificuldade geracional de lidar com esses sentimentos.

Apesar de descrever de maneira poética, Mathias fala explicitamente sobre a poesia como recurso que o impede de realizar uma violência autoprovocada: "para mim poesia é isso: é uma forma de você tirar da sua boca o que você não quer tirar do seu braço" (Mathias, GD, 14 dez.2023). Constatamos então que, num cenário em que jovens e/ou adolescentes vivenciam um contexto de vulnerabilidade no que tange à saúde mental, a escrita poética desponta como uma possibilidade de recurso que os permitem elaborar seus sentimentos, aliviando, no ato, suas angústias e sofrimentos. Analisando dessa forma, a metáfora da poesia como iluminação, utilizada por Audre Lorde (2019, p.44) e também pelo jovem Mathias (GD, 14 dez. 2023) parece fazer sentido. E novamente a metáfora aparece, no mesmo contexto, agora no relato de Anna:

> Então a poesia me ajudou a escapar da depressão, porque eu tava começando já com vários indícios, então foi a válvula de escape. Sabe aquele feixe de luz, que, quando está amanhecendo, aparece na janela? É aquilo ali que te desperta, que te tira de um sono profundo. E aí eu acordei, e foi a poesia que fez isso (Anna: GD - 14 dez. 2023).

A poesia como feixe de luz. A luz, conforme descrito pelas percepções das/os jovens, corresponde ao seu elemento opositor: as trevas, o escuro. Esse escuro corresponde aos sentimentos e experiências ruins, sofrimentos. A elaboração dessa experiência negativa por intermédio da escrita, remete aos efeitos terapêuticos na medida em que são associados à saúde mental. Conceição Evaristo (2020), também em sua fase de adolescência, conta de um episódio em sua vida em que a escrita cumpriu essa função terapêutica, evitando, assim como no caso de Anna (GD - 14 dez. 2023), um adoecimento: "[...] hoje penso que se eu não escrevesse e não lesse intensamente nesse período, talvez tivesse adoecido. E falo adoecer no sentido de procurar outras formas de aguentar, de suportar a realidade. O que me salvou de um adoecimento, como quando minha irmã mais velha adoeceu, foi a escrita" (Evaristo, 2020, p.33). Nos deparamos com uma função da escrita que auxilia no processo de suportar a realidade. Suportar a realidade é um desafio imposto aos seres humanos, e também um fenômeno amplamente discutido pela psicanálise de Freud (1930).

A partir de uma leitura psicanalítica Freudiana da constituição psíquica dos seres humanos, compreende-se que somos inscritos na civilização (cultura) por intermédio da linguagem (simbólico). Contudo, no movimento dessa inserção, nos deparamos com diversas barreiras à realização plena de nossa felicidade (prazer), devendo nossas pulsões (libido) serem "domesticadas" (castração) no exercício de inserção em uma civilização. Para tanto, diversos recursos são empreendidos pelos seres humanos na busca de direcionar essas energias que são barradas pela ordem do social, o que gera, naturalmente, processos de frustração e angústia (Mendes, 2011). Um dos recursos apontados por Freud (citado por Mendes, 2011) é a sublimação, que parece pertinente para descrever os investimentos envolvidos na criação artística.

Eliana Mendes (2011), amparada nas obras de Freud, descreve a sublimação como mecanismo psíquico de destinação dessa pulsão em atividades, práticas ou objetos socialmente aceitos e até mesmo valorizados (daí vem a noção de sublime). A criação artística é um exemplo de sublimação: "a sublimação aparece [...] como uma reorientação dos objetivos pulsionais de maneira tal que eludam a frustração do mundo exterior. Ela vem trazer a realização pelo trabalho psíquico e intelectual" (Mendes, 2011, p. 61). A autora ainda acrescenta que a análise conduzida pelo trabalho de psicanalistas tem como objetivo criar condições de realização ou destinação possíveis dessas pulsões, apesar das proibições sociais, e das dificuldades impostas pela vida (Mendes, 2011).

Analisando as palavras das escritoras Conceição Evaristo (2020) e Gloria Anzaldúa (2000), ambas refletindo sobre seus processos de criação artísticos no ato da escrita,

encontramos pistas do conceito de sublimação de Freud (citado por Mendes, 2011). Conceição Evaristo (2020, p.33) diz que seus escritos, em sua infância, são como "[...] invenções para escamotear a realidade" (Evaristo, 2020, p.33). Gloria Anzaldúa (2000, p. 232), ao se propor a responder uma pergunta retórica ("porque eu escrevo?"), diz: "[sou levada a escrever] [...] porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome". Compreendemos então, a função de sublimação utilizada como recurso na escrita das autoras, pois permite que a fome-apetite (pulsão) seja alimentada, já que o real (vida) precisa ser compensado, escamoteado, tamanha dificuldade, aspereza e limitações (castração) que ele impõe.

A partir dessa reflexão, reconhecemos que as escritas poéticas das/os jovens interlocutoras/es, diante de um cenário de violações de direitos e adoecimento psíquico de jovens no Brasil (Brasil, 2021), podem ser compreendidas como recursos saudáveis de elaboração de uma realidade (interna, psíquica; e externa, social) que se apresenta complexa e cheia de desafios. Não pretendemos afirmar que a função da palavra-poesia enquanto ferramenta de sublimação (Freud citado por Mendes, 2011) é a solução para possíveis adoecimentos psíquicos dessas/es jovens, mas sim reafirmar a sua possível estratégia de enfrentamento/significação desse real, que se coloca como enigmático e desafiador para a humanidade, de modo geral (Freud citado por Mendes, 2011).

Acreditamos que o enfrentamento do real, pressupõe um enfrentamento de si próprio. Ao nos colocarmos diante do mundo, precisamos, antes, estarmos dispostas/os a nos colocarmos diante de nós mesmas/os. Aqui nos referimos à palavra como espelho. Anna nos conta como, no ato de elaboração de seus sentimentos, a escrita a auxilia também na própria elaboração de si:

> Eu acho que se eu não escrevesse, não ia me dar tão bem com os meus sentimentos. Eu ainda me considero uma pessoa muito confusa dentro da minha cabeça, mas quando eu começo a falar, eu vejo que não é o problema todo que tá na minha cabeça, sabe? **E quando eu escrevo, eu consigo me ler melhor, sabe?** Eu acho que consigo me ver como as pessoas me veem quando eu escrevo. [...] Então eu comecei a fazer esse exercício, quando eu tô muito confusa em alguma situação ou algum sentimento, eu escrevo (Anna: EI - 07 mar. 2024, grifos nossos).

Gloria Anzaldúa (2000) reflete sobre as experiências de mulheres escritoras do "terceiro mundo", num contexto social em que ainda existe uma predominância de homens em espaços de poder, e, consequentemente, em espaços de fala. Esse contexto faz com que mulheres, especialmente as "mulheres de cor" (termo utilizado pela autora) sejam sempre colocadas no

lugar de “outro”, em detrimento de um lugar próprio, de autoria e autonomia. Neste cenário, ela afirma: “o ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós?” (Anzaldúa, 2000, p. 232). Sua frase dialoga com a percepção de Anna, quando diz: “quando escrevo, me leio melhor” (Anna: EI - 07 mar. 2024). A escrita então, nessa perspectiva, assume uma função de elaboração de si.

A escrita poética enquanto possibilidade de significação do real, portanto, tanto permite um aprofundamento da experiência das/os jovens com seus próprios sentimentos e percepções de um lugar difícil, no sentido de “encarar a própria dor” ou “a própria confusão” quanto de um lugar descontraído e leve, quando ela salta do papel e parte rumo à oralidade, no ato de compartilhamento da poesia no sarau de poesias. É o que nos demonstra Marquin:

> O poema para mim é o que é? Igual o Vitin falou, é você ir lá, desabafar, mas também é um momento de diversão seu. É o momento que pode se descontrair, você ali com você mesmo, lembrando das coisas, é tipo um momento seu, é a sua hora. E igual o Vitin falou também, é o momento para você encontrar outras pessoas que viveram mais ou menos a sua situação, e é isso. (Marquin: GD - 14 dez. 2023).

O ciclo da produção da palavra-poesia desses jovens, quando parte de um momento íntimo e individual (no momento da escrita) e encontra, em sua destinação, à verbalização dessa palavra-poesia em um momento coletivo (apresentação da poesia no sarau), parece ter o potencial de transformar vivências individuais em experiências que podem, tanto serem coletivizadas, quanto adquirir novos sentidos diferentes daqueles evocados no momento da escrita. Nesse aspecto, a palavra-poesia se transforma em verbo quando se direciona à/ao Outra/o, representada/o pela/o coletivo de pessoas participantes do Sarau. A palavra-sentimento ou palavra-desabafo se torna palavra-ação. Ouso afirmar que a palavra-ação, que outrora pode ter sido palavra-desabafo, se fortalece e fortalece a/o enunciadora/or na medida em que é acolhida e ovacionada pelo coletivo, pelo público de ouvintes do sarau. Arthur, em seu relato, exemplifica essa dupla função da poesia como desabafo e como ação, que pode desencadear efeitos diversos:

> [Escrevo pra] desabafar. Colocar tudo que tô sentindo, tudo que tá acontecendo, fazer uma crítica, principalmente aqui na escola [...]. Por exemplo: a gente vir aqui na frente [sarau], as cadeiras cheia de aluno, diretor na porta ouvindo, e os professores aqui, e a gente fazer essa crítica, eu acho que a crítica move montanhas, ela age na dor. [...] Então eu acho que [escrever poesia] é uma crítica e um desabafo (Arthur: GD - 14 dez. 2023).

"É uma crítica e um desabafo", afirma Arthur. Quantas possibilidades podem abrigar a palavra-poesia desses jovens? Diversas são as funções da poesia apresentadas neste subtítulo na vida das/os interlocutoras/es, o que nos coloca diante da complexidade e profundidade da palavra-poesia. Como nomear aquilo que tem poder de nomear o inominável? Como dizer sobre algo que pretende falar sobre o indizível? A única resposta possível, acredito ser: através da poesia, afinal de contas "o poeta, quando se afeta, "custuma" mesmo num dizer nada com nada, na tentativa de dizer coisa que a palavra "num" acha, mas que os lábios, os olhos e os pulsos falam"[45]. E como bom poeta que é, Mathias nos auxilia, com toda sua destreza poética, a responder a complexidade do que é, afinal de contas, essa tal palavra-poesia:

> [...] poesia é libertador, poesia é ar, poesia tá em todo canto. Poesia é o que bate no teu peito, poesia é o que corre na sua veia, poesia é o que mexe na tua mente. Poesia se encontra em qualquer canto, do menor animal ao menor alimento porque em qualquer momento da sua vida você encontra poesia. Tem poetas que acreditam que Deus é poesia. A poesia é o próprio Deus, porque é uma forma de você se libertar dos seus pecados de forma que ninguém vai se intrometer. Poesia é um verter que, pra mim, muda sua vida a partir do momento que você entende, porque você não precisa escrever… Só de você ouvir liberta, porque às vezes a dor que tá no seu peito é a dor que já teve no peito de outra pessoa, mas ela soube expressar. Ela sabe falar o que você não conseguiu viver. Poesia pra mim é um verter que move seu caminhar, é literalmente o libertar de algo que você não quer falar, poder voar sem ter asas. É acender uma fogueira sem madeira nem faísca. Poesia é aquela borboleta que voa no seu estômago (Mathias: GD - 14 dez. 2023).

Se a poesia é tudo isso, concordamos então quando Marquin diz que "Um poema muda o sentido do caminho" (Marquin, GD - 14 dez. 2023). Analisamos então, nesse subtítulo, como a poesia pode mudar o sentido do caminhar dessas/es jovens, e como ela o faz, através das diversas funções que assume em suas vidas.

A escrita das palavras-poesias demonstrou empreender um exercício de aprofundamento de si, no qual sentimentos diversos são observados, revirados, encarados, face a face, uma vez que "não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos" (Anzaldúa, 2000). Esse movimento de elaboração de sentimentos e percepções, gera efeitos positivos e até terapêuticos na vida dessas/os jovens, na medida que os instrumentaliza, a partir do "enfrentamento de si", para o "enfrentamento do mundo", pois

> à medida que os conhecemos e os aceitamos, nossos sentimentos, e o ato de explorá-los com honestidade, se tornam santuários e campos férteis para as ideias mais radicais e ousadas. Eles se tornam um abrigo para aquela divergência tão necessária à mudança e à formulação de qualquer ação significativa (Lorde, 2019, p.46).

[45] Trecho de poesia autoral. Os "erros" gramaticais são propositais.

Nesse aspecto, concebemos a função da palavra-poesia que, depois de escrita, pode vir a se tornar também ação, seja pelas mudanças internas que provoca, seja pelo exercício da enunciação proporcionado pela interpretação poética no sarau de poesias. Escrever sua palavra-poesia demonstrou uma relação íntima com a inscrição dessas/es jovens no mundo, sejam em seus mundos interiores, seja no mundo exterior, compartilhado coletivamente. Se a palavra-poesia tem potencial de provocar mudanças, ela necessariamente diz de um movimento de atribuição de sentido. Assim, utilizando das palavras poéticas desses jovens, consideramos que suas palavras-poesias, além de alcançarem pessoas (Vitin: GD - 14 dez. 2023), proporcionam uma melhor leitura e elaboração de si (Anna: GD - 14 dez. 2023), iluminando seus caminhos (Mathias: GD - 14 dez. 2023) e atribuindo novos sentidos ao caminhar (Marquin: GD - 14 dez. 2023).

3.2 “Minhas letras são eu”[46]: ser quem se é no sarau

Num 05 de setembro de 2023, em uma semana agitada na escola por conter um feriado em plena quinta-feira (independência do Brasil), tive uma conversa com Vitin um pouco antes do sarau, que me fez refletir sobre o sentido daquele feriado, um marco um tanto quanto irônico:

> Vitin veio me cumprimentar, e eu elogiei seu cabelo, que estava maior. Ele disse que tá deixando crescer, mas que era demorado. Depois ele falou que queria trançar o cabelo, mas que tinha medo. Pensei que o medo era da dor, mas depois percebi que o medo era do estigma que poderia ser associado ao cabelo e também da repressão policial. As tranças “nagô” (tranças embutidas, herança dos povos africanos trazidos para o Brasil na época da colonização, que carregam muitos elementos históricos, simbólicos e de resistência importantes para cultura negra no Brasil e no mundo) são muito utilizadas na cultura da periferia e também podem ser alvo de preconceitos e erroneamente associadas aos estereótipos, como “criminosos” e afins. Mais uma faceta do racismo no Brasil. Inclusive, muito recentemente, um jovem negro foi ofendido e mandado de volta para casa por ter ido trabalhar em um restaurante japonês com um penteado de tranças nagôs, em Belo Horizonte[47] (DC - 05 set. 2023).

Na semana em que, supostamente, comemoramos a independência do Brasil em relação à colonização de Portugal, Vitin me conta sobre um estigma vinculado a seu pertencimento étnico-racial, que faz com que ele deixe de manifestar sua identidade por intermédio de um penteado que ele deseja usar. Em outras palavras, um preconceito racial difundido em nossa

[46] Frase de Vitin no Grupo de Discussão (GD) - 14 dez. 2023, grifos nossos.

[47] “Garçom denuncia ter sido impedido de trabalhar em restaurante de BH após fazer tranças no cabelo” (Silva, 2023). Matéria disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/garcom-denuncia-ter-sido-impedido-de-trabalhar-em-restaurante-de-bh-apos-fazer-trancas-no-cabelo-21082023/>

cultura, herança dos processos de colonização, o impediram, naquele momento, de ser quem ele é. O medo de que o preconceito se materialize em atos discriminatórios, como no caso do jovem negro mencionado no relato (Silva, 2023), o barrou. Isso nos leva ao questionamento: até que ponto comemoramos a independência? Podemos nos considerar, enquanto cidadãs/os filhas/os da diáspora, independentes e livres para sermos o que somos?

