

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O corpo e a palavra: escrita, oralidade e
performance no ensino de língua portuguesa

Autora: Eliana Kefalás Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Lopes M. da Silva

2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O corpo e a palavra: escrita, oralidade e performance no ensino de língua portuguesa

Eliana Kefalás Oliveira

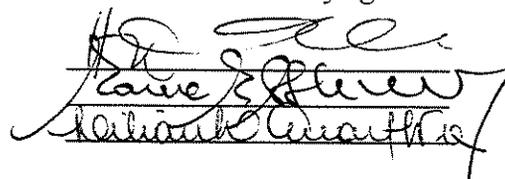
Orientadora: Profa. Dra. Lilian Lopes Martins da Silva

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Eliana Kefalás Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24/02/2003.


Orientadora

Comissão Julgadora:



2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	80
Nº CHAMADA	UNICAMP OL4c
V	EX
TOMBO BC	54760
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/07/03
Nº CPD	

CM00187119-4

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildeir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

BIB ID 295920

OL4c	<p>Oliveira, Eliana Kefalás.</p> <p>O corpo e a palavra : escrita, oralidade e performance no ensino de língua portuguesa / Eliana Kefalás Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.</p> <p>Orientador : Lilian Lopes Martins da Silva.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Linguagem. 2. Corpo. 3. Escrita. 4. Performance (Arte). I. Silva, Lilian Lopes Martins da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">03-072-BFE</p>
------	---

Resumo

A partir da montagem de um sarau e de um CD em uma escola particular de Campinas, procura-se nesta pesquisa narrar e refletir sobre instâncias da produção escrita, oral e gestual no trabalho com poesia, de forma que o texto esteja vinculado às experiências dos alunos e não seja tomado como assimilação de conteúdos, de informações. Sendo assim, busca-se uma visão de leitura e escrita em que se leva em conta seu papel formador, transformador, atravessando o sujeito e a própria estruturação da linguagem. Para construirmos uma visão dinâmica, interativa da língua, é necessário pensar a linguagem em linguagens tendo em vista uma comunicação global. O verbo não pode ser pensado fora desse entrelaçamento, já que a comunicação acontece em situações de produção concreta, nas quais não há separação entre palavras, gestos, sons, etc. Dessa forma, talvez os alunos, ao escreverem e lerem seus poemas, estejam, não só implodindo em palavras instâncias humanas (acontecidas em diferentes linguagens), mas saboreando, tateando, experimentando a produção verbal: manuseio, ofício, tessitura. Algumas expressões do corpo e da voz encontram-se registradas em vídeo e em CD, os quais acompanham este texto.

Abstract

This research intends to discuss about writing, orality and performance in classes of poetry, work realized in a private school of Campinas, where took place a CD production and a soirée. The purpose is to think about writing and reading as activities that not only form someone or the language itself, but also transform them. To concept language as something dynamics is necessary to see it as a global communication, or better, it's important not to separate words from performances or from sounds. In this way, the pupils, when are writing or reading their poems, are not only imploding in language human experiences, but also are tasting, touching verbal production. Some poems performed and some of them that were recorded are registered in video and in CD, wich ones are attached to this work.

À Rute, existência forte nas
entrelinhas deste texto.

Agradecimentos

Às três pessoas que acreditaram neste trabalho e me ajudaram a dar corpo às palavras: Haquira Osakabe, por sua abertura e presença; Naíza, por me apoiar no medo e na permanência; Lilian, minha orientadora, por sua leveza sincera.

À minha companheira Leila, por nossas danças, poemas, leituras, amor.

Ao Erich, sempre presente nas horas mais difíceis.

À Teca (Ana Raquel), à Robêni e à Januária, por nossas iniciativas e saudades.

À Rio (Maria Rita) e à Alê (Alessandra), pela integridade e ternura dos acolhimentos. À Alik, por nossos encantamentos; à Jô (Joseli), pela força dos vínculos. À Marisa, por seu sorriso e disponibilidade. Ao João, por seus versos em melodia abrindo simplicidades.

Ao Toni, ao Sr. Angelino, à D. Alice e Wilma, por cuidarem de mim.

À Leda e à Norma, por suas meigas companhias.

Ao Prof. Wanderley Geraldi e à Profa. Márcia Strazzacappa, por suas indicações certeiras.

Às escolas “Comunitária” (Escola Comunitária de Campinas) e “Guará” (EMPG Dulce Bento Nascimento), por dar espaço à criação. À Faculdade de Educação da Unicamp, por dar abertura ao pensamento complexo. Ao Setor de Mídias, na pessoa de Humberto Prado, que tanto contribuiu para as edições do vídeo e do CD.

Aos alunos do segundo ciclo do Guará dos anos de 1997 e 1998 e aos alunos da Comunitária do primeiro ano do terceiro ciclo de 2001, que em seus corpos alçaram poemas, cantorias, cenas e danças.