Evidentemente, nosso posicionamento não pretende negar a veracidade e a importância das disputas que levaram o Brasil a se tornar um país independente de Portugal, disputas estas que foram encabeçadas pelas lutas populares e protagonizadas por pessoas negras e indígenas, ao contrário do que se conta "nas margens do rio Ipiranga". Nosso questionamento pretende nos conduzir à reflexão dos efeitos dos processos de escravização e colonização que ainda reverberam nos dias atuais. Um país que se estruturou e se consolidou independente às custas de um sistema político e econômico amparado na escravização de pessoas, certamente deixou marcas profundas na cultura que se constrói a partir dessa lógica. É nesse cenário que vemos elementos como tranças nagô e cocares indígenas serem alvo de chacota, folclorização e estigmatização. Elementos que originalmente são compreendidos como símbolos de força e resistência das culturas às quais se vinculam, no seio de uma cultura racista, são alvos de discriminação, podendo impedir ou dificultar que pessoas negras e indígenas manifestem com orgulho suas identidades raciais.

Juarez Dayrell (2014, p.27), ao discutir sobre as implicações da reprodução da colonização na vida de jovens periféricas/os, aponta que, na busca pela validação social de suas identidades e trajetórias, os/as jovens podem vivenciar processos de negação de sua própria cultura em detrimento de padrões culturais dominantes. Na lógica da cultura dominante, à cultura negra e à cultura da periferia seria relegado o lugar de "Outro", sempre em comparação a um modelo padrão que nunca poderá ser alcançado.

É nesse sentido que buscamos questionar sobre a independência do Brasil, refletindo sobre como as culturas negras e periféricas têm suas existências submetidas à comparação com uma cultura outra, uma identidade outra, nesse caso, a cultura dominante. Observamos, como no caso de Vitin ou do jovem garçom, elementos, estética e traços culturais subjugados à validação de "um Outro" que tem como parâmetro um padrão que não os comporta.

Mas, apesar dos estigmas, encontramos também atos de resistência. E num cenário em que pessoas negras são incentivadas (explícita ou implicitamente) a ocultar ou maquiar traços e elementos de suas identidades raciais, acreditamos que "ser quem se é", assumir sua identidade, sua autenticidade, pode ser considerado como um ato de enfrentamento à lógica colonial, que insiste em se impor. Assim sendo, consideramos que 'ser quem se é", pode ser

comparado, simbolicamente, a se tornar independente. Tornar-se independente das amarras e estigmas que são impostos. Da mesma forma como encontramos no Sarau da Firmina, relatos e poesias de denúncia quanto às discriminações e injustiças, encontramos também um espaço das/os estudantes se encontrarem, num movimento de afirmação de si:

> Tipo assim, o que melhorou muito, tipo, muito mesmo, é porque principalmente quando eu vim para cá, eu escondia muito quem eu era, ta ligado? [...] Eu sempre fui uma pessoa que me preocupava muito com que as outras pensavam, sabe? Mas aí **quando eu vim para o sarau e comecei a escrever, as minhas letras são eu**. Aí começou a quebrar uma coisa na outra, tipo, como você tá escrevendo isso daqui sendo que você viveu outra coisa, tá ligado? Então o que mudou, mano, quando eu comecei a vir para cá é porque eu comecei a ser 100% eu, tá ligado? (Vitin: GD - 14 dez. 2023, grifos nossos).

Ao afirmar que "minhas letras são eu", Vitin nos apresenta uma função da palavra-poesia que o conduzem a ser ele mesmo. No tópico anterior, vimos como a poesia e os processos de escrita auxiliam as/os jovens poetas a refletirem e elaborarem sobre seus próprios sentimentos e emoções. Quando essa palavra-poesia, no exercício de sua produção, confronta a/o jovem com sua própria subjetividade, ela a/o ajuda a conhecer mais sobre si própria/o. No caso dessas/es jovens poetas, o exercício da escrita precede o movimento da apresentação no sarau de poesias. Então, depois de se confrontar consigo mesmas/os, elas/es encontram no sarau uma possibilidade de se confrontarem com o público, conforme *se apresentam* por intermédio de sua palavra-poesia. Se a reação do público for receptiva, podemos afirmar que a exposição de si foi positivamente reforçada, ao contrário dos processos de discriminação apresentados. Ana Lúcia Souza (2009, p.33) analisa processos muito similares vivenciados por jovens *rappers*, em que, a busca pela educação, o ato da escrita e da manifestação da palavra traduzem tentativas de reconhecimento de si diante do contexto social que os discrimina.

Nilma Gomes (2002, p.39), analisando a identidade negra no Brasil, afirma que ela é construída nos processos sociais, culturais e históricos e a partir da relação com o outro – a partir do olhar desse outro, pois "um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade". Portanto, enxergar a si própria/o perpassa um movimento de se ver sob as lentes da/o outra/o. E que olhares estão sendo direcionados a essas juventudes participantes do sarau de poesias da Firmina?

> Eu acho muito doido a palavra, a frase "poesia marginal", porque tipo assim a gente tá incluso nesse meio desse trem, e tipo, no meio de um tanto de gente que é tudo errado a gente faz uma parada aqui que é da hora! E até alguém descobrir que a gente faz uma parada da hora, eles acham que a gente é os "todo errado", que faz um tanto de coisa errada e não faz as coisa da hora. E aí, tipo assim, quando eu comecei a expressar a minha poesia lá na frente de todo mundo, quando eu comecei a puxar a

> parada do sarau e entrar de cabeça naquilo ali, eu vi que tipo até a visão de outras pessoas sobre mim mudaram. Meio que tipo, eu comecei a me tornar uma pessoa que era influente e eu acho muito da hora você influenciar as pessoas pras coisas que você gosta. (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

Em sua narrativa, Vitin, um jovem negro, demonstra como "à primeira vista", a intepretação do caráter de jovens como ele pode ser equivocada, e automaticamente associada aos "todo errados". A experiência de Vitin dialoga com os apontamentos de Symaria Nonato *et al.* (2016, p. 255), que discorrem sobre como as juventudes pobres e especialmente as juventudes negras são associadas, no imaginário social com imagens que as/os delineiam como "problemáticas/os", violentas/os, marginais. Contudo, enxergar essas juventudes pobres e negras à frente do Sarau, como no caso do jovem poeta, dono de sua própria palavra que se expressa por meio de suas poesias, a visão das pessoas sobre ele mudou. Nesse sentido, nos aproximamos da subversão do sentido da palavra marginal, mencionada por Vitin e propositalmente nomeada pelas/os criadores do movimento de saraus marginais. Os/As jovens poetas são marginais não por serem criminosas/os, ao contrário do que se possa supor à primeira (e preconceituosa) vista, mas sim marginais por estarem à margem, por serem sempre colocadas/os fora do centro. E, apesar de falarem das bordas, ecoam suas vozes com tamanha amplitude que se fazem ouvir nos centros.

> Por que que o aluno do fundão é o cara que sempre é o criminalizado? Por que que o aluno do fundão é sempre o cara que é o pior?"Às vezes eu, que sou aluno do fundão, eu não presto tanta atenção quanto o aluno que tá na frente, só que o meu diálogo é muito melhor do que o dela. E às vezes, se eu for trabalhar de vendedor, eu vou ganhar mais dinheiro que ela se ela entrar numa faculdade… **Porque não tem a ver com como eu me comporto numa sala de aula, tem a ver com o potencial que eu tenho dentro de mim!** (Vitin: EI - 13 mar. 2024, grifos nossos).

Nesse movimento, um estigma racista preconceituoso (o "todo errado") é confrontado pela imagem do jovem poeta e sua habilidade com as palavras e passa a ser substituída por uma imagem de prestígio e reconhecimento: "comecei a me tornar uma pessoa influente" (Vitin: EI - 13 mar. 2024). Retomando a proposição de Nilma Gomes (2002), um olhar do outro faz com que Vitin volte seu olhar para si próprio e passe a ser "100% ele": "**o sarau fez eu ser uma pessoa que tava dentro de mim,** fez eu mostrar para as pessoas algo que tava dentro de mim!" (Vitin: EI, 13 mar. 2024, grifos nossos).

Ainda refletindo sobre a dimensão do olhar da/o outra/o, Anna nos conta sobre os efeitos causados nela no momento em que ela apresenta sua poesia:

> [Durante uma apresentação no sarau] Eu estava muito nervosa, muito nervosa, eu tava tremendo, tava suando, não queria olhar pra ninguém, eu não olhava para as pessoas, olhava para o fundo, sabe? [...] E aí, nossa, foi uma experiência que eu nem consigo colocar em palavras de tão intenso que foi! Foi um mar de sentimento naquela hora, quando as pessoas aplaudiram. Por eu não estar prestando atenção nas pessoas, eu desliguei. [...] Então quando eu terminei, aí eu fui notar as pessoas, coloquei meu óculos, olhei para Joice [professora], ela tava chorando e eu me toquei que era porque eu estava falando. E as pessoas bateram palma, e o pessoal falando "nó, Anna, é isso aí", e chegaram pra falar sobre e eu me senti especial, sabe? [...] Eu me senti especial **porque antes eu achava que ninguém me via, eu era meio que invisível pra muitas pessoas.** Então naquele momento eu senti como essas pessoas me vissem, sabe? (EI - 07 mar. 2024, grifos nossos).

Anna nos conta, com surpresa, do momento em que se percebeu enxergada, e o quanto isso a fez se sentir especial. Até aquele momento, ela acreditava que não era vista, reduzindo, simbolicamente, sua presença naquele espaço como a de "ninguém". Então, se o olhar do outro está intrinsecamente relacionado ao olhar que se tem sobre si própria/o, 'como desenvolver uma percepção positiva de si quando este olhar é negado? Aqui nos deparamos com uma condição de invisibilidade das juventudes periféricas diante da sociedade. A negação das identidades dessas juventudes não acontece, portanto, somente através de atos discriminatórios, mas também pela invisibilização: "milhões de jovens pobres brasileiros que tendem a ser vistos e tratados como ninguéns, [...] ninguéns sobre os quais pesam as representações negativas dos sem cultura, mal comportamento, enfim, os ninguéns que custam menos que a bala que os mata" (Dayrell, 2014, p.27).

A expressão de sua palavra-poesia no Sarau da Firmina retirou Anna da condição de invisibilidade. Nesse sentido, defendemos, ser vista/o é como ter a sua existência reconhecida. E ser vista/o no ato da manifestação de sua palavra-poesia, que revela as profundezas mais íntimas da subjetividade daquela/e que fala, é ser vista "como se é", e não como "se espera que seja". Grada Kilomba (2021) analisa a utilização da Máscara de Flanders no período da escravidão. Essa máscara, feita de aço, cobria a boca de pessoas escravizadas, impedindo-as de comer. Mas a máscara não as impedia somente de comer, mas também de falar. A autora reflete sobre as implicações concretas e simbólicas do impedimento da fala das pessoas escravizadas. Nesse sentido, ela afirma:

> Aquelas/os que são ouvidas/os são também aquelas/es que "pertencem". E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que "não pertencem". A máscara recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/os possam um dia ser ouvidas/os e, consequentemente, possam pertencer (Kilomba, 2021. p.43).

Diante do projeto da colonização de silenciamento de vozes que ecoam das margens, a palavra-poesia dessas/es jovens se coloca, ecoando no silêncio, interpelando contra as práticas

de invisibilização, tornando-se, nesse movimento, pertencentes não somentes à sociedade, como nos demonstra Grada Kilomba (2021), mas também "pertencentes delas/es mesmas/os", autores de si. Escrever a própria história ao invés de permanecer nos lugares coadjuvantes das histórias das/os Outras/o: "essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso, escreveram um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o par ou escritora/escritor "validada/o" e "legitimada/o" (Kilomba, 2021, p.28).

Pensar sobre os processos de autoria é relevante, especialmente quando consideramos o contexto em que as vozes das/os jovens estão sendo expressadas e analisadas – a escola. Autoras/es já mencionadas/os no capítulo anterior demonstram que a instituição tende a seguir um modelo escolar que inferioriza e/ou estigmatiza estudantes negras/os (Gomes, 2002), pobres (Ramalho, 2019), através de suas práticas massificantes (Dayrell, 2007), que exigem que as/os estudantes sigam um mesmo padrão, como se fossem iguais, impactando na construção de identidades juvenis múltiplas e diversas. Vitin e Arthur identificam o espaço do sarau como atípico no que diz respeito à lógica escolar que padroniza:

> Então, tipo assim, eu já tô aqui, as pessoas já conhecem o meu jeito, por que que eu tenho que esconder o jeito que eu sou para poder fazer isso? O problema é que a gente liga muitas coisas da escola com algo que vai distorcer aquilo que a gente é, e não é assim que funciona! Quando eu ia apresentar trabalho lá na Firmina, eu comecei a ser mais eu. [...] O problema é que, tipo assim, a gente faz as paradas da escola, e a gente esquece quem que a gente é. A gente só faz o que tem que fazer. É que a gente segue um padrão! Tipo, aquela pessoa que foi lá na frente apresentar e eu tenho que ser igual a ela. [...] É o padrão que a gente cria na nossa mente, só que não é assim que funciona. [...] Isso que eu falei é uma parada que a gente tem que pensar, por que que eu tenho que deixar de ser eu pra apresentar trabalho? A gente tem que ter a nossa identidade! E no sarau a gente aprende isso! (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

> O sarau é um lugar onde o aluno pode ser ele mesmo. Na sala de aula, ele tem que se controlar para não ser expulso de sala, porque o professor vai mandar ele sair se ele falar alguma coisa que afete o professor. O sarau é o lugar que o professor vai lá ouvir o que ele [aluno] quer dizer, pode ser uma coisa que ele fale relacionada ao sentimento ou pode ser uma crítica que pode estar acontecendo dentro de sala de aula ou no arredor da escola. Então eu acho que o sarau, ele influencia mais dentro de sala de aula do que só quem tá lá pra ver. Eu acho que ele muda a cabeça muito do aluno que tá lá pra se expressar. (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

Em um ambiente que padroniza, os espaços educativos em que as identidades individuais são valorizadas e legitimadas são essenciais para o enfrentamento das lógicas escolares massificantes. Espaços como o Sarau da Firmina possibilitam que as singularidades juvenis floresçam, num movimento que segue o ritmo individual de cada pessoa. Compreendemos o "florescimento de si", no caso dos/a jovens interlocutores/a como um processo complexo e gradativo, que se inicia antes mesmo da chegada na escola – o confrontamento consigo, que

leva ao ato da escrita, seguido pela decisão de apresentação de si, concretizada pela performance poética no sarau, que, por sua vez, é fomentada pela reação do público, ou, nas palavras de Nilma Gomes (2002), o olhar do outro. Essa cadeia de eventos parece ser solo fértil para esse florescimento:

> Tipo assim, eu acredito que o sarau é uma parada que faz você mostrar aquilo que você sabe fazer. [...] E é isso que eu entendi do sarau! O sarau tem o objetivo de trazer você fazer aquilo que você sabe fazer. Todo mundo tem um dom, todo mundo tem um propósito! [...] Você nasceu para fazer alguma coisa e eu acredito que o sarau é uma forma de mostrar o que você sabe fazer. [...] Eu vejo que no sarau a gente tem o objetivo de trazer aquilo que está escondido. Tem coisa dentro de nós que a gente nem conhece, tá ligado? (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

> A escola sabe [que eu sou poeta]. Antes de eu me apresentar no sarau, ninguém sabia, mas agora, quando eu vou na escola, toda vez que eu passo na porta da sala, o pessoal já pergunta se é o sarau, isso eu acho muito legal. É uma identidade que fica. [...] Eu acho muito legal isso, o pessoal descobre que você é poeta, gosta dos seus textos, tem vez que as pessoas sentam do seu lado só para você falar alguma coisa pra pessoa, rola direto. [...] Eu acho muito legal isso, sabe? A pessoa reconhecer você por isso, acho muito bom. (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

> Então, eu chego no Sarau, eu coloco meu texto pra fora, eu coloco o meu sentimento pra fora, **é como se fosse uma parte de mim falada.** E aí quando as pessoas estão ali, eu tô compartilhando segredos meus com ela, é como se a gente dividisse o peso da palavra, um com o outro. Então quando tá no sarau, você se sente mais livre, eu por exemplo, me desperto mais, eu me interesso mais, porque eu quero saber o que passa na cabeça da pessoa, o que ela escreveu, sabe? (Anna: EI - 07 mar. 2024, grifos nossos).

Cada um/a, à sua maneira, com suas particularidades, no seu tempo, se coloca diante do olhar da/o outra/o e se apresenta, tendo a sua palavra-poesia como porta-voz. E, nesse ato, assumem e expressam aquilo que são. Anna descreve que essa expressão de si no sarau faz com que ela se sinta mais livre.