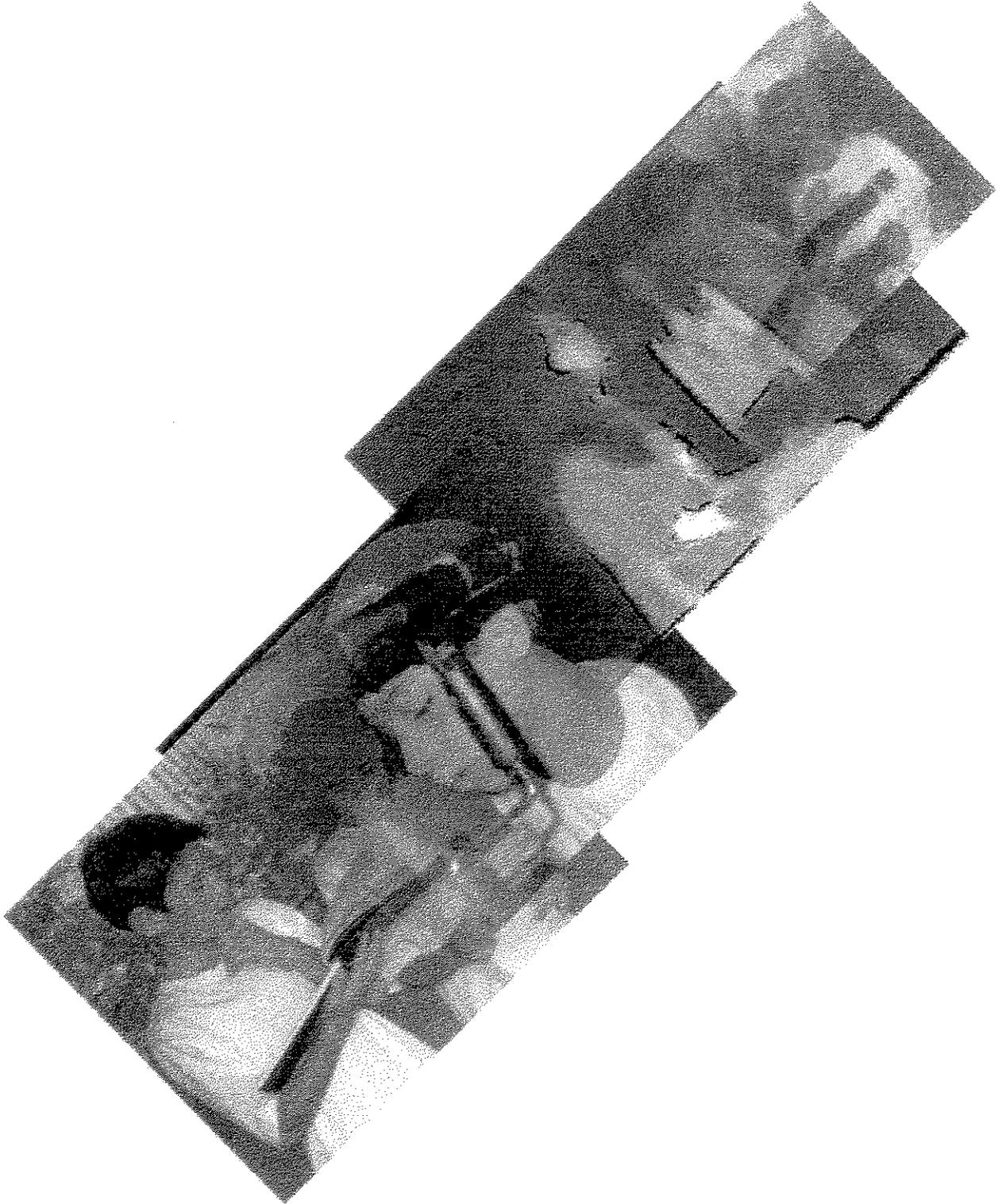
À Caldas e Pocinhos do Rio Verde, por suas águas entre montanhas; ao querido Brandão, pelas rosas que nunca param de se espalhar aos ventos. Ao Daniel e à Anita, por tudo o que compartilhamos.

À minha mãe, por ter me colocado viva entre as Letras na infância. Ao meu pai, por seu centramento e delicadeza escondida; aos meus irmãos, carinho de eternidade.

SUMÁRIO

Resumo	i
Abstract.....	i
Agradecimentos	v
Apresentação	1
Espaços, interstícios de memórias	5
Ouro Preto.....	7
São Carlos	8
Campinas	9
Pelas ruas de terra do “Guará”	10
Palavrandanças com Naíza	12
Saudades do Guará.....	14
Versos em vozes e gestos na Comunitária.....	16
Quando a lucidez se desmancha... ..	17
Entre o ensinar e o aprender	23
Disciplina, língua e ordem.....	25
O lugar da fragilidade.....	33
Escrita e experiência.....	45
“Quem sou eu?”	49
“? (ponto de interrogação)”	53
“Se tudo é assim, que assim seja...”	54
Escrita artesã: considerações a partir do encontro dos textos	56

Entre a letra e a voz	63
A sonoridade do espaço poético e a poética do espaço sonoro.....	67
Vozes, linguagem em movimento.....	71
Palavras e metamorfose	73
Nova oralidade.....	79
O corpo e a palavra.....	83
No corpo, "A Crise"	85
A performance entre a escrita e a oralidade.....	87
Os gestos e os sentidos.....	91
O que está sobre o palco?.....	98
Corpo e conhecimento.....	101
Palavras em danças, palavrândanças.....	107
Visões em Caleidoscópio.....	111
Referência Bibliográfica	115



Apresentação

Havia acabado de sair com duas amigas do filme “Nenhum a Menos” (direção de Zhang Yimou). Afirmava com muita ênfase que construiríamos juntos – eu, os alunos e as professoras daquela turma tão estimada da escola pública do “Guará” – uma memória coletiva do trabalho realizado durante dois anos, sem que ninguém ficasse de fora, nenhum a menos.

Imaginava que, no dia da defesa do mestrado, os alunos estariam presentes para que pudéssemos contar em gestos e palavras o que tínhamos vivido e aprendido juntos. Imaginava quase um espetáculo. Imaginava.

O que aconteceu não foi o que estava previsto. Além de nenhum daqueles alunos ou professoras terem tecido a escritura deste texto comigo, quase nem aparecem nas linhas que se seguem. Apesar de ainda ser dolorosa essa ausência, talvez essa história esteja um tanto presente nas que aqui serão contadas. Talvez.

A RECORDAÇÃO

A recordação é uma cadeira de balanço
embalando sozinha...

(Mário Quintana)

A cadência desses versos abre o tempo quase que em uma cantiga de sempre? Esse embalar infinito abre eternidades no tempo da lembrança?

O poema acima usa o verbo no tempo presente e na ondulação do gerúndio. A recordação não é localizada no passado, mas no movimento que acontece, que vai (e vem) acontecendo. É quase como se o tempo fosse um presente sempre – e não possível de controle, pois a cadeira embala *sozinha*. Ela parece estar balançando sem início e sem fim; desmanchando dessa forma a noção de tempo na percepção de cadência.

A categoria do “presente”, segundo Larrosa (1996), é bastante complexa. Ela não é um trecho da história, um instante fugidio, entre um passado e um futuro, mas contém em si todo o caminho:

“El presente es la apertura de um horizonte temporal, es um momento del camino. Y no cualquier momento. Sino um momento del camino, esto es, um momento que contiene todo el camino, lo que hemos dejádo atrás y lo que está por llegar. Por eso, el pasado y el futuro en tanto que nuestros sólo son en tanto que significativos desde el horizonte abierto en el presente, desde el modo particular como el antes y el después están contenidos en este trozo del camino” (p.465)

Segundo o autor acima, o presente, tomado como um caminho, contém em si o que foi deixado para trás e uma antecipação do que está por chegar. É como se o balanço da cadeira, no poema acima, fosse o caminho no horizonte aberto do presente. Trata-se de uma viagem que não funda o tempo em cronologias, em seqüências lineares, mas em pulsações infinitas, sem começo, meio e fim.

Ao ir me deparando com o fato de que a história vivida com aqueles alunos da escola pública não seria mais o corpo ou o *corpus* deste texto, parece que tive que romper em mim com a ilusão da fixidez do tempo. Não seria mais possível, através do contar, retomar aquele passado. A memória não é uma volta ao vivido, mas implica em interpretação, em reconstrução. Era inevitável a necessidade de encarar a imprevisibilidade que acontece na escritura de um texto que deseja se aproximar de uma narrativa de experiências.

Se vivemos a experiência não somente como algo que se passa, mas que nos passa, que nos atravessa, nos transforma, escolhemos então trilhar caminhos desconhecidos, cheio de inseguranças, incertezas, contradições:

“en los viajes verdaderos, en los viajes en los que no todo está previsto, uno vuelve transformado. No sólo com una colección de fotos, o com las alforjas llenas, sino transformado. Y para transformarse, hace falta que nos pase algo y que lo que nos pasa nos pruebe, nos tumbé, nos niegue” (Larrosa, 1996:469,470)

Para Larrosa, essa viagem do tempo é arriscada, trata-se de uma trama, uma narrativa que nos enreda em um universo de possibilidades, do desconhecido. E ainda, para ele, o sentido do que somos depende das histórias que contamos, é na tessitura de uma trama que construímos nossa identidade, por nela estar enredadas diferenças, desvios, deslocamentos.

Nascido da própria consciência da indeterminação, da negação do que antes fora projetado, este texto procura assumir esse lugar um tanto abismal, dos riscos, da não certeza. Portanto, não foi possível estabelecer questões previamente definidas que determinariam o percurso com clareza desta pesquisa.

Foi preciso adentrar também as penumbras, outras tonalidades que não só a da luz, da verdade, das categorizações.

Para que, então, o gesto de uma cadeira embalando possa ganhar cadências, para além de um tempo preestabelecido, procuro aceitar o desafio de contar histórias, “autonarrações”, que ao serem acontecidas, desfazem-se, refazem-se, na indefinição interminável da identidade:

“la aventura de la autointerpretación es interminable y conducirá adonde non estava previsto, a la consciencia de que el yo es sino uma continua creación, um perpetuo devenir, una permanente metamorfosis” (Larrosa, 1996:481)

Durante a escrita deste texto, foram inúmeras as alterações de percurso, um tanto caóticas, dispersas, quase como se não fosse possível atravessá-lo, quase que se optando pelo abandono, pela desistência. Entretanto, foi quando se deu a elaboração do primeiro capítulo que pude compreender as sinuosidades do caminho. Ao contar como foi nascendo essa proposta de pesquisa, pude na assunção dos meus medos e descobertas, perceber a alegria do risco de me lançar nessa escritura.

Espaços, interstícios de memórias é, portanto, um capítulo que narra cenas que despertaram em mim possibilidades, forças que me moveriam em busca de uma prática que pudesse reconhecer na palavra sua corporeidade, através de categorias que fossem além de uma busca científica, exata, racional.

O capítulo seguinte, *Entre o ensinar e o aprender*, desconstrói formas estanques, rigores disciplinares vividos em algumas práticas escolares. Ao penetrar nessa tensão entre o ensinar e o aprender, nessa dinâmica viva, para além do poder do professor *sobre* o aluno, busca-se compreender a instauração no espaço escolar de uma relação dialógica, que se sabe inacabada, permeada por fragilidades.

Assumida a instância das incertezas, dos medos, das contradições, passa-se então em *Entre a escrita e a experiência* a adentrar o corpo a corpo com algumas produções elaboradas pelos alunos, não mais os daquela escola pública (do “Guará”), mas os de uma escola particular que inesperadamente começa a participar desta pesquisa (a “Comunitária”). Parto então de uma análise de poemas escritos, procurando entrever relações entre a escrita, a produção de sentidos e a experiência. O verbo antes no papel é lançado para a voz. O capítulo quarto debruça-se sobre as sonoridades em que se transformam

os textos escritos, inscritos na materialidade de um CD¹, produzido na escola, em aulas de língua portuguesa. Em *Entre a Letra e a Voz*, procura-se perceber a linguagem enquanto acontecimento, movimento, indo além de uma visão dicotômica entre a escrita e a oralidade.

O poema que se constrói na voz é também corpo. Não se pode destituir a palavra, a oralidade de sua corporalidade. No capítulo *O corpo e a palavra*, ao narrar cenas de montagens de poemas em gestos e sons gravadas em vídeo², mostra-se como, apesar da palavra acontecer no corpo, muitas vezes em nossa sociedade e, principalmente, na educação, acabamos por desconsiderar o corpo e sua significância como lugar de conhecimento e de produção de sentidos.

Não como conclusão, mas antes como devaneios, o capítulo final, *Visões em caleidoscópio*, procura brincar com a escrita deste texto, assumindo assim não um desfecho mas um horizonte aberto, acontecendo no infinito recontar das experiências que é ele próprio uma experiência, algo como deixar-se dançar a cadência indeterminada de um embalo de uma cadeira de balanço...

¹ O CD faz parte do encarte do primeiro volume do livro de coletâneas “Projeto de poesia: entre os sons e os sentidos”.

² Dentre as filmagens realizadas em sala de aula, escolhi algumas cenas para serem analisadas nesta pesquisa. Portanto, o vídeo que acompanha este trabalho não tem o intuito de ser autônomo, independente do texto escrito. É tomado antes como suporte para apoiar as reflexões que aqui serão feitas.

CAPÍTULO 1

Espaços, interstícios de memórias

“Existe ali um sentido latente, difuso através da paisagem ou da cidade, que reconhecemos em uma evidência específica sem precisar defini-lo.”

Merleau-Ponty

Ouro Preto

Outubro de 1995. Faltava praticamente um ano para eu terminar o curso de Licenciatura em Letras, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Era ainda o ano da estréia como professora de português e de literatura: comecei no início de 1995 a dar aulas para o Ensino Médio em uma escola particular.

No feriado do dia 12 de outubro, viajei a Ouro Preto. Os acontecimentos nesta viagem foram marcantes, desencadearam várias questões e desafios, os quais mais tarde se tornariam elementos de investigação desta pesquisa.