Ana Lúcia Souza (2009, p. 39), citando Gilroy, afirma que a produção cultural para pessoas negras representa a busca da liberdade em um contexto que insiste em tratá-los como "coisas". Symaria Nonato et *al.* (2016, p. 254-255) apontam que as juventudes pobres brasileiras, diante das desigualdades sociais, são "proibidas de ser, privadas de desenvolver as suas potencialidades" nos processos de homogeneização.

Num cenário de proibição de si, de coisificação e de desumanização, a palavra-poesia dessas juventudes negras e periféricas encontram no sarau de poesias da escola um lugar em que o pertencimento de si impera, apesar da imposição da cultura dominante que insiste em padronizar. Partindo dessa premissa, suas palavras se expressam como atos de rebeldia, ou como diria Vitin, práticas revolucionárias (EI - 13 mar. 2024)". Num país cuja configuração estrutural é racista, elitista e patriarcal, Nilma Gomes (2019, p. 134) nos convida a pensar na

emancipação dos corpos por intermédio de suas expressões: “a poesia, a dança, o rap, o funk, o congado, o samba são formas de expressão da corporeidade negra, do corpo negro e das negras e negros que redefinem e emancipam os seus corpos”. Ser quem se é, dizer a sua palavra, ser enxergada/o e reconhecida/o em sua subjetividade são movimentos que caminham, portanto, na direção da emancipação. Talvez, essa seja a continuidade dos processos de independência que almejamos comemorar.

3.3 Palavras transgressoras[48]: a escrita poética e a escrita escolar

> Gramática se faz com palavras mortas.
> Literatura se faz com palavras vivas
> (Alves, 2012, p.51).

Quando decidi pesquisar sobre as palavras, tão logo compreendi que a pesquisa se esbarraria na temática do aprendizado e da apropriação da língua formal. Mesmo que eu buscasse as experiências das juventudes guiada por suas palavras-poesias, ao decidir procurar essas palavras na escola, também encontraria, na busca, as palavras formais, institucionais. Afinal de contas, as palavras, como vimos até aqui, podem assumir variadas roupagens: palavra-pensada, palavra-escrita, palavra-falada. Assim como roupagens diversas, ela também possui qualidades diversas, e uma delas interpelou no caminho da investigação, demonstrando querer ser ouvida, assim como a palavra-poesia. Foi o que defini como a palavra-formal.

A escola é a instituição responsável por transmitir os conhecimentos da língua formal, por intermédio da norma-padrão das gramáticas de língua portuguesa, que serão testados e avaliados através das produções textuais e apresentações orais de trabalho. Todos esses aprendizados objetivam a apropriação da língua formal dominante[49] do país – o português. A escolha do recorte de caracterização de público-alvo da pesquisa (jovens poetas *e* estudantes), intencionou também interrogar se a experiência com a palavra-poesia se relaciona com a experiência da palavra-formal, transmitida pela escola, reconhecendo que existe uma centralidade das práticas escolares envolvendo esse aprendizado. Da mesma forma, como o uso da palavra escrita e falada pelas/os jovens no movimento da escrita e apresentação das poesias também empreende, em alguma medida, a apropriação da língua formal.

---

[48] Rubem Alves (2015).

[49] Nomeamos o português enquanto língua dominante, ao invés de “língua oficial”, pois consideramos que o idioma foi imposto nos processos de colonização (dominação) do país, mas não é nem o único idioma e muito menos o original, especialmente se considerarmos os povos nativos já existentes no Brasil antes da chegada dos colonizadores.

Desde as primeiras leituras sobre o tema, e até a chegada no campo, me deparei com conceitos e reflexões que serão abordados neste subtítulo. O primeiro conceito foi o de letramento. O que eu conhecia de processos de letramento, era o conceito de "letramento racial", muito utilizado e difundido por pesquisadoras/es, pensadoras/es e referências negras/indígenas para dizer, de maneira geral, dos processos de reflexão, conscientização e aprendizado sobre o contexto das relações étnico-raciais no Brasil e suas implicações práticas no cotidiano. Contudo, no estudo de referências bibliográficas sobre o tema, percebi que o conceito de letramento possui diversas definições e é alvo de constantes construções e reconstruções no âmbito acadêmico.

Alexandre Pereira (2015, p.88), citando Kleiman, aponta duas formas de letramento: letramento como prática de alfabetização e letramento como prática social. Letramento como alfabetização, diz respeito ao ensino das normas da língua formal, como mencionado nos parágrafos anteriores, através de práticas de leitura, escrita e oratória – aprender a ler, escrever e falar. Já o letramento enquanto prática social se aproxima de práticas como o letramento racial, pois se relaciona com ações sociais, que, por intermédio da fala, da escrita e da oralidade, transmitem conhecimentos diversos. Nesse cenário, o autor acrescenta que a escola reduz o letramento às práticas de alfabetização (Pereira, 2015).

O ensino das práticas de letramento enquanto alfabetização e apropriação da língua formal encontram diversos desafios e dificuldades. A pesquisa de Alexandre Pereira (2015, p.86) em escolas do ensino médio nas periferias de São Paulo revelou que o letramento enquanto alfabetização "se apresentou como extremamente insuficiente, seja pelas dificuldades dos professores em empreendê-lo, seja pelo desinteresse de grande parte dos alunos em incorporar de modo mais aprofundado essa técnica". Os profissionais da escola observam que a maioria das/os estudantes têm algum grau de "analfabetismo funcional" (Pereira, 2015, p.86). A "insuficiência" desse letramento foi observada e descrita por Anna, ao relatar sobre sua relação com a escrita:

> Então na aula dele [professor de português], em questão de português eu me dedico mais, porque eu gosto bastante da gramática, gosto da escrita, eu gosto muito dedicar e eu gosto de ensinar também, porque mesmo estando na escola, eu vejo que tem muitos alunos do terceiro ano do ensino médio que ainda não se relaciona bem com a gramática. E com a escrita também, vai confundindo tipo "mas e mais", sabe? E aí eu vou tentando sempre ajudar essas pessoas. (Anna: EI - 07 mar. 2024).

Interessante perceber a distinção entre gramática e escrita mencionada por Anna, pois buscamos compreender se o envolvimento com a escrita poética, no âmbito da literatura, se

relaciona com as práticas de escrita da escola, entendendo que essas práticas são diversas. Compreendemos que, ao dizer gramática, ela fala sobre as regras da língua, e a escrita com a produção textual de maneira geral, mesmo que essa produção se entrecruze com as normas gramaticais. Nesse caso, ambas (conhecimentos de escrita e gramática) não são bem assimiladas por muitas/os alunas/os, segundo Anna.

O jovem Vitin teve a mesma percepção de Anna, e em seu caso, existe um outro elemento que contribui para a reflexão do letramento "básico" ofertado pelas escolas públicas às/aos estudantes – a realidade do ensino público e do ensino privado. Vitin estudou um período de sua vida em uma escola particular, e no ensino médio se matriculou na Firmina:

> Quando eu cheguei na Firmina [no Ensino Médio], de cara a primeira coisa que eu já estranhei pra caramba: não tinha produção de texto. Lá [na antiga escola] eu tinha. Quando eu cheguei eu já falei "uai, mas como assim?" Não tinha produção de texto nem literatura. Tinha só português. [...] [Na Firmina, a escrita] não era uma parada que eu era influenciado, impulsionado, era uma parada que eu já gostava, entendeu? (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

O relato da experiência de Vitin dialoga com os estudos de Alexandre Pereira (2015), que apontam que as escolas públicas no Brasil têm oferecido uma proposta de letramento básico, que se demonstra insuficiente, quando observamos a dificuldade dos/as jovens com a escrita e a leitura. No ensino privado, além de aprender o português (norma-padrão), Vitin também aprendia a produzir textos e estudava sobre literatura. Os efeitos do aprendizado diversificado de práticas de letramento vivenciados pelo jovem podem ser observados em outro trecho de seu relato. Quando perguntei como foi a experiência escolar da escola particular comparada à da escola pública no quesito escrita, ele respondeu:

> Quando eu chegava lá mano [na Firmina], tipo eu sabia de uma coisa que pra mim era básico, tá ligado? E eles [estudantes da Firmina] não tinham nem noção do que era, tá ligado? Meio que foi uma parada que, pra mim, todo mundo já tinha que saber isso aqui, e não era todo mundo que sabia, tá ligado? Tipo assim, é uma parada que, igual eu fico falando aqui, eu sou até meio preguiçoso, sabe? Porque eu tive esse incentivo, então para mim várias coisas eram básicas, igual na redação do ENEM, eu não estudei nada, nada, e tirei 780. Eu só prestei atenção em algumas aulas, mas tipo nada demais, e aí tipo, é umas parada que pra mim era básico, tipo uma formação de uma redação, que você vai ter que primeiro fazer uma introdução, aí depois vai ter que ter o desenrolar do trem, isso para mim era básico, e era uma parada que tipo lá na Firmina o pessoal da minha sala foi saber só na época de estudar para o ENEM (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

Oferecer "o básico" para estudantes de escolas públicas contribui para o cenário de desnivelamento de acessos ao ensino superior. Se jovens negras/os e periféricas/os vivenciam limitações e estigmatizações em detrimento do racismo e das desigualdades sociais, o ensino

público, ao oferecer um letramento precário, enquanto o ensino privado oferece um letramento diversificado e complexo, contribui para a manutenção desse cenário de desigualdades e, porque não, afastamento das juventudes negras e pobres da escola. Não pretendemos reforçar a crença ilusória de que a escolarização é a solução para o fim da desigualdade racial/social, conforme nos alerta Bárbara Ramalho (2019, p.122), mas sim refletir sobre como "o acesso precário à educação escolar contribui, sim, para a perpetuação e, por que não dizer, ampliação das desigualdades sociais".

Práticas educativas de letramento na escola, quando não se restringem ao básico e à alfabetização, além de potencializar estudantes na apropriação e utilização da língua formal, também podem incentivar outras práticas relacionadas à escrita e à criatividade. Vitin conta que a experiência com letramentos diversificados o incentivou na escrita poética:

> Velho, eu comecei a escrever desde novinho. Escrevia um tanto de texto, um tanto de parada. Eu fui começar a fazer poesia bem depois. Eu estudava numa escola particular, eu arranjei uma bolsa no Sesi, [...] e tipo assim, lá mano, fui muito incentivado na questão de escrita, tá ligado? Tipo, no quinto ano, velho, a gente fez um livro, mano, da sala, tá ligado? Todo mundo fez um poema, aí até hoje tá lá na biblioteca lá da escola. Então, tipo assim, foi uma parada que eu já gostava, e eu fui influenciado, sabe? Tipo, em fazer poemas e tipo expressar literalmente o que a gente tá sentindo, e eu sempre achei isso muito da hora! (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

Ter vivenciado uma experiência ampla com possibilidades múltiplas do ato de escrever fez com que Vitin se aventurasse na expressão de si e de sua palavra através da poesia. Já os/a outros/as jovens interlocutores tiveram experiências escolares com a escrita que caminham em uma outra direção. Durante as entrevistas individuais, quando eu perguntava sobre a relação com a escrita no contexto escolar, para além daquelas vivenciadas no sarau, a maioria das/os jovens não se demorou no tema, o que pode demonstrar um menor envolvimento e/ou interesse com as práticas da escrita desenvolvidas na sala de aula, quando comparamos com o envolvimento e/ou interesse com a prática da escrita poética, correlacionadas ao Sarau da Firmina. Quando eu fiz a pergunta: como é/foi a sua relação com a escrita na escola? Anna e Marquin imediatamente associaram a escrita, mesmo que na escola, com a escrita poética:

> Olha, a minha relação com a escrita na escola é um pouquinho mais reservada, sabe? Porque eu sou uma pessoa mais reservada na escola onde tem muitas pessoas, mas eu escrevo bastante. Eu comprei um caderninho até da Frida, um caderninho bem pequenininho e comprei uma caneta específica também e vou escrevendo durante a aula, se vem alguma coisa eu escrevo, um desabafo, acontece alguma coisa lá dentro que me incomoda, eu começo a falar... Vem uma situação de uma pessoa com outra pessoa e eu fico observando aquela situação e acho meio desconfortável, eu já escrevo também (Anna: EI - 07 mar. 2024)

> Ah, tipo assim, na escola às vezes surge um momento ali que, tem certas coisas, tipo momentos, igual você está lá, tipo de boa, e você tá só trocando uma ideia ali e o professor tipo vai e pega só no seu pé […] Aí, tipo, aquilo serve de gatilho para algumas coisas que você usa no próprio poema, essas paradas… (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

Compreendo que essa correlação imediata da escrita na escola com a escrita poética como algo que diz muito sobre os processos de letramento na escola, assim como a relação que essas/es jovens estabelecem com a poesia em suas vidas. Esse cenário parece demonstrar uma relação de proximidade com a escrita de poesias em detrimento ao distanciamento em relação à escrita exigida pelas atividades escolares. O jovem Arthur discorreu sobre a distinção da escrita como expressão e a escrita como obrigação, ao ser questionado pela mesma pergunta que Anna e Marquin:

> Eu gosto muito de escrever para expressar uma coisa que tá me incomodando. Mas em relação a tipo, quando me pedem para escrever, eu não consigo… Eu acho que me sinto como, eu não gosto da obrigação. Eu fui muito mal na redação do ENEM por conta disso, da obrigação de me sair bem. Mas quando eu quero escrever pra me expressar, eu consigo fazer um texto muito bom relacionado aquilo que me incomoda, aquilo que eu sei que tem que ser falado. Aí eu acho que é isso, sabe? Eu gosto muito de escrever aquilo que eu sei que é importante, não aquilo que querem que eu escreva. [...] Quando ele coloca um limite até onde que a gente pode fazer a crítica, eu acho que foge de até onde a gente pode se expressar e criticar aquele problema. (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

Arthur traz a problemática quanto ao desenvolvimento da escrita no âmbito das atividades escolares, que pode se relacionar com as práticas de letramento que se mantêm no "básico", conforme discutimos, e que também se relaciona, como ele mesmo afirmou, com a obrigatoriedade. Arthur faz um comparativo sobre como a escrita poética se aproxima de um lugar da liberdade de criação, em contraposição à escrita das atividades escolares que estabelecem normas rígidas que devem ser seguidas – normas que acabam por encurralar essas palavras juvenis. Quando o letramento se direciona somente para a apropriação da língua formal, ele se reduz à assimilação de regras limitadoras e reguladoras da palavra (gramática, português).

Alexandre Pereira (2015) demonstra que a aprendizagem da palavra-formal ensinada nas escolas exige uma lógica de regulação: silêncio, contenção do corpo, submissão, e destaca que essa tarefa é desafiadora especialmente quando aplicada às juventudes contemporâneas, amplamente envolvidas com as novas tecnologias que expandem as extensões de seus corpos e relações. bell hooks (2022) chama atenção para a utilização da linguagem informal com gírias e dialetos das realidades das/os estudantes como estratégia para comunicação, visto que as

juventudes circulam em outros espaços para além da escola. Contudo, a autora acrescenta que a comunicação na linguagem informal não só é raramente utilizada nas salas de aula, como geralmente é desprezada. Nesse sentido, compreendemos a necessidade apontada pelo jovem Arthur de se expressar à sua maneira, algo impedido pela produção textual nos moldes da escrita formal.

Esse cenário conduz à uma dicotomização dos processos de aprendizado da escrita na escola, que consideramos nociva: a briga da gramática com a literatura. Rubem Alves (2012, p.52-54), no texto que abre o subtítulo, reflete sobre as regras da gramática que se interpõem à liberdade da escrita criativa, da escrita literária: "a obsessão com as regras da gramática pode nos tornar insensíveis ao gosto pelas palavras. [...] Gramáticos não levam a sério o que dizem os escritores. Com sua decisão, querem cortar as asas do Guimarães e as minhas". Arthur também reconhece essa diferenciação da escrita formal e da escrita poética:

> Receita de bolo né? que eles passam… Igual, tipo assim, acontece muito da gente escrever e começar um argumento puxar o outro, puxar o outro, puxar o outro, e na teoria do professor está errado, mas pros alunos faz sentido. Então acho que é essa receita de bolo que eles vão passar na escola ou implantar tipo pra gente, ter que ser uma regra da escrita, acho que ela não é certa quando se trata de se expressar e demonstrar uma opinião. (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

Enquanto a escrita-formal se sujeita às leis da gramática, a escrita-poética somente se submete se for a serviço da expressão autônoma de quem a diz, afinal de contas, já diria Rubem Alves (2015, p. 55): "a poesia começa com a transgressão".