Ouro Preto. Pretos Ouros. Naquela cidade a beleza continua a excluir histórias, até hoje os filhos de quem trabalhava nas minas moram nos arredores, nas margens, cuidam das casas dos moradores (muitos deles estudantes); repúblicas, cujos porões provavelmente marcaram os corpos e escureceram as visões de seus antepassados - escravos.

Havia ido algumas vezes a Ouro Preto, mas só às igrejas e repúblicas, nunca saíra do circuito estreito do turismo. Desta vez, lembro-me vastamente de sentar em um terreiro de uma casa de um morador local nas margens da cidade e ouvir histórias meio sufocantes sobre o trabalho nas minas, entrei em contato com outra Ouro Preto, na qual a negritude do ouro (que se mostra na beleza das igrejas e ruas) escondia-se nos submersos das minas e porões. O corpo denso em movimentos escuros por debaixo da terra dançava em mim estranhezas... “entranhezas” ...

Entre igrejas, subidas e descidas, trajetórias do imprevisível, o meu corpo ia ficando solto, bambo de paixão e descobertas, rompia-se em novas amizades, soltura, solidão aberta. Eu havia conhecido pessoas, amigos, um grupo que saíra dançando e cantando – uma trupe de Salvador³ -, em busca de ocupar espaços abrangentes; eles tocavam, cantavam, encenavam em cores e movimentos. A música melodiosa soava o visionário, algo do sertão, Elomar (elo mar). Ali a linguagem vibrava em múltiplas e arrebatadoras dimensões. O meu corpo me pedia presença, uma entrega estranha, era inevitável uma certa loucura, eles não tinham medo, dormiam na calçada, não tinham medo da bravura da matéria. De mim, arrancava-se a materialidade do fluxo dos ventos, era movimento a dança de

³ Esse grupo vestido com panos coloridos recitava poemas e realizava cantorias nas ruas, nas praças, por onde passavam. Participavam dele André Gomes Bertotti (Gomita), Cristiano Brito, Josemar Nunes da Silva (Dino) e Anderson Mignac dos Santos (Tói).

dentro, (re)mexendo “bases sólidas”; as Letras, palavras, literatura, histórias pediam a circulação dos mares:

“[as narrativas] conservam a capacidade de mudar, de se transformar, em novas versões de si mesmas, de se unirem a outras histórias e assim se tornarem novas histórias; de modo que, ao contrário de uma biblioteca de livros, o Mar de Fios de Histórias era muito mais que um simples depósito de narrativas. Não era um lugar morto, mas cheio de vida” (Rushdie, 1998:82).

Os gestos e cantorias daquele grupo apontavam para uma riqueza do trabalho com a linguagem, irrompendo em mim questionamentos sobre o ensino da língua e da literatura. Ao ver explorada a língua em linguagens, associando poemas a melodias, gestos e panos coloridos, percebi que o trabalho com a linguagem poderia ir além de conteúdos e disciplinas: como então ensinar a língua, como trabalhá-la em sala de aula, contemplando sua dimensão complexa de significância, seu movimento?

Aquele grupo, aquela trupe escancarava em mim saídas (ou melhor, desafios): entregar à palavra o corpo que já tão dela o é. A performance do grupo me possibilitou entrever o quão importante seria contemplar o corpo, a voz, a melodia no trabalho com a linguagem em sala de aula.

São Carlos

Antes de entrar no curso de Letras, eu cursava Ciência da Computação, em São Carlos. Em 1991, eu havia largado Computação para ir ao encontro das humanidades.

Abandonei aos poucos o curso, pois entusiasmada me embrenhara no mundo dos movimentos estudantis, quando o verbo se lançava do corpo em gestos largos, exaltando perguntas, alçando quereres, vivendo prazeres, dias e noites em reuniões na minha nossa casa “rosada”.

São Carlos respirava em mim contágios, contatos. Renúncias e desbravamentos. Possibilitava-me quereres antigos de amores proibidos, resistências voluptuosas. Ocupávamos espaços institucionais, em greves, graves, alterando práticas, revolvendo tempos. Eu não fazia mais o curso de Computação, mas bebia muito, discutia varando noites, pensava humanidades. A lógica das máquinas havia ficado para trás, sentia-me impelida aos outros, dança de corpos, em palavras, gestos, música. “Letras” que se movem.

Portanto, quando me decidi pelo universo das palavras, tinha a expectativa de poder ler e produzir textos de forma que eles pudessem me causar estremecimentos.

Campinas

Em 1992, entrei no curso de Letras na Unicamp. Esperava entrar em contato com a inquietude da linguagem em movimento, pelo menos um pouco. Mas a ciência havia tomado as humanidades para si:

“O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI. (...) é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica.” (Santos, 2001:10)

Os estudos da linguagem assumiam modelos que buscavam objetividades. Estudávamos a ciência da língua, a teoria literária, as quais pareciam destituídas de corpos. Produziram-se em mim incômodos, desconfortos, desencantamentos.

No curso de Letras, professores das áreas de literatura e lingüística estranhavam-se frente a discussão e proposta de reforma curricular; as especificidades acirravam-se, dificultando confluências, mas instituindo mais e mais afluentes (até a água secar no sertão das palavras perdidas).

Algo me incomodava nesse cenário áspero. As Letras assim em um curso pareceram-me em estagnação – lagoa parada, represa. Procurava a língua *em* linguagem, o Instituto era de Estudos de Linguagem, mas os Fios dela estavam estranhos – doentes?

Se, por um lado, eu estava insatisfeita com o curso; por outro, não conseguia enxergar saídas, alternativas. No início de 1995, eu tinha começado a dar aulas em uma escola particular, em Indaiatuba, no entanto as minhas aulas também escasseavam-se em fluidez, tinham algo de pantanoso.

Quando entrei nessa escola, muitos professores aconselharam-me a ser rígida, para que depois eu não perdesse o controle da classe. Sentia-me endurecida nas aulas, a seriedade pesava o ambiente e a mim mesma. Dava aulas de redação para duas turmas e de literatura para outra, todas do ensino médio.

As atividades, nas aulas de redação, eram basicamente de leitura, produção de textos e análise lingüística. O trabalho com a língua, ao entrar para aquelas salas de aula, parecia sofrer um processo de mortificação, de estagnação. Sentia-me cada vez mais insatisfeita com as atividades, achava que o espaço da sala de aula, cadeiras duras entre quatro paredes era sufocante. As aulas eram chatas, monótonas. Concluí, na época, que a escola já não mais era um espaço em que se realizava de fato um ensino-aprendizagem, essa estrutura parecia estar ultrapassada. Além disso, queria que o trabalho com

a língua fosse mais dinâmico. Eu estava bastante insatisfeita, incomodada sobretudo com a minha própria prática.

Quando voltei para Campinas, em outubro de 1995, da viagem à Ouro Preto, cheguei agitada, enternecida, não queria mais as Letras represadas, nem acreditava mais nas aulas que eu dava. Desejava sair por estradas de terra, cantando e dançando em pequenos povoados, levando adiante as aventuras e desventuras do mundo das palavras, vivido, de corpo presente, para que se pudesse expressar cantigas, dores, desejos, utopias. Decidi pedir demissão da escola. Pensava em largar o curso de Letras.

Entretanto, dois acontecimentos me colocaram na tensão estreita entre as utopias e os enraizamentos. Em uma conversa-desabafo-pura-euforia com o querido professor Haquira Osakabe, que parecia compreender mais do que eu os vislumbres que se me passavam, este indicou-me com afinco que eu fizesse um trabalho com uma pessoa de São Paulo, Regina Eliza de Oliveira França (Naíza), que há anos investia e investigava as relações entre a linguagem e os sentidos. Entre a indicação do professor Haquira e o primeiro encontro com a professora, passou-se um ano. Alguns telefonemas. Desencontros. Hesitação. Um ano. Intervalo em resistências. Iniciei o trabalho com Naíza somente em janeiro de 1997.

Nesse ínterim, o outro acontecimento que me levou a permanecer no curso foi a disciplina de estágio oferecida pela Faculdade de Educação para os alunos de graduação de Letras.

Pelas ruas de terra do "Guará"

Um mergulho no turbilhão da escola. 1996. Eu e um grupo de alunas tínhamos como propósito realizar um estágio "participativo". Não queríamos ficar nas salas de aula observando as práticas dos professores, com um olhar crítico e "de fora". Desejávamos entrar na medida do possível na dinâmica da escola, pretendíamos estar ao lado dos professores, alunos e direção, pois sabíamos que o trabalho na sala de aula não se reduzia a quatro paredes, mas era um emaranhado implosivo de acontecimentos, regras e relações. Portanto, desenvolvemos atividades em que nós, estagiárias, não nos limitávamos a analisar o trabalho de professoras em sala de aula, mas assumíamos este papel.

Na EMPG Dulce Bento Nascimento (a "escola do Guará" – nome do bairro), no primeiro semestre, organizamos a publicação de um livro de poemas feito pelos alunos. No segundo semestre, realizamos leituras dramatizadas de contos na biblioteca, procurando incentivar a participação deles neste espaço que tantas vezes é subutilizado. Em seguida, com o intuito de estimular a produção de textos orais e escritos, oferecemos uma oficina para cada turma de quinta a oitava séries, sempre com o

objetivo de interrelacionar o universo dos alunos com o conteúdo trabalhado. Dessa forma, abordamos assuntos dos mais variados, desde a história dos números, até questões ecológicas, tendo como objetivo trabalhar a textualidade nas diferentes disciplinas, já que o texto não é exclusivo às aulas de língua portuguesa, mas perpassa todo o ensino.

A intenção de realizar com os alunos atividades orais e escritas consolidou-se em práticas que evidenciaram ser possível trabalhar a linguagem no cotidiano escolar, de forma que ela se torne parte da experiência desses alunos. Um grupo vibrava ao ver seus poemas serem digitados, impressos e publicados; uma turma de oitava série, em um debate sobre uma questão ecológica, transformou a sala de aula em um lugar de argumentações fortes, incisivas.

A experiência vivida naquele ano no “Guará” deixou marcas profundas, fazendo com que mais tarde algumas de nós voltássemos a habitar aquelas salas, corredores e a rua de terra que para nós era muito singular e agradável.

Fim do estágio, formatura, desemprego. 1997. Após as histórias vividas em Ouro Preto e no estágio, o propósito de pensar e trabalhar a linguagem de maneira vibrante permanecia. Nesse momento, uma das integrantes do grupo do estágio, Ana Raquel de Motta e Souza – a Teca⁴ - (naquela ocasião também recém-formada em Letras na Unicamp) e eu decidimos voltar à estimada escola.

Naquele ano, decidiu-se reunir em uma turma de terceira série os “alunos-problema”, aqueles com os quais a escola tinha dificuldade de lidar, pois eram taxados de indisciplinados, repetentes (alguns há mais de cinco anos não saíam da terceira série), alunos com dificuldade de aprendizado, ou ainda alunos retraídos.

Em parceria com a professora da turma, Robêni Baptista da Costa⁵, iniciamos um trabalho voluntário com o grupo acima, com o intuito de conhecer mais de perto a realidade da escola e a prática

⁴ A Ana Raquel – Teca – formou-se em Letras pela Unicamp em 1996. Sempre batalhadora e expressiva, buscava que a sala de aula fosse lugar de acontecimento, de transformação. A parceria com essa professora foi de extrema importância para consolidação de um trabalho dinâmico com a linguagem.

⁵ Robêni, coincidentemente, também era ex-aluna do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL – Unicamp), turma da Lingüística (1966); na ocasião, trabalhava na escola como professora dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Quando chegamos na E.M.P.G. Dulce Bento Nascimento (“escola do Guará”), Robêni já lecionava lá há mais de dez anos. A escolha de dar aulas em escola pública foi uma opção clara na vida dessa comprometida professora.

da sala de aula e, principalmente, de desenvolver práticas que estimulassem os alunos a vivenciar a linguagem oral e escrita.

Acompanhei essa turma realizando atividades semanalmente durante dois anos: 1997 e 1998. No primeiro ano, trabalhamos a Teca e eu. No final do primeiro semestre de 1998, a aluna do curso de Antropologia da Unicamp, Januária Pereira Mello, também participou do trabalho, com o intuito de se aproximar da realidade da sala de aula.

Esses dois anos de atuação no “Guará” contribuiu para que eu experimentasse e refletisse sobre práticas de linguagem que levassem em conta não só o verbal, mas imagens, gestos, cenas, melodias, ritmos. De quantas formas, experiências com diferentes linguagens poderiam participar do trabalho com a palavra na sala de aula?