Considerando o contexto de jovens negras/os e/ou periféricas/os, os processos de expressão e autoria (sejam eles escritos ou não) são de extrema relevância, já que elas/es estão submetidas/os a um cenário de invisibilidade e estigmatização. Alexandre Pereira (2015, p. 105) aponta que, nas escolas públicas de São Paulo, existem poucos espaços para que as/os jovens produzam seus próprios textos: "negam-lhes, portanto, não apenas a possibilidade de escrever seus textos ou se expressar, como também a autoria sobre suas próprias vidas. Eles e elas foram e ainda são treinados para apenas copiar os textos dos outros, ou se expressar por meio das vozes dos outros". Além das práticas de letramento básicas, as técnicas empregadas no ensino de atividades que envolvem a produção, leitura e interpretação de textos, se reduzidas ao exercício da cópia (copiar do quadro, copiar do livro, copiar da internet) deixam de proporcionar reflexões mais complexas, reduzindo-se à reprodução. Aqui nos deparamos com a noção de depósito de conteúdos as/os estudantes, ou, educação bancária, discutida por Paulo Freire (1987), no qual as práticas educativas se direcionam a transmitir (depositar) conteúdos em

detrimento de uma prática educativa que estimule o pensar, o questionar, para então aprender, e não só assimilar.

Ao analisar a apropriação da palavra escrita e cantada por *rappers*, Ana Lúcia Souza (2009, p. 33) identifica o esforço do reconhecimento de si empreendido na "posse da palavra", que desafia as sujeições impostas pelo racismo, preconceitos e discriminações. Nesse sentido, se a poesia parte da transgressão (Alves, 2012), compreendemos a expressão da palavra-poesia das/os jovens no ambiente escolar, através do Sarau da Firmina, enquanto palavra-transgressora, que ousa ir além dos limites gramaticais impostos pela língua formal e se expressar de maneira livre, sem norma, com, ou sem forma, norteada pelas pulsações e motivações subjetivas daquela/e que escreve/diz. Reiteramos uma reflexão já apresentada em alguns momentos dessa dissertação: escrever a própria palavra, é como escrever a si próprio, contrapondo-se ao movimento da/o Outra/o que fala "de mim", e por vezes, tenta falar "por mim".

Paulo Freire (1987), ao discutir sobre a Pedagogia do Oprimido e suas práticas educativas, considera o aprendizado da própria palavra como elemento central de sua pedagogia, numa perspectiva que parece dialogar com a lógica do letramento como prática social, pois vai além da alfabetização:

> Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existencia o homem. Mas, para isto, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. (Freire, 1987, p. 7).

Assim sendo, essa forma de letramento encontrada nas escolas públicas, além de não estimular o desenvolvimento da escrita da própria palavra, também corre o risco de fazer com que as/os alunas/os não se envolvam tanto com a apropriação da língua formal. Alexandre Pereira (2015, p. 93-94) observa um certo desapego da leitura e da escrita por parte de jovens estudantes pobres da periferia de São Paulo, revelando "a pouca expectativa com relação à escolaridade e uma tendência maior à desvalorização dessa técnica ou do modo como é gerida e/ou transmitida pela instituição escolar, revelando possibilidades diferentes, não propriamente escolares, de apreensão da técnica da escrita".

A partir dessa premissa, compreendemos que a escola, quando oferta um letramento básico e precário gera impactos as/os estudantes no quesito desenvolvimento da escrita, de

criatividade, e na assunção de uma postura de autoria, de produção de sua própria palavra, que se relaciona também com a produção de si. Já dizia Jorge Larrosa, citado por Alexandre Pereira (2015, p.85) “os textos são produzidos pelas crianças da mesma forma que as crianças são produzidas pelos textos”.

Apesar de compreender as limitações decorrentes da imposição de normas disciplinares no que diz respeito ao estímulo e desenvolvimento de uma escrita criativa e de autoria por parte das juventudes que estão na escola, também precisamos reconhecer a importância da apropriação das normas da língua formal, especialmente em um país que valoriza essa forma de comunicação em detrimento de outras. Amparado por Kleiman, Alexandre Pereira (2015, p.83) afirma que a escrita é uma “tecnologia de comunicação de grupos que sustentaria o poder”. Isso exige uma postura de nós, educadoras/es, pesquisadoras/es, pessoas implicadas com a educação e a transformação social, a compreensão dos fenômenos escolares em toda sua complexidade – nem somente tão bons, nem somente tão ruins, e possivelmente contraditórios, como as relações humanas.

A instituição escolar no Brasil, que ainda oferta em seus currículos práticas de letramento precárias, com poucas oportunidades para que as juventudes negras e pobres desenvolvam sua própria palavra (Pereira, 2015; Freire, 1987), ainda é a principal responsável pelo ensino do letramento, especialmente na apropriação da língua formal. A persistente manifestação das palavras-juvenis, sejam pela via das poesias (Silva; Losekann, 2020), seja nas letras de RAP (Souza, 2009) ou nos grafites e pichações nos muros (Pereira, 2015), demonstram a existência de interesse e busca por práticas que produzem letramentos diversos (letramento enquanto prática social, como no caso do RAP ou até associado à alfabetização, como no caso das pichações) por parte de parcelas das juventudes. Práticas estas que se demonstram potencializadoras quando diversificadas, e reguladoras quando se mantém no básico.

Apesar da prática unilateral de letramento nas escolas, Ana Lúcia Souza (2009, p.32) demonstra que existem “letramentos múltiplos” vivenciados por jovens estudantes fora dos muros da escola, como no caso do envolvimento com o RAP e o hip-hop. Experiências como o Sarau da Firmina e a realização dos *Slam’s* interescolares (Silva; Losekann, 2020), demonstram que a inserção de práticas de letramento associadas a culturas juvenis nas escolas, caminham ainda a passos lentos. E, no caso das experiências estudadas, essa inserção se relaciona com a iniciativa e investimento de docentes envolvidas/os com essas práticas.

O sarau, enquanto prática educativa que ultrapassa o programado, ou, “a receita do bolo” (Arthur, 2024), possibilitou que as práticas de letramento da língua formal se ampliassem, conforme contam Marquin e Anna:

> [Minha relação com a escrita] Mudou bastante. Assim, em relação a escrever em si, eu sempre gostei, tipo, de anotar as paradas, pegar texto para copiar… Eu sempre gostei, tipo, de fazer a parada certinho e escrever certinho com a letra bonita e tals. E quando eu comecei a escrever poema, aí parece que eu fui querendo mais e mais e mais, e tipo, eu tinha dado uma parada. Aí eu fiz um poema esses dias, tava seis meses sem escrever, e quando eu voltei, eu fiquei até meio esquisito… Mas aí quando eu percebi que eu tava escrevendo de novo, eu fui, comecei a ler o que tava escrevendo, fui voltando a escrever, consertando as palavras, mudando algumas por causa do significado, aí eu vi que eu precisava estudar um pouco mais sobre o português e literatura. (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

> Na minha opinião o sarau influencia porque desperta o interesse do aluno, sabe? Como eu falei que eu despertei o interesse, o sarau dentro da escola, no caso, ele faz o aluno querer escrever, e tem muita adolescente que não escreve. Tem muitos que não têm uma relação boa com a escrita, com a leitura também, sabe? E aí quando tem o sarau, a pessoa fala "olha, isso é uma forma de refúgio", sabe? Então vai. (Anna: EI - 07 mar. 2024).

A partir das experiências vivenciadas e analisadas por Marquin e Anna, reconhecemos a importância de uma prática de letramento escolar que seja ampla e diversa, e que seja comunicada, inclusive, na linguagem informal, nas gírias e dialetos utilizadas pelas/os estudantes, como nos provoca bell hooks (2022). Talvez, o interesse e o envolvimento com a escrita formal sejam possibilitados a partir da introdução da escrita em suas diversas formas. E se a literatura se faz com palavras vivas, quem sabe sua vitalidade tenha o potencial de reanimar as palavras mortas da gramática (Alves, 2012, p.51).

Acreditamos no potencial das palavras vivas da literatura, especialmente quando elas conseguem romper as barreiras da recusa e desinteresse no aprendizado da língua formal e em relação aos métodos "robóticos" (Marquin, 2024) escolares, fazendo com que a palavra-poesia resolva dialogar com a palavra-formal. Mesmo depois da conclusão do Ensino Médio, Marquin diz:

> E tipo assim, uma coisa que esses últimos tempos, no final do ano passado pra cá[50], depois que eu saí da escola, eu comecei a estudar mais do que eu estudava na escola, foi português, literatura. Porque antes eu escrevia pelo *WhatsApp*, aí eu ficava abreviando as palavras, e tudo… Agora eu não gosto mais, eu vou e escrevo tudo certinho, porque igual, qualquer coisa "ah, vou escrever um livro"! Que eu tô com uma proposta de escrever um livro só de poema. Aí eu tenho um grupo lá [grupo de *WhatsApp* com ele mesmo], e em vez de eu só colocar tudo resumido, abreviado eu vou e coloco tudo certo. (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

A motivação de aperfeiçoar sua escrita poética, na intenção de produção de uma obra literária, fez com que Marquin buscasse as regras e normatizações da língua formal.

[50] Marquin se formou no Ensino Médio no final de 2023.

Compreendemos que a palavra-poesia, em sua natureza rebelde, não exige que a sua escrita se faça nos moldes da norma-padrão. Todavia, consideramos relevante ressaltar esse acontecimento na vida do jovem poeta, que parece demonstrar uma busca legítima de aprimoramento de sua palavra-poesia.

Se a leitura e a escrita formal, transmitida nos moldes da educação bancária e inscritas no âmbito de uma cultura letrada é "europeia e embranquecida" (Moysés apud Souza, 2009, p.37), o aprendizado da língua formal e sua reinvenção (Souza, 2009, p.186), que se transforma na palavra-poética-transgressora, pode ser compreendida enquanto uma forma de letramento enquanto prática social, ou, como nos propõe Ana Lúcia Souza (2009), um letramento de reexistência:

> Não era mais o caso de observar as singularidades de suas práticas letradas [das/os jovens *rappers* interlocutoras/es da pesquisa], mesmo estando fora do espaço escolar, mas perceber em que medida elas não apenas eram letradas, como reelaboravam a perspectiva de resultados ao mostrarem que não apenas valorizavam essa cultura letrada escolarizada, embora a refutassem em muitos momentos, como principalmente a reinventavam, reformulavam, rediziam e praticavam. Neste movimento, eles não apenas resistiram a um modelo de letramento excludente apoiado em formas já cristalizadas de legitimação, mas criaram outras formas de dizer o já dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais. Por isso, defendo a nomeação reexistência e não apenas resistência. [...] Considerando-se o histórico da população negra no Brasil, para além de resistir, há que reexistir também por meio da linguagem, impondo uma outra escrita, uma outra oralidade que é letrada e que possa caminhar na contramão, por exemplo, das diversas estatísticas em relação à população negra no universo letrado (Souza, 2009, p. 186).

Dizer a sua própria palavra, portanto, é o manter a palavra viva – a palavra enquanto afirmação máxima de si, que reexiste aos processos de colonização, discriminação e desigualdade que insistem em matar, seja pela estigmatização, seja pela invisibilização, seja pela padronização.

3.4 Uma mudança na alma[51]: desembolando a expressão

Em um dos dias que eu cheguei no Sarau da Firmina no turno da manhã, observei uma cena que já havia se repetido em alguns outros saraus que eu participei. Antes do sarau começar, naquele momento em que as pessoas estão descontraídas conversando, algumas fazendo sua refeição do recreio, Gustavo esperando mais pessoas chegarem para dar início ao sarau, Vitin treinava sua poesia num canto da biblioteca:

[51] Menção à frase dita por Mathias no Grupo de Discussões (GD - 14 dez. 2023).

> Quando eu cheguei na biblioteca, cumprimentei o Gustavo e o Marquin (que também estava no turno da manhã). Vi o Vitin no canto treinando sua poesia. Penso que essa pré-performance é um elemento bem interessante pra pesquisa também. Fico pensando no que move e motiva as/os jovens ao ponto de investirem num treino de performance antes do momento do sarau… (DC - 05 set. 2023).

Em algumas outras vezes, também antes do Sarau começar, eu vi Vitin treinando sua poesia, o que indica um investimento por parte do jovem para que a sua performance poética fosse a melhor possível. Aqui preciso compartilhar uma percepção pessoal acerca dos saraus de poesia, pelos quais fui/sou frequentadora há anos: existe uma diferença entre recitar (ler/falar) e interpretar (performar) uma poesia. Isso não é uma definição técnica, ou um consenso amplamente difundido entre as pessoas que frequentam saraus – como disse, é uma percepção pessoal. Considero que recitar consiste em ler ou simplesmente dizer uma poesia. Interpretar traz mais componentes à performance, que se relacionam com a capacidade de envolver e afetar a reação do público por intermédio de elementos como: cadência da fala, ritmo, sonoridade, expressões corporais, pausas dramáticas. A performance se relaciona com o campo das atuações teatrais, é, de fato, a interpretação de um texto. Segundo Lucas Sepúlveda (2017, p.83), "a performance retira a poesia do papel, de sua posição literária fixa e a projeta em um cenário que é criado pela interpretação de quem recita a poesia. E essa projeção do texto a partir da voz não é apenas uma fala solta no ar, mas está dentro de um contexto social e histórico que produz valores próprios".

A escolha da/o poeta por recitar ou performar uma poesia, pode se relacionar com diversos fatores: suas escolhas, seu perfil, seu estágio de desenvolvimento da prática da oratória, e/ou o nível de investimento e treino para a performance da fala. Ao estabelecer essa diferenciação, não pretendo declarar que uma forma de dizer a poesia é melhor do que a outra, ou apontar que recitar é, necessariamente, um estágio anterior que as/os poetas avançam até chegar à performance. Cada pessoa tem seu estilo, sua maneira, seu desejo e seu objetivo relacionado ao fazer/dizer a palavra-poesia, e no contexto de saraus, essa liberdade é uma qualidade que faz com que o ambiente seja receptivo e aberto às diversas possibilidades de expressões artísticas.

Estabeleço essa demarcação entre o recitar e o interpretar apenas porque esses fenômenos se relacionam com as capacidades oratórias e de comunicação que foram observadas e que serão analisadas neste subtítulo, por terem se demonstrado categorias relevantes de análise para esta dissertação. No caso das/os interlocutores, foi possível observar um aprimoramento de suas oratórias, algo que descrevi em alguns momentos no caderno de campo:

> Vai ser muito potente conseguir observar o sarau ao longo de quase todo o ano. Desde quando comecei a frequentar (abril) até agora (setembro) já pude observar a mudança de jovens envolvidas/os com o Sarau. Mais familiaridade com o espaço, maior protagonismo e confiança para conduzir o Sarau e também recitar poesias. Percebo poesias novas, que indicam uma produção constante. Percebo também poesias antigas, mas que apresentam agora performances mais confiantes e fluidas. Também dá pra ver carinhas novas, talvez encorajadas pelas carinhas mais antigas… (DC- 05 set. 2023).

> Sua poesia se chama "psicografado" e fala sobre um estado emocional conturbado, confuso e solitário, vivenciado pelo jovem [Marquin]. [...] Percebi nele uma desenvoltura mais fluida ao recitar a poesia, em comparação com o último sarau. Ele foi aplaudido e convidou a próxima pessoa. (DC - 26 jun. 2023).

Levando em conta os interesses da pesquisa na manifestação da palavra-poesia das juventudes na escola e nos saraus, demonstrou-se pertinente buscar compreender os processos que levam as/os jovens a aprimorarem o exercício da fala, no sentido de deixar de ler um poema, para dizê-lo, sem o apoio de um papel ou de um celular, por exemplo.

Sabemos, conforme discutido no subtítulo 2.2, que o clima de receptividade no Sarau da Firmina é crucial para o desenvolvimento de uma postura autoconfiante, que se relaciona diretamente com os processos de encorajamento para falar ao/em público. A discussão que pretendemos explorar neste subtítulo, se direciona aos sentimentos e percepções vivenciadas pelas/os jovens no campo de suas subjetividades. Que investimento essas/es jovens precisam empreender para modificarem a forma de dizer sua palavra-poética? Que sensações, sentimentos e desejos precisaram encarar para decidirem compartilhar, repetidamente, a sua poesia diante de um público? Esse exercício da palavra falada, se relaciona com as práticas que envolvem a oratória e a comunicação na escola?

Me recordo quando eu, que já escrevia há alguns anos, tendo por volta de 20 anos, decidi recitar pela primeira vez. Eu já estava envolvida na produção de saraus de poesia marginal há mais de um ano e nunca tinha tido coragem de dizer uma poesia na frente do público. Quando eu o fiz, muito incentivada por amigas/os, o fiz com muita dificuldade e nervosismo. Ao chegar no Sarau da Firmina, percebi que essa não é uma experiência individual, e talvez um sentimento que acompanha boa parte das/os poetas que decidem compartilhar suas poesias em um sarau ou em outro espaço:

> Aí o primeiro sarau que teve na história, que eu estava, aqui na escola, eu já cheguei tremendo, não sei o quê, tem o vídeo, eu tremendo todo. Mano, o sarau pra mim representa uma evolução, não tem como, eu olho para aquele vídeo eu fico feliz mano, tá ligado? De ter começado, mano, porque igual eu tava conversando com um chegado esses dias, do nada na minha vida deu um tanto de B.O e tal, aí eu falei comigo mesmo "por onde eu começo?" aí uma voz inconsciente falou comigo: "do começo!" E eu

> entendi, mano, pra você chegar em algum lugar, antes de tudo, você tem que começar, e nunca é fácil (Vitin: GD - 14 dez. 2023].

> Mas aí chegou [o sarau] e eu não consegui, eu cheguei aqui e travei. Aí o Vitin foi e apresentou, e aí depois que acabou eu fiquei com aquilo na cabeça: "Por que que eu não apresentei? Por que eu fiquei com vergonha?" Me deu vontade! Aí eu fui, escrevi um poema e na outra semana, todo dia eu ficava perguntando que dia que tem sarau, aí quando chegou eu fui e apresentei, meio nervoso, mas apresentei! Foi muito da hora, foi tipo uma libertação, é uma etapa de todo poeta. (Marquin: GD - 14 dez. 2023).

Vitin contou, em mais de um momento durante nossas conversas, como ficou nervoso em sua primeira vez recitando no Sarau da Firmina. Evolução é a palavra que ele escolhe para refletir como sua performance poética se aprimorou, e de fato, refletindo sobre todas/os as/os jovens que frequentaram o Sarau da Firmina no ano de 2023, Vitin é um dos jovens que demonstra muita desenvoltura em sua fala (recita poesias grandes sem ler, se expressa com o corpo e atribui um ritmo à sua fala, uma sonoridade parecida com a rítmica das músicas de RAP). E se antes ele tremia para recitar uma poesia lida, os momentos de treino de poesia que observei antes do início de muitos saraus, demonstram que houve um investimento por parte do jovem ao longo do tempo frequentando o sarau.

Já Marquin (GD, 2023) conta como sentiu vontade de recitar, mas travou. A vergonha prevaleceu. E o fato de ter visto Vitin se apresentar, o motivou a criar coragem da próxima vez, e se apresentar, ainda que muito nervoso. Ele descreve a sensação de recitar, depois de vencer o medo, como libertadora.

Conforme registrado em meu caderno de campo, no Sarau da Firmina, eu observei um fenômeno que eu nomeei como "humanização da vergonha". A vergonha pareceu acompanhar a maioria das/os jovens poetas. Demorar para "criar coragem" pra recitar, travar na hora de falar, ficar um tempo sem participar do Sarau. Todos esses movimentos podem estar correlacionados com esse sentimento que acompanha essa "etapa de todo poeta", como afirma Marquin. Todavia, apesar de ser possível perceber a vergonha nas/os jovens poetas, eu sentia que ela era acolhida. De que maneira eu posso tirar essa conclusão? Através da reação do público. No silêncio atento, no incentivo, no clima ameno que se estabelecia quando alguém travava, e nas frases de incentivo como "começa de novo, vai lá!". bell hooks (2022) discute sobre a humanização da vergonha nas práticas educativas em favor da liberdade. A autora aponta que o reconhecimento humaniza, em detrimento da humilhação, que desumaniza. Ela acredita que é possível superar o trauma da vergonha

> [...] ao colocar em ação políticas de afirmação em que a diferença é respeitada e todas as vozes são consideradas dignas. Como professores, podemos fazer da sala de aula

> um lugar onde ajudamos os estudantes a superar a vergonha. Podemos permitir a eles vivenciar sua vulnerabilidade em uma comunidade de aprendizagem que ousará apoiá-los se hesitarem ou falharem quando provocados por situações passadas de humilhação — uma comunidade que sempre os reconhecerá e os respeitará (hooks, 2022, p.118).

Acreditamos que o Sarau da Firmina se constituiu como um local em que essa vergonha pode ser "libertada", nos dizeres de Marquin (GD - 14 dez. 2023), por meio do exercício contínuo em dizer a palavra-poesia, apesar dos sentimentos desencorajantes. bell hooks (2022) reconhece a importância de se colocar em prática estratégias nas quais as vergonhas e traumas possam ser enfrentados e superados nas salas de aula, reconhecendo esse exercício como prática educativa relevante para a construção de comunidades de aprendizado, por nós discutidas no subtítulo 2.2.

Os/a jovens interlocutores/a, além de associarem a superação da vergonha às participações no sarau, reconhecem o benefício trazido por essa superação em outras áreas de suas vidas, para além da escola:

> Foi isso, eu descobri o sarau assim. E depois, tipo, o sarau fez muita parte da minha vida, tipo uma etapa que eu fiz ali, foi uma libertação, né? Porque querendo ou não cê perde muita vergonha… Você tem chegar na frente e falar, na frente de geral, assim, um tanto de gente que você nem conhece, você virar e se expressar não é fácil, não! Mas eu gosto! (Marquin: GD - 14 dez. 2023).

> É a melhor coisa que tem! Porque igual no meu caso, eu perdi a vergonha por causa do sarau. Se eu não tivesse tido contato com esse sarau, eu acho que hoje eu seria até bastante retraído, muito tímido, hoje eu já sou um pouco mais extrovertido… Mas antes do Sarau? Ihh, eu ficava no meu canto, não conseguia fazer amizade. E depois eu fui desembolando. (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

> Aí depois do sarau, eu era uma pessoa que era social, mas era vergonhoso, não conseguia olhar no olho… Eu vinha aqui na frente de cabeça baixa, hoje em dia se precisar, eu não tenho mais vergonha… Se precisar de fazer alguma coisa, eu faço, se precisar de ir na frente de todo mundo, eu vou lá e falo. (Arthur: GD - 14 dez. 2023).

Os relatos de Marquin e de Arthur dialogam com a reflexão de bell hooks (2022) sobre a responsabilidade das práticas educativas humanizarem os sentimentos e as sensações humanas que vivenciamos no contato com a/o Outra/o. No contato com as pessoas, inseguranças e medos, particularidades tão humanas, podem vir à tona. É, de fato, um lugar de exposição e abertura de si: "quando a pessoa tá recitando lá na frente, você conhece a pessoa, você vê a alma, tipo, a alma fica exposta. Quando uma pessoa tá recitando, ela mostra tudo que ela é por dentro sem medo, carne, unha, ela mostra a alma, a parte mais dolorida ela mostra" (Anna: EI - 07 mar. 2024).

Passar por transformações em nível da subjetividade exige uma disposição prévia em olhar e lidar com aquilo que foi transformado. No caso da vergonha e do medo, é preciso estar disposto a se expor, a "mostrar a alma" (Anna, EI, 2024), pois a vergonha e o receio de falar com as pessoas (seja em público ou não) serão desenvolvidas no ato da comunicação propriamente dita, e não deslocadas dela. E, com a decisão de expor a própria alma, abrem-se brechas para sua transformação:

> Aí para mim é algo que realmente não só muda sua vida, mas muda seu jeito de pensar. Muda tudo aquilo que você não conseguiria mudar sozinho, porque chegar na frente de 40 pessoas quando você tava acostumado a falar na frente de uma, olho a olho, no máximo duas, três, e mesmo assim porque era seus amigos, e você chegar num nível de chegar na frente de 40 pessoas, sorrindo, sem ter que ficar olhando para a tela do celular, tremendo, se o celular desligar, você ter que improvisar, é outra coisa. E você consegue aplicar isso pelo resto da sua vida, porque não é uma mudança naquela hora. **É uma mudança na sua alma**, porque primeiro ele saiu da sua alma, depois saiu do papel, depois foi pra outras pessoas. É você perder um medo que estava instaurado primeiramente na sua alma. Então para mim é isso: não é você mudar o seu físico, é você mudar um pouco da sua alma com uma poesia. (Mathias: GD - 14 dez. 2023, grifos nossos).

> Além do "start" de você perder aquele medo de recitar e de apresentar o que você quer, igual o Arthur falou, você perde a vergonha de tudo… Você começa a ser mais tranquilo para falar, fazer, se expressar. Você se torna uma poesia, tipo, no seu dia a dia, porque aí você não sente mais medo do que os outros vão pensar ou o que eles vão achar. **Você faz o que você quer, aí a partir desse momento que você entende que a vida, a sua felicidade depende de você.** [...] É autoconfiança…(Marquin: GD - 14 dez. 2023, grifos nossos).

As experiências de Arthur, Mathias e Marquin demonstram que a perda da vergonha, da timidez, a criação de coragem para falar ao/em público, provocaram mudanças subjetivas significativas, particularmente quando observamos essa transformação sendo vivenciada por jovens negras/os e/ou periféricas/os.

bell hooks (2022), ainda refletindo sobre os processos de humanização da vergonha, salienta a importância de romper com os ciclos de humilhação em ambientes educacionais, especialmente quando as/os alunas/os pertencem a grupos marginalizados. Isso, porque estas/es estudantes já vivenciam na sociedade processos de exclusão e humilhação, e ao adentrar nas escolas, podem se deparar com a continuidade de processos de dominação, conforme já discutimos a partir dos trabalhos de Bárbara Ramalho (2019), Juarez Dayrell (2017) e Nilma Gomes (2002).

Se a prática da humilhação for predominante no ambiente educacional, em detrimento da humanização da vergonha e do medo, danos psicológicos profundos podem ser instaurados nas subjetividades dessas/es jovens. Esses danos podem resultar numa amplificação dos sentimentos de medo e vergonha, gerando comportamentos de retração e fuga em ambientes

coletivos, numa tentativa de não ser vistas/os e evitar possíveis situações de humilhação (hooks, 2022, p.156). A autora acrescenta que jovens marginalizadas/os podem apresentar resultados escolares medíocres como forma de evitar situações de humilhação – algo como "vestir a carapuça" para antecipar o sentimento de julgamento e a vergonha que o acompanha.

Partindo de tal premissa, reconhecemos a importância de práticas educativas que estimulem a superação dos sentimentos de vergonha e medo, que podem já ser sentimentos conhecidos na vida de jovens negras/os e periféricas/os. É preciso um esforço e um ambiente adequado para que a superação da vergonha e do medo possam ser alcançados, afinal de contas "eles [estudantes] se recuperam apenas quando se esforçam para sair da humilhação, apenas quando há professores progressistas que lhes dão espaço para sentir a vergonha, expressar seus sentimentos e passar pelo processo de cura" (hooks, 2022, p.158).

Analisando dessa ótica, compreendemos a profundidade das palavras de Marquin (GD - 14 dez. 2023) ao dizer que perder a vergonha foi uma "libertação" tal grande ao ponto de fazê-lo perceber que sua felicidade depende de si, indicando um processo de aquisição de autonomia, que só foi possível a partir de uma "mudança na alma" (Mathias, GD - 14 dez. 2023).

A superação de sentimentos como o medo e a vergonha, conforme vimos até aqui, pode ser desenvolvida e aprimorada nas escolas, através de práticas educativas diversas. Nesse caso, observamos como o Sarau da Firmina e o exercício de expressão contínua que a interpretação/recitação de poesias requisita se configuraram como uma estratégia interessante para o desenvolvimento desses aspectos. E se concebemos a educação como processo de formação humana (Freire *apud* Nonato *et al.*, 2016), reconhecemos a importância de que as escolas preparem suas/eus alunas/os para o mundo, sendo a expressão e a comunicação aspectos relevantes para a vida em sociedade.

> Aí o sarau foi isso, foi um trem que colocou mais confiança, mais autoestima, fez a gente aprender a olhar no olho e fez a gente melhorar a nossa dicção, a nossa métrica com as palavras… Foi só igual o Vitin falou, evolução. Porque querendo ou não depois que eu comecei a participar do Sarau e me envolver, eu comecei a ter mais confiança até para dar aula, dá aula de jiu-jitsu, eu tenho mais confiança de fazer isso. É para tudo, mano, até para atendimento ao público, depois que eu comecei, eu tenho mais confiança de atender o público (Arthur: GD - 14 dez. 2023).

> E aí, para mim, [o sarau] me ajudou a me comunicar sobre sentimento (Anna: GD - 14 dez. 2023).

> [O sarau] Ajuda fora disso também, me ajuda com o trabalho, tipo agora, trabalho fichado – a gente aprende com sarau, quebrou aquele trem de ter medo de falar em público, aquela vergonha. Então eu acho que ele não é só um trem que mudou na escola, eu acho que ele mudou o meu pensamento de pessoas. Eu acho que ele ajudou, ele foi uma coisa muito muito importante pra mim. (Arthur: EI - 14 dez. 2024).

O Sarau da Firmina, se colocando como comunidade de aprendizado (hooks, 2022) – onde a vergonha e o medo podem ser vencidos com a escuta, o respeito às diferenças e a prática repetitiva –, é um ambiente que possibilita uma espécie de "treinamento" para a vida em sociedade. Desenvolver a comunicação pode também equiparar as/os jovens para uma variedade de situações. Anna afirmou se sentir mais habilitada para falar sobre seus sentimentos, o que poderá contribuir nos relacionamentos que ela estabelecer. Arthur demonstra como o desenvolvimento de sua dicção e a perda do medo de falar em público o auxilia em seu trabalho, que envolve falar com pessoas e em outras atividades como dar aulas (aulas de jiu jitsu mencionadas em outro trecho do GD já apresentado no texto).

Arthur, em sua narrativa, afirma que o sarau "não é só um trem que mudou na escola, eu acho que ele mudou o meu pensamento de pessoas" (Arthur, GD, 2023), reconhecendo que houve mudanças na experiência escolar. Portanto, se o desenvolvimento da expressão e comunicação provocaram mudanças significativas na vida dessas/es jovens através das apresentações sucessivas de suas palavras-poesia no Sarau, nos resta compreender se essas mudanças foram experimentadas também nas práticas escolares. Afinal de contas, nossas reflexões sobre a manifestação das palavras das juventudes se dão na escola, e se interessam pelos entrecruzamentos das palavras-juvenis com a educação escolar.

> Então, tipo assim, essa questão de apresentar trabalho depois que eu comecei a fazer poesia também melhorou, porque a gente começa, tipo, a ter um diálogo mais real, sabe? [...] Porque eu acredito que a gente começa a apresentar trabalho olhando para o chão, encostado na parede, tipo retraído. Você sabe o que você tá falando, só que, quando eu fui para o sarau, principalmente, eu me senti uma pessoa que já tava lá, eu já tava lá fazendo! (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

> O sarau foi até um bagulho que abriu muito o meu… Como é que fala? Não é preguiça… É [...], minha vergonha! Que eu era muito vergonhoso para apresentar trabalho. Por mais que eu sou desembolado com os outros, com quem eu tenho intimidade, mas eu chegava, tipo, pra trabalho, esses negócio, chegava lá com a cabeça baixa, o telefone aqui [próximo do rosto] e tal, muita vergonha… Até que aí eu fui e comecei ir no Sarau. Aí um tanto de gente desconhecida, na primeira vez falei baixinho, e tal, mas aí eu fui soltando, soltando, soltando, até que eu fui ver, eu tava tranquilo até para apresentar trabalho, apresentar um trabalho até conversando com o professor, os meninos perguntava, eu respondia… (Marquin: EI - 11 mar. 2024).

> Pra mim o sarau mudou muita coisa. O sarau ele fez, tipo assim, eu me tornar mais confiante. Eu me tornei muito mais confiante depois que eu comecei a recitar lá na frente, me ajudou até em outras questões, como apresentar trabalho, apresentar trabalho de escola… O sarau ajudou porque a gente se sente com menos vergonha (Arthur: EI - 14 mar. 2024).