Palavrandanças⁶ com Naíza

O professor Haquira havia me indicado a formação com a professora Naíza em 1995. Liguei algumas vezes para ela, mas não insisti, deixei o tempo ir passando. Após muita resistência, talvez por receio de encarar de fato um trabalho a longo prazo, no final de 1996 voltei a entrar em contato. Foram longos telefonemas em combinações. Reacendiam as pulsações vibrantes. Trovejadas de vontade. Nas conversas pelo fio, Naíza brincava com as palavras, metamorfoseando-as em melodias, em novas palavras, recortadas, reinventadas. Entusiasmada, eu sentia uma identificação crescente, arrebatadora.

Janeiro de 1997. Consolidou-se o primeiro encontro...

Como na transparência dos vidros, os olhos claros parecem pousar direto no coração, como se eu estivesse atravessando camadas cada vez mais profundas - num instante, de relance...

Navegando pelos ares, os sons, as palavras chegam a se tornar etéreas, misturam-se ao ar e, com o vento, muitas vezes caem molhadas em forma de chuva. Os pingos da chuva permeiam o espaço; o silêncio das palavras transforma-se em sons, gotas ritmos e tons.

No mundo sonoro, metamorfoseiam-se as formas e os sentidos e a música das gotas na água eclodem de volta aos ouvidos e molham nossos pés.

⁶ Esse termo “palavrandanças” foi me dado de presente por uma grande parceira, Alik, em nossas composições entre imagens, palavras e corpo.

Quantas coisas acontecem no espaço que nos permeia? Quanto silêncio ruidoso e quanto barulho silencioso?

Mergulhos profundos na alma me trazem de volta à terra em busca de ar. A música molhada transborda o meu ser em emoções; mas, para que eu não me desmanche, não leve de mim o que é tão eu, sinto que preciso me irrigar por inteira.

Do meu coração, pulsa o ritmo das águas em forma de gestos, que - de...vagar - vão tecendo os sons novamente em palavras... (Diário de Campo, 24/1/97)

O texto acima foi escrito tendo em vista o primeiro dia de trabalho, dia chuvoso, gotejava no de dentro da sala, eu meio com vergonha acompanhei a Naíza numa brinca-dança indígena, mas me sentia também constrangida...

No segundo encontro, li o texto pela primeira vez, pela segunda; e, pela terceira, eu o dancei... Momentos depois, passei a não mais somente dançar o texto lido, mas a compor um novo texto, um texto corporal, do qual brotou um poema oral improvisado cadenciado por gestos; infelizmente, das palavras faladas e dos gestos eu já não me lembro mais, e não os tenho anotado em meus registros.

Retomando, agora, quase cinco anos depois, o texto acima destacado, percebo que de fato já existiam nele diferentes elementos que fui desdobrando e conhecendo ao longo do trabalho:

- o som e o tato descobertos pela água;
- a convocação do olhar pela chuva gota-a-gota (já antecipado pela transparência dos vidros de onde vi pela primeira vez a Naíza logo que eu cheguei);
- os barulhos que se silenciam em nós e os ruídos que se nos aparecem quando nos silenciamos;
- as metamorfoses e as tessituras entre os gestos, os sentidos e as palavras.

Outro aspecto que recupero hoje e que aparecia logo no início era um duplo constrangimento: fiquei envergonhada na hora de me expressar em gestos, eu começava a perceber o quanto eu teria que trilhar para realizar o imaginado; e ainda, percebi que era difícil compor com a Naíza, percebia que eu queria ser a única dona dessa “grande” idéia – “o corpo e a palavra” – e foi muito difícil reconhecer que alguém já tinha construído raízes profundas no estudo praticado dos gestos e das palavras e que então seria eu uma “mera” aprendiz.

Paralelamente ao trabalho com a Naíza, eu realizava em 1997 e 1998 as atividades na escola do Guará. O aprendizado era intenso, situações vividas ali entravam nas aulas da Naíza, desdobrando-se em produções escritas, orais, musicais, corporais; ou em reflexões sobre o ato de ensinar, isto é, de ser

“mestre-aprendiz”, como ressalta incisivamente a professora acima, sempre muito atenta em desmascarar os falsos pedestais.

A formação com a professora Naíza continua até os dias de hoje. Cenas vividas em nossos encontros atravessarão esta pesquisa como um todo, por nessas aulas ter trabalhado essencialmente a minha relação com diferentes linguagens.

Saudades do Guará

Quando a Teca e eu iniciamos as atividades na “escola do Guará”, em 1997, tivemos a preocupação de registrar o trabalho em um diário de campo, sendo alguns trechos gravados em vídeo, entre vendo a possibilidade de futuramente refletir mais detalhadamente sobre elas em uma pesquisa de mestrado.

Essa experiência fez com que eu voltasse a acreditar que era possível trabalhar a linguagem na sala de aula. Coincidentemente, no final de 1997, fui chamada para substituir uma professora naquela escola de Indaiatuba (citada acima) da qual eu havia pedido demissão em 1995 por desacreditar desse espaço de ensino! Era bem verdade que eu voltava com um outro olhar e com uma outra prática de sala de aula. Desta vez, ao invés de dureza, procurava a flexibilidade, a firmeza e a ternura. A experiência do Guará havia sido muito afetiva. O trabalho não seria mais de cima para baixo, mas ao lado, acompanhando e conduzindo os alunos. Em sala de aula, realizava leituras dramatizadas, produção de vídeo, etc. Permitia-me também brincar, quase dançar. Estava de corpo inteiro.

A concretização de algumas práticas foi me instigando, fazendo-me desejar conhecer mais sobre o que essas experiências tocavam do universo de reflexões sobre a linguagem; e ainda cresceu a necessidade de buscar sistematizar o que vinha sendo construído, bem como a vontade de comunicá-lo.

Em 1999, decidi participar de uma seleção para o mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp. No projeto inicial que apresentei, tinha a intenção de retomar a história vivida na escola do Guará, por ter sido um período tão marcante em minha própria formação. Junto com aqueles alunos que eram tidos como os “difíceis” e com as queridas colegas de trabalho, eu havia conseguido delinear mais claramente o que seria trabalhar a linguagem em sala de aula levando em conta, não só o verbal, mas outras diferentes formas de expressão, como a música, o desenho, a dança.