A superação da vergonha auxiliou com que esses jovens se sentissem mais confiantes de si para apresentarem os trabalhos de escola. Marquin e Vitin demonstram como esse processo

de se sentir mais confiante na apresentação de trabalhos foi algo que se deu associado às participações no sarau, mas de maneira natural, quase imperceptível: “eu fui soltando, soltando, soltando, até que eu fui ver, eu tava tranquilo até para apresentar trabalho” (Marquin: EI - 11 mar. 2024); “quando eu fui para o sarau, principalmente, eu me senti uma pessoa que já tava lá, eu já tava lá fazendo!” (Vitin: EI - 13 mar. 2024).

Essa dimensão da temporalidade no desenvolvimento de aspectos da comunicação oral, ressalta a importância da repetição de certas atividades e práticas educativas nas escolas para que as/os jovens tenham tempo para se desenvolverem, cada um/a no seu ritmo. Nenhum/a jovem entrevistado/a ou com o qual foi possível conversar durante os saraus relataram ter começado a recitar poesias de prontidão, com facilidade e tranquilidade. Pelo contrário, as reações de nervosismo, medo, vergonha, insegurança foram, não só observadas durante todo o percurso da observação do campo, quanto relatada por jovens nos saraus, nas entrevistas individuais e no grupo de discussões. Observar o florescimento da palavra-poesia dessas/es jovens, além de encantador, nos aponta para caminhos educativos possíveis e respeitosos no sentido de desenvolvimento de atributos requisitados não só pela escola, mas também para o mundo.

Existem, portanto, seja na escola ou em outros espaços, procedimentos, reações, cenários que regulam e/ou inibem o dizer da palavra. Foucault (2014, p. 37) aponta que a produção do discurso é cerceada por um ritual regulado pelas lógicas de poder hegemônicas, que definem a forma como se deve falar, os comportamentos que devem ser utilizados, os gestos e quem pode/deve falar, para que um discurso seja legitimado, para que as palavras sejam dominadas ao ponto de produzirem os efeitos desejados.

É nessa mesma lógica que as oralidades das juventudes, com suas gírias, seus componentes, suas formas de falar e comunicar são, também, reguladas pela escola. Mesmo que nem sempre aconteça uma censura direta à forma de comunicação de um/a estudante, o simples fato de ofertar um letramento precário vinculado apenas à aquisição da língua-padrão demonstra a limitação do que se deve dizer, e como se deve dizer. Ana Lúcia Souza (2009, p.35) demonstra que as práticas de fala e escrita mais próximas do modelo europeu são valorizadas nas escolas em detrimento da oralidade presentes nas tradições indígenas, negras e de ascendência africana.

Diante dessas reflexões, consideramos três aspectos importantes a serem considerados acerca das práticas de oralidade de jovens estudantes na escola: 1) o letramento básico, tantas vezes ensinado precariamente, não favorece o desenvolvimento amplo da comunicação das/os alunos, seja pela sua falta de diversidade ou pelas técnicas empreendidas (como exercícios de

cópia e/ou apresentação de trabalhos em que o conteúdo é apenas lido); 2) se a escola não proporciona práticas educativas diversas, em ambientes harmônicos e dialógicos, seus alunas/os dificilmente terão condições de desenvolverem, na escola, a superação da vergonha e do medo, o que certamente irá impactar na aquisição de habilidades de fala e escrita satisfatórias; 3) as práticas de letramento social, difundidas por diversas manifestações culturais juvenis, ainda que em passos tímidos e, por vezes, em casos isolados, quando adentram os muros das escolas, se estabelecem como práticas educativas que podem provocar mudanças positivas nos processos de aprendizado requisitados pelas atividades e práticas obrigatórias.

Por mais que os modelos de escrita e produção de discursos sejam amparados em modelos hegemônicos e europeus (Foucault, 2014; hooks, 2022; Kilomba, 2021), em detrimento das oralidades difundidas e praticadas por tradições indígenas, negras e de seus ascendentes (Souza, 2009), compreendemos que é necessário percorrer caminhos que não se anulem, mas que se complementem.

Por fim, acreditamos que, enquanto percorremos caminhos múltiplos rumo a uma educação emancipatória e antirracista, produzimos esperança quando nos deparamos com experiências juvenis, como as relatadas pelos/a interlocutores/a que produzem transformações em tantos níveis. Nessa perspectiva, Lucas Sepúlveda (2017, p. 122) nos indica que, ao dizerem sua palavra-poesia nos espaços públicos, as juventudes envolvidas com a poesia marginal produzem suas verdades, no confronto com as verdades postas, por intermédio de suas oralidades e suas performances poéticas.

3.5 Encantando a língua[52]: a palavra como arma

Quando nós falamos tagarelando
E escrevemos mal ortografado
Quando nós cantamos desafinando
E dançamos descompassado
Quando nós pintamos borrando
E desenhamos enviesado
Não é por que estamos errando
É porque não fomos colonizados[53]
(Leiros *apud* Santos, 2023).

As pessoas são únicas, com personalidades, histórias e trajetórias diversas. As possibilidades da experiência humana, nesse sentido, são infinitas. E dentro do mar das

[52] O título faz menção a uma frase de Nêgo Bispo, que diz “Temos que enfeitiçar a língua”(Santos, 2023, p.4).
[53] Poesia de Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo. Saudamos sua memória e reverberamos suas palavras.

infinitudes, nos chama atenção, tudo aquilo que se repete. Mesmo que a repetição se dê de maneira diferente (até porque mesmo que sendo parecidas, nenhuma experiência é igual), as similaridades das vivências são elementos interessantes, que unem e aproximam as pessoas. Vimos no capítulo 2, subtítulo 2.3, como a identificação de experiências parecidas aproximam as/os jovens no sarau de poesias, fazendo com que elas/es se interessem, se aproximem e/ou se envolvam.

E quando falamos de investigação acadêmica, o fenômeno da repetição demanda ser analisado. Assim como muitas repetições observadas no campo foram agrupadas em categorias e analisadas ao longo da dissertação, houve uma repetição, em particular, que me prendeu a atenção, especialmente por eu identificar esse elemento, que será apresentado, em muitas outras vivências anteriores que envolviam a poesia e o RAP.

Nos diversos momentos em que abri meus ouvidos e escutei com o coração as palavras-poéticas enunciadas pelas/os jovens poetas, percebi uma certa frequência com que a poesia foi associada com um universo de significantes que se relacionavam com: armas, munição, atirar, atacar. Essa percepção me transportou para minhas próprias vivências poéticas, em que eu mesma utilizei estes significantes para dizer da poesia:

> e quando vem veloz
> a voz à vós
> faz engolir guela abaixo
> uma teia inteira de nós –
> transforma em peia
> pulsa na veia
> a palavra como faca
> que já nasce armada
> te entra e não te sai mais[54]

A palavra poética como faca, que já nasce armada. E que te entra, tal qual bala, e não te sai mais. Do que é que essa palavra anda se defendendo? Que riscos ela corre, já que a palavra-poesia tem se armado ao sair das bocas de poetas marginais diversas/os? Quais seriam seus alvos, para onde ela se atira? Ouvindo as palavras-poesias das/os jovens poetas do Sarau da Firmina, levantei algumas hipóteses, que serão analisadas ao longo deste subtítulo.

Em algum Sarau do mês de maio de 2023, o jovem Arthur faz menção à palavra-poesia armada, e em meu caderno de campo inicio minhas elaborações hipotéticas:

> Arthur começa sua apresentação contando que seu poema é sobre o caso de racismo vivenciado pelo jogador Vini Jr. O jovem chama a atenção das pessoas presentes para

[54] Poesia autoral.

> que o racismo não tenha visibilidade somente quando acontece entre pessoas famosas. Alguns trechos: “Vocês não se ofendem, tem que esperar passar na TV pra ver se entendem”; “trago representatividade do gueto pra vocês”; **“um tiro no verso e não em um preto”**. É muito comum os poetas marginais fazerem alusão à palavra como arma – arma de enfrentamento a vários problemas e desafios de ordem social (o racismo, a desigualdade…). Nesse movimento, fazem essa associação da arma “que produz, em prol da vida” e a arma que tira as vidas, geralmente da população negra, indígena, periférica (DC - 29 maio 2023, grifos nossos).

Arthur, um jovem negro e descendente de indígenas, discorre em sua poesia sobre o racismo a partir das situações vivenciadas pelo jogador de futebol Vini Jr. A poesia, nesse contexto, desponta como elemento que produz vida, em detrimento a outro elemento que ceifa vidas de pessoas pretas: “um tiro no verso e não em um preto”.

Mathias, em outra ocasião, também se arma com suas palavras: “Malditos esses povos, maldita essa era, governo de merda que segue a escravidão. Minha arma é minha caneta e não me falta munição” (Mathias: DC - 05 set. 2023). Num país que escraviza, mesmo após a abolição, Mathias afirma que sua palavra, simbolizada por sua caneta, é a arma que o municia ao enfrentamento das situações de escravização.

Vitin, em uma de suas poesias, afirma que estava: “armado da cabeça aos pés do hip-hop” (Vitin: DC - 26 jun. 2023). Já discorremos sobre a relação próxima da poesia marginal com o movimento do hip-hop, mais especificamente com a linguagem do RAP. Ana Lúcia Souza (2009, p.21-23) descreve que o movimento do hip-hop, desde que chegou ao Brasil, assume um caráter contestatório em suas manifestações artísticas, que partem da realidade concreta das/os artistas que criticam e denunciam as injustiças vivenciadas, as violências que atravessam seus corpos, as invisibilidades pelas quais são submetidas/os. Nessa perspectiva, “armar-se do hip-hop”, pode representar a condição de enunciação da crítica, da denúncia e da transformação que o RAP, enquanto linguagem do hip-hop proporciona não só a Vitin, como a juventudes diversas envolvidas com o movimento.

Se essas/es jovens, em sua maioria negras/os e moradoras/es de bairros populares e periferias, vivenciam processos de violência que são denunciados em suas poesias, compreendemos que, a palavra que denuncia, tem motivos incontáveis para se armar, num movimento que parece ir em busca da autodefesa. E é nesse cenário de violências concretas e violações de direitos que a palavra-poesia rompe as barreiras da metáfora para se materializar na concretude da realidade. A poesia, nesse sentido, deixa de “se atirar” apenas simbolicamente, para também “se atirar” contra os processos de violência, emergindo, agora concretamente, como uma possibilidade de produção de vida, ao invés da produção da morte:

> Porque lá [onde Mathias morava] eu tinha dois caminhos: ou trocava o dedo na caneta ou trocava no gatilho. Graças a Deus eu só fui pegar uma arma depois dos 15, mesmo assim foi num clube de tiro, uma experiência foda, mas é isso, basicamente isso: eu troquei uma arma pela poesia (Mathias: GD - 14 dez. 2023).
>
> E na periferia eu acho que [a poesia] é uma fórmula do jovem fugir da realidade, porque a realidade do jovem da periferia é o tempo todo tá correndo… Então, tipo assim, tem uma arma na mão e decidir se vai atirar com ela ou se vai atirar com palavras, sabe? [...] Então entre uma faca e uma caneta, eu acho que o jovem pode escolher uma caneta, se ele tiver aquela opção, se ele tiver aquela escolha, se o sarau chegou nela e ela tiver acesso, acho que pode ser a salvação. E lá na frente, ele pode se dar bem (Anna: EI - 07 mar. 2024).
>
> "Hoje escolhi ser traficante, só que de informação" (Vitin: DC - 29 maio 2023).

O envolvimento com a poesia se colocou na vida de Vitin, Marquin e tantas/os outras/os possíveis jovens negras/os e periféricas/os, como mencionado por Anna, e se constitui como uma alternativa a outros tipos de envolvimentos (com o tráfico), que são comuns nas realidades que vivem. Isso nos leva a pensar que existiram possibilidades de ingressarem no caminho do tráfico, mas de alguma forma a poesia se interpelou nesse caminho, produzindo sentidos, conexões e relações que possivelmente os afastaram dessa direção. Jovens periféricos são o perfil populacional que mais responde por crimes de envolvimento com o tráfico no Brasil (Cerqueira; Bueno, 2024, p.116). E se o envolvimento com o tráfico sujeita os jovens a um risco maior de exposição a violências e morte, o encontro com caminhos possíveis que produzam sentido e proporcionem um lugar de pertencimento e reconhecimento, de fato, "pode ser a salvação" (Anna: EI, 07 mar. 2024).

Seria então a palavra-poética tão potente? O que faz com que ela produza tantas reverberações em níveis individuais, subjetivos, coletivos e sociais? O jovem Marquin afirma, em um de seus versos: "as fardas têm medo dessas frases" (Marquin: DC - 05 set. 2023). O que faz com que as frases contidas nas palavras-poesias dessas/es jovens produzam temor até mesmo nos homens fardados, que deveriam representar a manutenção da segurança?

Em um relato já mencionado na dissertação, Vitin, ao refletir sobre as tentativas de censura ao Sarau da Firmina na escola, afirmou: "Se tem alguém falando que é ruim, quer dizer que você tá fazendo uma parada grande, mano, tá ligado? [...] Parece que quanto maior for, mais gente vai ter contra" (Vitin: EI - 13 mar. 2024). Foucault (2014, p.10), em uma reflexão que dialoga com a percepção de Vitin, afirma que: "as interdições que atingem [o discurso] revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar".

Nesse ponto, compreendemos a palavra, na dimensão do discurso, como um instrumento de poder. Todas as reflexões e análises realizadas até este ponto demonstram que a palavra-poética, também é discurso. E no caso do contexto brasileiro, precisamos localizá-la na história, para que seja possível encontrar caminhos ante os questionamentos feitos ao longo do subtítulo. O que faz a palavra ser temida pelas fardas? Por que tantas tentativas de controlá-la, censurá-la, interditá-la?

Ana Lúcia Souza (2009, p.36), citando Barros (2005), descreve o contexto da escravidão do Brasil, em que a população negra escravizada era proibida de se matricular nas escolas e, consequentemente, serem alfabetizadas, com a alegação de que existia o perigo de "derramar a instrucção pela classe escrava", aumentando o risco das populações negras se rebelarem, 'desobedecerem'". Em sua análise dos discursos, Foucault (2014, p. 47-48) reconhece essa possibilidade, ao identificar um "medo do discurso" na sociedade, pois os enunciados podem suscitar acontecimentos diversos, que ameaçam a continuidade e a ordem.

O ponto central é: quem tem medo dos discursos? Nos parece óbvio que só se teme a liberdade do discurso, aqueles que os detém, pelas vias da dominação e da imposição de um pensamento hegemônico, àquelas populações que lutam, exaustivamente, em prol da libertação de suas palavras. Se, por um lado, no período da escravidão as populações negras não podiam frequentar as escolas, por outro, quando foram permitidas, além de encontrarem dificuldades de permanência (Souza, 2009), deparavam-se com um modelo escolar que tentava, a todo custo, padronizá-las, normatizá-las nos moldes da cultura europeia, isto é, da cultura do colonizador. "Em outras palavras, a educação escolar, porque gestada a partir de um padrão moderno/colonial de sociedade, orientou-se pela representação subalterna dos 'outros', categoria em que estão localizadas as pessoas pobres a que atende amplamente nos dias de hoje" (Ramalho, 2019. p. 123-124).

Toda a imposição de uma cultura hegemônica (europeia), praticada por diversas formas, inclusive através da educação escolar, se desdobra na constituição de um país, em que o racismo, o elitismo e a meritocracia são alicerces fundantes, são estratégias de dominação. E as pessoas negras, indígenas e pobres que não se enquadram ou não se aproximam dos padrões ideais (a imagem e semelhança do colonizador) têm suas existências, culturas, costumes e identidades submetidas a uma sujeição eterna a/o Outra/o, numa direção que as inferioriza.

A dominação é uma prática de adestramento, dizia Nêgo Bispo (Santos, 2023). Ele conta que aprendeu sobre a dominação, no momento em que começou a adestrar bois.

> Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de **denominação** é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Santos, 2023, p. 2, grifos nossos).

As estratégias de dominação e adestramento utilizadas nos processos de colonização perpassam pela imposição de uma cultura em detrimento de outra – uma denominação, disse Nêgo Bispo (Santos, 2023). E se uma das estratégias utilizadas no Brasil é a educação escolar colonial, observamos a imposição de uma cultura letrada, nos termos da língua formal utilizada na cultura dos países colonizadores. É uma normatização da palavra de povos originários, escravizados e/ou colonizados, que carregam o traço da oralidade em suas culturas originais (Souza, 2009). Ao mesmo tempo, "é em meio a esse cenário [final séc. XIX e início do séc. XX] que a educação, e a escrita escolar, ganha centralidade reafirmada em sua função social e histórica de dotar de prestígio e autoridade quem dela possa fazer uso" (Kleiman; Rojo *apud* Souza, 2009, p.35).

Assim sendo, a língua imposta às populações escravizadas/colonizadas, além de exigir rituais específicos no ato de sua comunicação (Foucault, 2014), também associa à sua utilização, uma posição de prestígio, valor social e legitimidade. As populações que foram escravizadas e seus descendentes se deparam com a obrigatoriedade de aprenderem uma língua/cultura que se distancia de sua língua/cultura original para ser reconhecidas socialmente (Souza, 2009), e, ao buscarem esse aprendizado pela via da cultura escolar, encontram obstáculos (Ramalho, 2019), vivenciando, nesse processo, uma lógica perversa de "aniquilamento da/o Outra/o". Nessa lógica, de um lado, se exige uma adequação; de outro, dificultam as condições de acesso ao aprendizado dessas adequações necessárias, e por fim, punem as pessoas através de atos discriminatórios, por não conseguirem "ser como eles, falar como eles".

Compreendemos que esse processo de aniquilação do/a Outra/o, através da lógica da desterritorialização e apagamento da memória (Santos, 2023) é uma desterritorialização de si, tal qual a aragem de um terreno para que se possa plantar outra coisa – a tentativa de apagamento de uma cultura, para que se "tenha espaço" de implantação de outra. Gloria Anzaldúa (2000) – escritora chicana[55] nascida no Texas, na fronteira dos Estados Unidos com o México – ilustra o processo de desterritorialização de si por ela vivenciado:

[55] Termo utilizado para denominar pessoas norte-americanas de origem Mexicana.

> Nós sabíamos que éramos diferentes, separadas, exiladas do que é considerado "normal", o branco-correto. E à medida que internalizamos este exílio, percebemos a estrangeira dentro de nós e, muito frequentemente, como resultado, nos separamos de nós mesmas e entre nós. Desde então estamos buscando aquele eu, aquele "outro" e umas às outras (Anzaldúa, 2000, p. 232).

Assim, compreendemos a centralidade que a linguagem, o discurso, o idioma, a comunicação e as formas com que os discursos são produzidos e difundidos assumem nas relações sociais e históricas, e são submetidas às lógicas de poder, autoridade e dominação. Ao enxergar por essa ótica, nos aproximamos ainda mais dos sentidos atribuídos à palavra como arma, já que falamos de um cenário de históricas e constantes disputas, pelos quais as pessoas negras, indígenas e periféricas persistem como alvos principais.

Nêgo Bispo (2023) – um homem negro, nordestino e quilombola, em toda sua sabedoria proveniente das relações com a terra, com a comunidade e com a oralidade, depois de perceber as táticas de adestramento e denominações utilizadas pelo colonizador – constatou:

> Eu, por dominar a técnica de adestramento, logo percebi que, para enfrentar a sociedade colonialista, em alguns momentos "precisamos transformar as armas dos inimigos em defesa", como dizia um dos meus grandes mestres de defesa. Então, para transformar a arte de denominar em uma arte de defesa, resolvemos denominar também. [...] A partir daí, seguimos na prática das denominações dos modos e das falas, para contrariar o colonialismo. É o que chamamos de guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las. (Santos, 2023, p.3)

Aí está. A palavra como arma, também nomeada pelos/as jovens poetas. Na "guerra das denominações" (Santos, 2023), as palavras são as armas; e a contradição, o confronto, a recusa, a reinvenção, é a estratégia de combate. E de que maneira a palavra-colonizadora pode, então, ser confrontada? Através das práticas de subversão da língua.

Num contexto similar, hooks (2017) nos convida a pensar a linguagem sob a perspectiva dos processos de colonização norte-americanos, pelo qual os povos escravizados foram obrigados a adotar a língua do colonizador em detrimento de sua língua materna. A imposição de uma língua, em determinado ponto da história, é apropriada por africanas/os escravizadas/os e utilizada como "ponto de encontro", por ser o elemento comum que possibilitou a comunicação com outros povos também escravizados. A partir daí, a população negra não somente se apropria da língua que outrora foi utilizada como instrumento de dominação, como a subverte, transformando o inglês tradicional em uma linguagem preenchida por elementos das culturas negras (dialetos, palavras, modos de falar e expressar próprios de suas culturas originais). Os desdobramentos dessa subversão da linguagem podem ser encontrados nas

diversas manifestações culturais orais nos movimentos da afrodiáspora, como no caso do RAP. Aqui, no contexto da escola e do sarau, a palavra ousa ser encarada assim como nos apresenta bell hooks (2017) e Nêgo Bispo (Santos, 2023) como um elemento ambivalente, que tanto pode ser impositiva e colonizadora, como pode ser transgressora e transformadora.

Da mesma maneira, Lélia Gonzalez (1984) nos convida a pensar a cultura brasileira a partir da herança compartilhada através da educação da mãe preta – o ensino da linguagem, o "pretuguês". A língua, elemento central de transmissão de valores, de aprendizagem e aquisição de toda uma cultura, é o primeiro elo que a mãe transmite às/aos filhas/os (sejam saídos de seu útero, sejam de criação, isto é, filhas/os de colonos brancos). O português, língua imposta pelo colonizador, ganha novos sentidos e significantes quando é transmitido pela mãe que carrega culturas e ancestralidades outras, que se misturam ao português do colono, criando algo novo, carregado de simbolismos da cultura negra – o pretuguês (Gonzales, 1984).

Ana Lúcia Souza (2009, p.37) também apresenta as possibilidades de subversão da linguagem ao demonstrar como a deslegitimação da palavra oral africana e o confronto com a língua europeia desencadeou processos de rupturas, confrontos e regulações para o uso da palavra oral e escrita, fazendo com que essa palavra seguisse sendo proferida, ainda que na clandestinidade. As rupturas, confrontos, regulações, associados à junção e trocas entre culturas diversas são fatores que propiciam o surgimento do hip-hop e do RAP. Nesse movimento, e por reconhecer seu papel educador, Ana Lúcia Souza (2009, p.37) evidencia o movimento do hip-hop como uma agência de letramento.

Como já anunciado anteriormente, é nesse contexto que a autora aciona o conceito de "letramentos de reexistência", na medida em que demonstra que a cultura de povos escravizados e marginalizados segue, apesar das transformações, existindo, e que precisam seguir resistindo por intermédio da "reinvenção do uso social da linguagem", como no caso das manifestações do hip-hop (Souza, 2009, p.31-32).

Os exemplos de subversão da palavra demonstram como a oralidade, ainda que continuamente atacada pelo colonizador, ou, em sua atualização, pela cultura hegemônica, segue "reexistindo", em roupagens diversas que são fruto, também, dos processos de miscigenação de trocas culturais entre povos diversos. É nesse contexto que localizamos as palavras-poesias das/os jovens interlocutores da pesquisa. Jovens que, apesar dos contextos por vezes desencorajadores, insistem em proferir suas palavras marginais no mundo.

> Por que o povo da favela fala gíria? Preenchem a língua portuguesa com palavras potentes que o próprio colonizador não entende. Enchem a língua como quem enche uma linguiça. E, assim, falam português na frente do inimigo sem que ele entenda. A favela adestrou a língua, a enfeitiçou. Temos que enfeitiçar a língua. (Santos, 2023, p.4)

Assim como nos demonstra bell hooks (2017), Ana Lúcia Souza (2009) e Nêgo Bispo (Santos, 2009), culturas como o RAP e a poesia marginal nos oferecem elementos para compreender as diferentes possibilidades dos usos da palavra – essa palavra que corre na boca das juventudes negras e periféricas, a palavra como expressão, a palavra como produção, a palavra que conduz inscrição e legitimação de si no mundo. Afinal de contas, "enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles, se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser" (Freire, 1987, p.25).

Numa guerra em que a linguagem é alvo de disputas, a palavra se constitui como verbo imperativo – indica autoridade, produz transformações, submete outrem à obediência de ordens proferidas, seja por intermédio dos discursos dominantes, seja pelas normatizações, seja pelas regulações ao modo de se dizer a palavra. Uma palavra de ordem, que, quando desconsidera a diversidade das possibilidades humanas, coloniza, adestra, silencia. Mas a ordem dada, não necessariamente implica em ordem cumprida. A recusa em dizer a palavra colonizadora, da forma com que ela é exigida, é uma forma de resistir diante da imposição. Utilizamos diferentes denominações para discorrer sobre o exercício da desobediência: "reinventar a linguagem" (Souza, 2009), "enfeitiçar a língua" (Santos, 2023), "pretuguês" (Gonzalez, 1984), "letramentos de reexistência" (Souza, 2009), "escrevivências" (Evaristo, 2020), poesia marginal e suas palavras-juvenis armadas.

Nesse ponto, localizamos o ato discursivo como metáfora da própria existência. Paulo Freire (1987) afirmou e reafirmou a necessidade de as pessoas dizerem suas próprias palavras, acreditando que esse ato tem potencial de modificar o mundo: "a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens [e mulheres] transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo" (Freire, 1987, p.44-45).

É preciso falar, para poder existir. E é preciso que a palavra proferida seja ouvida, para que a existência seja devidamente considerada. A produção da própria palavra, seja ela escrita ou oral, remete ao movimento de busca e afirmação de si. As experiências das/os jovens interlocutoras/es evidenciam essa busca através da enunciação de suas palavras-poesias no sarau marginal/escolar.

Conceição Evaristo (2020, p.35) afirma que escreve, numa tentativa de "se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. [...] Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão

de que a letra não é só minha". Audre Lorde (2019, p. 45) anuncia que, "para mulheres, então, [...] é uma necessidade vital de nossa existência. Ela forma a qualidade da luz dentro da qual predizemos nossas esperanças e sonhos em direção a sobrevivência e mudança, primeiro feita em linguagem, depois em ideia, então em ação mais tocável". Glória Anzaldúa (2000), ao se questionar porquê escreve, declara:

> Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (Anzaldúa, 2000. p. 232).

Escrever, portanto, é se inscrever. Dizer é se afirmar. E ter a oportunidade de ser ouvida/o é ser reconhecida/o. Se a realidade histórica pela qual se está inserida/o produz mecanismos de desterritorialização e invisibilização, a força das palavras reside na insistência em se fazer ser ouvida. Assim, jovens poetas negras/os e periféricas/os que andam armadas/os com suas palavras-poesias, estão tecendo um movimento de "reterritorialização de si". É uma estratégia de autodefesa para que a palavra-autêntica não se perca no emaranhado de palavras-cópias, tão comuns no cotidiano escolar. Dizer a própria palavra (Freire, 1987) é fazer com que suas histórias sejam ecoadas, por mais que o mundo tente silenciá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos chegando ao fim de nossa conversa sobre as experiências e os sentidos atribuídos por jovens às suas palavras, sejam elas palavras-poéticas ou não. Buscamos, com esta dissertação, apresentar diversas possibilidades em que as palavras juvenis podem ser proferidas, assim como circunstâncias em que podem ser inibidas, silenciadas. Partimos do pressuposto da potência das palavras de jovens negras/os e/ou periféricas e da importância de sua expressão, analisando os fatores que estimulam ou desestimulam a sua manifestação.

A escola Professora Maria Firmina dos Reis e o Sarau da Firmina foram os lugares escolhidos para a observação e a análise acerca das palavras juvenis. O objetivo principal consistiu na compreensão das experiências de manifestação da palavra de jovens negras/os e/ou periféricas/os em dois espaços de socialização, a escola e o sarau de poesia marginal. Também nos interessou saber se esse envolvimento com a palavra, a partir da poesia, se esbarra ou se relaciona, em alguma medida, com a expressão da palavra (falada e/ou escrita) no cotidiano dos fazeres e práticas escolares. Diante do exposto, apontaremos algumas conclusões sobre as análises feitas ao longo deste trabalho.

No capítulo 2 – "Eu, a palavra e o mundo" –, buscamos compreender a experiência da palavra na intermediação com o coletivo, que nomeamos como mundo. Analisando sob a ótica da experiência escolar, o olhar foi direcionado para como as palavras-poesias se manifestam no sarau e os entrecruzamentos dessa experiência com a educação escolar.

O Sarau da Firmina, enquanto prática educativa realizada na escola, demonstrou ser um lugar em que a lógica colonial da instituição escolar pode ser questionada, na medida em que estabelece um espaço em que as/os jovens podem pensar criticamente, e serem afetadas/os pelas leituras críticas de mundo das/os colegas a partir de suas palavras-poesias, possibilitando o exercício que Paulo Freire (1987) denomina como "desvelamento da realidade". Se a prática escolar, amparada numa lógica de dominação e imposição de conteúdos reproduz um discurso unilateral e hegemônico, o Sarau possibilitou uma diversificação dos discursos, já que possibilita um espaço para que cada jovem, em sua singularidade e diversidade se manifeste, inclusive fazendo denúncias às lógicas escolares de dominação.

Num cenário em que jovens negras/os e periféricas/os têm suas experiências escolares inferiorizadas e/ou estigmatizadas (Gomes, 2002), o Sarau da Firmina se afirma como um espaço em que as culturas juvenis negras e periféricas são difundidas, valorizadas e legitimadas, o que consideramos como extremamente positivo no ambiente escolar. Enxergamos a manifestação de uma cultura juvenil negra e periférica na escola (o sarau de poesias marginais)

como uma prática que produz “letramentos de reexistência”, conforme nos aponta Ana Lúcia Souza (2009), por conseguir confrontar práticas estigmatizantes direcionadas à cultura destes grupos sociais, reafirmando seus discursos em sua autenticidade e capacidade crítica. Assim, reconhecemos o Sarau da Firmina como um ambiente educativo que proporciona o exercício de uma educação problematizadora (Freire, 1987).

Esse ambiente educativo também favorece as trocas estabelecidas entre as juventudes participantes do sarau, sejam elas poetas ou não. O Sarau da Firmina, por se configurar como um espaço receptivo, divertido e silencioso, em que as pessoas que recitam poesias são ouvidas e ovacionadas, possibilita que as/os participantes sejam reconhecidas/os no expressar de suas palavras-poesias, criando um espaço fértil para o desenvolvimento de sentimentos positivos acerca de si próprias/os, elemento fundamental para construção das identidades juvenis saudáveis e funcionais. O desenvolvimento de percepção positiva sobre si, tecido nas trocas estabelecidas no Sarau, faz com que jovens poetas se percebam como inspiração, estimulando-as/os a serem referência, numa perspectiva de incentivar outras/os jovens a recitarem e compartilharem suas palavras.

Esse clima, espontaneamente, favorece o reconhecimento da individualidade na diversidade, pois as juventudes que frequentam o sarau são diversas e singulares, gerando uma comunidade de aprendizado (hooks, 2022) em que o respeito prevalece.

Apesar do ambiente receptivo, observamos uma participação menor de jovens meninas quando comparadas aos meninos. Concluímos que esse fato se dá pelas particularidades vivenciadas pelas jovens em uma sociedade estruturada em moldes patriarcais e sexistas, cuja manifestação da palavra, do discurso, se configura como um exercício de poder (Foucault, 2014; Kilomba, 2021) submetido às lógicas hegemônicas estruturantes da sociedade. Na prática, isso faz com que as jovens enfrentem desafios internos para se libertarem de certas imposições sociais e criarem coragem para dizer sua palavra em/ao público, que é um ato de exposição. Ressaltamos que, apesar de em menor quantidade, as jovens meninas estão presentes e muitas rompem com os as imposições/limitações sociais para manifestar suas palavras-poéticas, apontando para caminhos possíveis para outras jovens percorrem caminhos similares de superação e expressão de sua própria palavra, seja no sarau ou em outros espaços.

O envolvimento da escola com o Sarau, bem como o reconhecimento e legitimação de sua realização foram aspectos significativos que apontam para práticas transformadoras no campo da educação. A origem do Sarau da Firmina se deu por iniciativa do professor Gustavo. No período que realizei as observações participantes, o diretor e grande parte do corpo docente da Firmina não só apoiavam a realização do Sarau como também participavam ativamente, indo

aos encontros, recitando poesias e incentivando alunas/os a participarem, compartilharem seus textos, a seguir escrevendo. As/os jovens interlocutoras/es ressaltaram a importância desse envolvimento escolar, o que nos demonstra que a realização de práticas escolares "revolucionárias", nas palavras de Vitin (EI - 13 mar. 2024), se relaciona com a disposição de implantá-las por parte do corpo docente e também de suas compreensões acerca da educação.