Propunha-me então a reunir todos aquele alunos do Guará novamente para tecermos juntos uma narrativa do trabalho, a partir do que pudéssemos rememorar. Queria confrontar os entendimentos sobre o que havíamos vivido, desejava uma leitura conjunta dos registros em vídeo e em material escrito. Se o trabalho havia sido tão especialmente marcante para mim, teria sido também assim para alguns deles? Como aquele conjunto de vivências em torno das linguagens na escola repercutira neles, no dizer deles, na aprendizagem deles, na vida deles? Além disso, um outro objetivo do trabalho de mestrado seria o de construir uma “revisão crítica” de textos orais e escritos que haviam sido elaborados ou utilizados pelos alunos no decorrer das atividades realizadas.

Tendo sido selecionada para o mestrado, rapidamente me organizei para viabilizar o propósito da pesquisa. Realizei alguns encontros com os alunos, mas, com o tempo, a presença foi diminuindo, comparecendo mais sistematicamente somente uma das alunas, com a qual continuei me encontrando e conversando até o final de 2000. Nesses encontros, fiz algumas perguntas sobre o processo vivido, mas também realizei novas atividades com linguagem, como, por exemplo, leitura e gravação de poemas.

Retomando agora essas reuniões, percebo que estava um tanto dispersa quanto ao que precisava fazer. Ao invés de me centrar no processo de rememoração e construção de narrativas, ou nas “avaliações” sobre o processo, acabei propondo e vivenciando com eles/ela novas dinâmicas, pois fui ficando preocupada com o que estava acontecendo na escola com aquele grupo de alunos. Ao mudarem da quarta para a quinta série, a maioria continuou a ser vista e tratada como maus alunos (atrasados, indisciplinados) por alguns professores. Desejava então nesses encontros trabalhar a auto-estima, o potencial e a identidade daquela turma. Queria construir ali, nas atividades de linguagem, uma outra imagem do grupo. Era como se eu carregasse em mim uma espécie de culpa por não ter dado continuidade ao processo, após o trabalho desenvolvido nas terceira e quarta séries. Também tomava consciência da inexistência de um pleno êxito no trabalho desenvolvido por dois anos.

Em certo momento percebi – não sem angústias - que eu não conseguiria levar adiante esses encontros com os alunos, por falta de tempo e pela ausência deles: alguns esqueciam-se do encontro, outros parece que foram desistindo. Essa constatação fez com que eu revisse os objetivos desta pesquisa. Pensei que talvez tivesse atribuído um alcance por demais “grandioso” ao meu projeto. Vi com mais clareza que o trabalho que eu aprendia na prática a realizar e a pesquisa que eu tinha a intenção de fazer não representariam grandes soluções para o ensino da língua e para a vida difícil dos “meninos-problema”. Então, esmoreci naqueles propósitos, não sem uma certa angústia, um vazio.

Versos em vozes e gestos na Comunitária

Em 2001, comecei a dar aulas em uma escola de Campinas, a “Escola Comunitária”, onde trabalhei com alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental. Novamente me vi diante de um imenso desafio: quase quarenta alunos solicitando-me o tempo todo; e eu vestia mais uma vez a camisa da seriedade e da competência. É bem verdade que desta vez eu percebia o artifício usado e tentava flexibilizar mais minha postura em sala de aula. Sabia que, com o tempo, iria ficando mais à vontade. No entanto, não era somente o papel que eu assumia que me incomodava, mas o fato de desacreditar que um bom trabalho com a palavra pudesse ser feito com tantos alunos em uma sala. Eu acabava montando aulas que de certa forma buscavam somente preencher o tempo, que se pareciam com treinamentos, exercícios de aprendizagem.

Aos poucos, fui constatando que estava ficando alheia ao trabalho, cumprindo horas; à medida que eu ia encarando esses lapsos, procurava rever minhas atitudes. Passei a desenvolver atividades que permitiam a mim e aos alunos desconstruir um pouco o ambiente rígido escolar, de carteiras em fileiras, de leituras com os olhos, de corpo sentado. Após dois meses do meu ingresso na escola, resolvi planejar atividades de biblioteca de classe, nas quais os alunos realizavam montagens - maquetes, cenas, leituras em voz alta, desenhos - a partir dos livros que tinham sido escolhidos e lidos por eles.

O outro espaço em que investi de forma a fugir um pouco dos tradicionais conteúdos curriculares foram as aulas de projeto⁷. Em uma das reuniões de planejamento, a professora que era minha parceira no terceiro ciclo, Leda Maria de Souza Freitas Farah, lançou a idéia de trabalharmos nessas aulas de projeto com leitura e produção de poesia, realização de um sarau e produção de um CD e de um livro⁸.

Leituras silenciosas, leituras em voz alta, leituras dramatizadas, leituras com ritmos e melodias – uma trajetória que se compôs de diferentes dinâmicas e diferentes usos da linguagem.

⁷ As aulas de projeto são parte da proposta de ensino da escola, desde as primeiras séries. Nas séries finais do ensino fundamental, são atividades realizadas no decorrer de um semestre com cada turma. O objetivo é desenvolver propostas diferenciadas daquelas já identificadas com os conteúdos escolares, construindo com alunos atividades práticas e outras experiências em torno de algum conhecimento.

⁸ Integraram-se também neste projeto dois estagiários que cursavam a disciplina de Estágio na Unicamp: Erich Soares Nogueira e Ângela Harumi; e ainda um professor, Carlos Eduardo Klébis, que substituiu a profa. Leda quando esta de repente e infelizmente teve que ser hospitalizada, sendo forçada a pedir licença das aulas naquele semestre.

Nas aulas de projeto, quando via os alunos entusiasmados, apresentando para os colegas as leituras de poemas, sentia-me comprometida, acreditava no que estávamos fazendo. A palavra era endereçada a um outro, o colega, o mundo, o interlocutor real ou imaginário. Tentava perceber nessas atividades porque a leitura que levava em conta a voz, a melodia, o ritmo e os gestos parecia ser diferente daquela que se assemelhava a exercícios didáticos. Procurava entender como vincular a leitura às experiências dos alunos, e essas à reinvenção do cotidiano escolar.

Quando a lucidez se desmancha...

Os diferentes trabalhos já feitos deixaram rastros em forma de registros pessoais, de indagações, de produções de alunos. Com a leitura dos diários de campo, tanto dos encontros com a Naíza, quanto das atividades desenvolvidas naquela escola municipal e na particular, percebi reiteradas interligações.