Essa conclusão é reforçada pelos dois cenários de realização do Sarau da Firmina na escola: o primeiro momento em que o Sarau foi instituído na escola, em que houve resistência e tentativas de censura por parte do antigo diretor; e o segundo momento (e atual), com apoio do atual diretor e adesão de boa parte do corpo docente. As tentativas de proibição e censura direcionadas ao Sarau da Firmina no cenário de seu surgimento, ilustram o cenário de disputas existente dentro de uma escola, que impacta na implantação ou proibição de práticas educativas que fogem do escopo do tradicional, do ensino formal. Consideramos que a censura só se impõe às práticas educativas subversivas, que têm potencial de confrontar a ordem vigente, que insiste em se pautar em estruturas rígidas e tradicionais, indo numa direção contrária à postura ativa, protagonista e criativa das/os alunas. Contudo, quando essas práticas se deparam com um corpo docente que compreende a educação tal qual nos aponta Paulo Freire (1987) e bell hooks (2017), problematizadora e a serviço da liberdade das/os educandas/os, elas encontram solo fértil para sua "im-plantação", semeadura e colheita.

No capítulo 3 – "Eu, a palavra e o espelho" –, analisamos os sentidos atribuídos pelas/os jovens à palavra-poesia no âmbito de suas experiências individuais, em nível de suas subjetividades. A relação que as/os jovens estabelecem com a palavra-poesia demonstrou que, muito antes de se manifestar oralmente em saraus ou em outros espaços, ela cumpre uma função de válvula de escape, de desabafo, que as/os instrumentalizam a elaborarem seus sentimentos, angústias e desafios internos. A elaboração de sentimentos pela poesia, por sua vez, demonstrou ser terapêutica, pois as/os auxiliam a encarar o mundo com mais segurança de si, depois de terem encarado seus próprios dilemas. Observamos que o exercício de autopercepção, proporcionado pela escrita poética, é relevante especialmente ao falarmos de juventudes negras e periféricas, que são constantemente invisibilizadas nas relações sociais, e pelas lógicas de dominação coloniais ainda vigentes em nosso país.

No que diz respeito à escrita escolar, foi possível observar que seu exercício se relaciona basicamente com a aquisição da língua-formal, oferecendo uma prática da escrita pouco diversificada. Isso contribui para um cenário de desinteresse de alunas/os em relação a essa forma de escrever, além de não incentivar a aproximação com a escrita literária, que se relaciona com desenvolvimento da criatividade, a autoria e a expressão, essenciais para uma boa

comunicação. Por outro lado, alguns/mas jovens interlocutores/as demonstraram uma aproximação com a escrita da língua formal a partir das interações com a escrita poética, o que nos indica possibilidades de metodologias educativas que outras formas de produção textual (como a poesia) podem oferecer quando utilizadas nas escolas públicas.

O exercício da oralidade, praticado e estimulado na apresentação de poesias no Sarau da Firmina, além de contribuir na construção de identidades juvenis positivas, também contribuiu para a aquisição e/ou aprimoramento de aspectos relacionados à fala: como perda de timidez, melhora da dicção, melhora na comunicação com outras pessoas. Aspectos estes que foram sendo aprimoradas na repetição contínua de apresentação de poesias, que, quando bem recebidas pelo público e praticadas frequentemente, permitiram que o medo e a vergonha na comunicação oral fossem superados e/ou melhor assimilados pelas/os jovens. Para as/os jovens, o exercício da fala, viabilizado pela manifestação da palavra-poesia, que levou a desenvolverem aspectos de sua comunicação, contribuíram para um melhor desempenho para apresentação de trabalhos escolares.

A partir dessas conclusões, consideramos que a produção da palavra-poética de jovens estudantes negras/os e/ou periféricas/os produz efeitos significativos em suas vidas, que vão além de aprendizados relacionados à escrita, leitura e oralidade, sejam no sarau de poesias marginal ou nas escolas. Os efeitos se ampliam à produção de sentidos de vida, de afirmação de si, e se configuram como prática social ao possibilitarem a inscrição dessas/es jovens na sociedade, a partir de suas palavras poéticas, em uma sociedade que, a serviço das lógicas discursivas hegemônicas, regulam a palavra de pessoas marginalizadas no Brasil e no mundo.

Em contrapartida, nos deparamos com um cenário escolar em que, por mais que práticas educativas emancipatórias como o Sarau da Firmina (e outros exemplos mencionados ao longo desta dissertação) produzam aprendizados relevantes e diversos, ainda são exceções. Por mais que reconhecemos positivamente a participação e envolvimento de profissionais da Escola Estadual Professora Maria Firmina dos Reis, identificamos como um risco quando possibilidades educativas potentes como o Sarau estejam submetidos à ação individual de um/a professor/a ou grupo, e não como resultado da regulamentação por meio de uma diretriz unificada no âmbito das políticas públicas educacionais.

Reiteramos, conforme já mencionado em diversos momentos ao longo desta dissertação, que a escola e seus currículos estão em constante reconstrução a partir das lutas e das reivindicações, e para tanto, são alvo de disputas. Existem interesses na forma como se constitui a educação escolar no Brasil que remetem à Era Colonial. Acreditamos que os estudos que evidenciam as práticas educativas emancipatórias existentes no país, em suas diversas

modalidades, são fundamentais, pois, além de nos apontar para possibilidades a serem consideradas na (contínua) construção de uma educação pública de qualidade, também legitimam e fomentam as amplas capacidades educativas que carregam as culturas juvenis e as culturas populares de modo geral.

Nesse sentido, apostamos na transformação social que se inicia na criticização dos sujeitos sociais, no ato de assumir o protagonismo de suas próprias vidas, se inserindo, nesse movimento, no lento e inconstante desenrolar do fio da história. E acreditamos, sobretudo, na força das palavras-poesias juvenis, que se circunscrevem no âmbito do discurso e, por isso, produzem transformações não só em nível individual como coletivo.

Por fim, considerando que iniciei este trabalho com minhas próprias palavras-poéticas, pretendo finalizá-lo da mesma forma, pois toda investigação científica, do meu ponto de vista, também é uma investigação de si. Defendemos um modo de fazer ciência que não se separe de nossas realidades, pelo contrário – dialoga com nossos conhecimentos ancestrais, que resistem ao longo dos anos e que muitas vezes são subjugados nos jogos das disputas de narrativas que vivenciamos diariamente.

Recorro a essa poesia escrita no ano de 2015, quase dez anos atrás, que parece ter sido escrita como um sopro de inspiração anunciando presságios de caminhos que seriam trilhados no futuro, como forma de sintetizar poeticamente as reflexões e análises apresentadas ao longo desta dissertação, e para nos lembrar que o tempo é espiralar, e o futuro é ancestral (Krenak, 2022).

me descobri poeta[56]
[...]
cativou-me a PALAVRA –
falada, escrita, pensada;
ouvida, sentida, rimada;
em prosas, em notas, cantada;
nas trovas, em troças, nas trocas de
PALAVRAS, nossas PALAVRAS.
aprendi a ler, depois criei asas e
vagueei pelo mundo das fábulas.
amor à primeira lida, ou
amor desde outras vidas.
“quero ser escritora”, já dizia a pequena eu
mal sabia o peso que a palavra poeta
em mim concebeu.
hoje em dia eu sinto o peso,
e além disso carrego o fardo.
já que no meu mundo, palavra poética
é silenciada por homens fardados,
censurada pelos midiáticos, sociopáticos,

[56] Poesia autoral. Grifos nossos. “Erros” gramaticais são propositais.

apáticos aos gritos revolucionários,
originários dos poetas honorários.
palavra manifesta, palavra confessa,
palavra protesta.
hoje sei que poesia é a voz de dentro,
é o vós de fora
e nós no centro.
palavra é alento, momento
cantiga que o vento acalenta
e também se atenta…
porque palavra também é lanterna,
alerta, liberta,
e vai à luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.**). Juventudes na escola, sentidos e Buscas:** por que frequentam? Brasília-DF: Flacso, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em julho de 2021.

ALVES, Rubem. Gaiolas ou asas? In: ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica.** 9ª edição, Campinas: Papirus, 2012.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In: **Estudos feministas**, ano 8, 1ª semestre de 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em junho de 2024.

ARAÚJO, Jamile. Aprender a ler com meus camaradas: experiências do "Sim, eu posso" no Nordeste. **MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** online, 10 de novembro de 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/11/10/aprender-a-ler-com-meus-camaradas-experiencias-do-sim-eu-posso-no-nordeste/>. Acesso em junho de 2024.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1ª ed., 2015.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 3ª edição 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, N. 19, 2002.

BRASIL. [Estatuto da Juventude (2013)]. **Estatuto da juventude:** atos internacionais e normas correlatas**.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em junho de 2024.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico 33.** Volume 52, Setembro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf>. Acesso em Junho de 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade**.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. P.1-28.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na américa latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1650-atlasviolencia2024.pdf>. Acesso em junho de 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em maio de 2024.

DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida:** juventude, escola e busca por reconhecimento**.** Estágio (Pós-doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014 (Mimeo).

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória** [livro eletrônico]. Pallas: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7590386/mod_resource/content/1/Evaristo%202017.pdf>. Acesso em maio de 2024.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência:** a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**.** Ilustrações Goya Lopes. 1. ed., Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FÁBIO, André Cabetti. **Como funciona o jogo 'cadáver esquisito', técnica de surrealistas.** Nexo Jornal, set. 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/09/28/como-funciona-o-jogo-cadaver-esquisito-tecnica-de-surrealistas>. Acesso em junho, 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIX, Camila. **Atlas dos Saraus da RMBH. Belo Horizonte**: Crivo Editorial, 2018.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**, 3ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANÇA, Canindé de. Rio Grande do Norte. **Professor: de um poeta agricultor!**. Vermelho - a esquerda bem informada. 18 out. 2010. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2010/10/18/professor-de-um-poeta-agricultor/>. Acesso em junho de 2024.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987, 17ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: **Aletria:** Revista de Estudos de

Literatura, v. 9, 2002: Alteridades em Questão, p. 38–47. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOOKS, bell. A língua: Ensinando novos mundos/novas palavras. In: **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade:** uma pedagogia da esperança**.** São Paulo: Elefante, 2022. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod_resource/content/1/bell_hooks_-_Ensinando_comunidade-Editora_Elefante_%282022%29.pdf>. Acesso em junho de 2024.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílio. **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068>. Acesso em jul. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação -** episódios de racismo cotidiano. Cobogó: Rio de Janeiro, 2021, 5ª ed.

KRENAK, Krenak. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEIROS, Marcela. Conheça Antônio Bispo, pensador que propôs ‘contracolonização’. **Agência Cenarium**, 04 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciacenarium.com.br/conheca-antonio-bispo-pensador-que-propos-contracolonizacao/>. Acesso em julho de 2024.

LGBTI+, Acontece Arte e Política; ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais; ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil:** Dossiê 2023, Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2024. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2023/>. Acesso em maio de 2024.

LORDE, Audre. Poesia não é um luxo. In: LORDE, Audre. **Irmã outsider:** ensaios e conferências**.** 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LORDE, Audre. Uma litania pela sobrevivência. In: LORDE, Audre. **A unicórnia preta**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Relicário, 2020.

MACUNAÍMA, Instituto de Cultura. Barreiro - Belo horizonte. **Macunaíma, Instituto de Cultura**, [s.d]. Matéria sobre a criação da regional Barreiro, pertencente à capital mineira, Belo Horizonte. Disponível em: <https://institutomacunaima.org.br/o-barreiro/#:~:text=O%20Barreiro%20%C3%A9%20hist%C3%B3ria%2C%20cultura,nova%20capital%20fundada%20em%201897>. Acesso em maio de 2024.

MENDES, Daniel. Professores da rede estadual fazem paralisação contra proposta de Zema. **Estado de Minas.** 23 de agosto de 2023. Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2023/08/29/interna_gerais,1553640/professores-da-rede-estadual-fazem-paralisacao-contra-proposta-de-zema.shtml#google_vignette>. Acesso em abril de 2023.

MENDES, Eliana Rodrigues. PS - Pulsão e Sublimação: a trajetória do conceito, possibilidades e limites. In: **Reverso,** vol.33, n.62, Belo Horizonte, set. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952011000200007>. Acesso em junho de 2024.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (Sejusp). **Programa Fica Vivo!**. [Belo Horizonte]: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, 07 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.seguranca.mg.gov.br/2013-07-09-19-17-59/2020-05-12-22-29-51/programas-e-acoes>. Acesso em maio de 2024.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (Sejusp). **Programa Mediação de Conflitos**. [Belo Horizonte]: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, 08 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.seguranca.mg.gov.br/2013-07-09-19-17-59/2020-05-12-22-29-51/mediacao-de-conflitos>. Acesso em maio de 2024.

MOMBERGER, Christine. Fundamentos Epistemológicos Da Pesquisa Biográfica Em Educação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr 2011. p.333-346. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?lang=pt. Acesso em outubro de 2022.

NONATO, Symaira Poliana; ALMEIDA, Jorddana Rocha; FARIA, Ivan; GEBER, Saulo Pfeffer; DAYRELL, Juarez. Por uma Pedagogia das Juventudes, p. 249-304. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Por uma Pedagogia das Juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza edições, 2016.

OLIVEIRA, Lucas Amaral. Sociogênese possível dos saraus: uma história de rupturas na cultura brasileira. In: **Revista Sociedade e Cultura**. 2020, v. 23. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/62830>. Acesso em abril de 2024.

PBH, Prefeitura de Belo Horizonte (MG). **Prefeitura de Belo Horizonte**, [s.d]**.** Coordenadoria De Atendimento Regional Barreiro. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/barreiro>. Acesso em maio de 2024.

PEREIRA, Josimeire Alves. Os herdeiros da "Fazenda Bom Sucesso" e a população negra na história de Belo Horizonte (MG). In: **História, histórias**. Brasília, vol. 4, n. 8, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10951/9613>. Acesso em maio de 2024.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Escritas dissonantes: escolarização, letramentos, novas tecnologias e práticas culturais juvenis. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 81-107, jul./dez. 2015.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654713> Acesso em julho de 2022.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação**.** Belo Horizonte, 2019. (Tese de Doutorado).

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação:** experiências juvenis em rede, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação Belo Horizonte, 2014. (Tese, doutorado em educação). Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9QJJ9K/1/tese_juliana_batista_dos_reis.pdf>. Acesso em junho de 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Semear as palavras. *In:* SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu; Piseagrama [online], 2023. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7944144/mod_resource/content/1/Antonio%20Bisp

SEPÚLVEDA, Lucas Oliveira. **A PALAVRA É SUA! Os Jovens e os Saraus Marginais em Belo Horizonte**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2017.(Dissertação, mestrado em educação) Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQK7A/1/disserta__o_completa_impress_o_final.pdf>, Acesso em maio de 2021.

SILVA. Andrea. Garçom denuncia ter sido impedido de trabalhar em restaurante de BH após fazer tranças no cabelo. **R7 Minas Gerais**, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/garcom-denuncia-ter-sido-impedido-de-trabalhar-em-restaurante-de-bh-apos-fazer-trancas-no-cabelo-21082023/>. Acesso em Julho de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Caio Ruano da; LOSEKANN, Cristiana. Slam Poetry como confronto nas ruas e nas escolas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e228382, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bwTxL8HgTvMb3XkBGPy4pfS/?format=pdf>. Acesso em dezembro, 2023

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop** / Ana Lúcia Silva Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

SPOSITO, Marilia Pontes; ALMEIDA, Elmir de; CORROCHANO, Maria Clara. Jovens em movimento: mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e228732, 2020. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em maio de 2023.

UFMG, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. **Literafro -** O portal da literatura Afro-Brasileira, 2023. Dados biográficos da autora Maria Firmina dos Reis.

VOLKER, **Mudanças espaço-temporais em Belo Horizonte e suas relações com inundações**. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Cartografia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/IGCM-9UXMBS>. Acesso em maio de 2024.

YÁYÁ Massemba. Intérprete: Maria Bethânia. Compositores: José Carlos Capinam e Roberto Mendes. *In:* BRASILEIRINHO. Intérprete: Maria Bethânia. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2003. 1 disco vinil, lado A, faixa 2 (4 min e 16 segundos).

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em abril de 2024.