Situações que eu experienciava na minha formação com a Naíza tinham um percurso muito parecido com as vivências com os alunos: do contar em gestos e palavras para a produção de um texto escrito, da leitura de um poema para uma melodia, de cirandas para versos improvisados... Entretanto, ao mesmo tempo, pareciam por vezes distanciar entre si quando me via gritando em aula, mau humorada, assumindo posturas autoritárias. O rígido ao lado do afetivo, a experiência transformadora face a face com a fixidez das regras, modelos e didatismos. Esses pólos aparentemente opostos que atravessavam a sala de aula aconteciam mais como uma tensão, como instâncias em caleidoscópio, que se davam na multiplicidade imanente a cada momento.

O desafio, ao contar e pensar o acontecido, é não dicotomizar, não classificar de um lado atitudes e atividades que foram favoráveis e, por outro, as desfavoráveis. Como não tecer nesta pesquisa uma escrita que separasse de um lado as aulas de projeto, a experiência rica; de outro, as aulas “corriqueiras”, formalizadas, rigorosas, enfastiantes? O pensamento que separa, que seleciona e descarta o que supostamente não é compatível à sua lógica, acaba classificando em estamentos o que não é organizável. No acontecimento e, no caso, nas experiências vividas em sala de aula aparece uma complexidade amorfa de forças, intenções, histórias, regras que não são redutíveis a parcelarizações. Morin (1997), ao discorrer sobre o pensamento complexo, critica o determinismo imbuído de concepções disciplinares, compartimentadas, superando uma visão maniqueísta da vida:

“O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também – dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica” (p.11)

O pensamento dualista, para o autor acima, está fundamentado na concepção de homem como *homo sapiens*, racional e sábio. Em contraste a essa visão, ele aponta outra qualidade humana, nomeando-a *homo demiens*, que seria o que em nós manifesta afetividade, paixões, imaginação, cólera, gritos, delírios, sacrifícios sanguinolentos (Morin, 2001: 7). Trata-se de ver no homem a reversibilidade entre o *sapiens* e o *demiens*, ou seja, entre a sabedoria e a loucura, entre a razão e a incerteza:

“entre o *homo sapiens* e o *homo demiens*, ou entre loucura e sabedoria, não existe fronteira nítida. Não se sabe quando se passa de uma para a outra, e isso porque sempre há reversibilidade: por exemplo, uma vida racional pode ser pura loucura” (Morin, 2001:27)

O limite da razão é uma forma de loucura, por querer eliminar da vida o que faz parte dela, ou seja, a desordem, a insegurança, os riscos. Morin (2001), inclusive, questiona a própria conceituação do que seria e do que não seria racional, ele se pergunta sobre os parâmetros em que se baseia a noção de razão:

“o que é uma vida racional? Não existe nenhum critério para defini-la. No limite, pode-se perguntar se comer e viver de modo sadio, não correr riscos, nunca ultrapassar a dosagem prescrita significam realmente viver, ou melhor, se a via racional não é uma vida demente” (p.54)

A racionalização do pensamento humano, enraizada no século das Luzes, para Morin (2001), chega ao fim do século XX articulada “à expansão de um modo de vida monetarizado, cronometrado, parcelarizado, compartimentado, atomizado e de um modo de pensamento no qual os especialistas consideram-se competentes para todos os problemas, igualmente ligados à expansão econômico-tecnoburocrática” (p.40).

Apesar de vincular razão e capitalismo, não se trata de negligenciar a via racional. O autor distingue “racionalidade” de “racionalização”, considerando a primeira uma “ferramenta maravilhosa” desde que além de crítica seja autocrítica. Para ele, a racionalização, por sua vez, fecha-se em sua

própria lógica, destituindo da vida a trama da experiência, pois postula suas idéias calcada na palavra sacralizada de seus fundadores, palavra que repete palavras, em circuito fechado, que portanto não se questiona, não consulta seus preceitos.

Löwy (1998) mostra como essa racionalização absolutizada está presente no positivismo do século XVIII, ao considerarem possível uma objetivação do pensamento totalmente imune ao sujeito. Compara pensadores da época a uma personagem que se retira a si e seu cavalo do pântano puxando seus próprios cabelos. Essa mágica ilusória ironiza o antropocentrismo positivista que coloca suas idéias como verdades objetivas e independentes, separáveis dos sujeitos e dos fatores externos, idéias que se colocam como autosuficientes, que escapam dos pântanos que as permeiam:

“Na realidade, a ‘boa vontade’ positivista enaltecida por Durkheim e seus discípulos é uma ilusão ou uma mistificação. Liberar-se por um ‘esforço de objetividade’ das pressuposições éticas, sociais ou políticas fundamentais de seu próprio pensamento é uma façanha que faz pensar irresistivelmente na célebre história do Barão de Münchhausen, ou este herói picaresco que consegue, através de um golpe genial, escapar ao pântano onde ele e seu cavalo estavam sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos... Os que pretendem ser sinceramente objetivos são simplesmente aqueles nos quais as pressuposições estão mais profundamente enraizadas. Para se liberar desses ‘preconceitos’ é necessário, antes de tudo, reconhecê-los como tais: ora, a sua principal característica é que eles não são considerados como tais, mas como verdades evidentes, incontestáveis, indiscutíveis” (p.32)

A racionalização – não a racionalidade - imbuí em si a loucura por partir de preceitos que são antes de tudo ignorados como pré-concepções, absolutiza-se o que não é indiscutível: “Não é loucura pretender erradicar nossa loucura?” (Morin, 2001:54). Elege-se a face da clareza, da verdade, da classificação, eliminando-se o que é penumbra, desconfiança, difusão. Dispor o pensamento em formas antagônicas, em opostos torna-se simplificador, destitui das situações sua unidade múltipla, portanto o desafio seria justamente o de transgredir o que reduz, o que simplifica:

“De fato, os problemas cruciais da complexidade são invisíveis para os que pensam de modo simplificador, e as soluções simplificadoras dadas aos problemas constituem em si mesmas os problemas mais urgentes e graves a resolver” (Morin, 1997:11).

Para além da visão dual, do bem-mal, clareza-escurecimento, razão-sensibilidade, a fusão dessas oposições talvez possa nos aproximar mais do campo da imaginação do que da verdade, do que se verifica, se fixa, se estabelece. A racionalidade, para não se tornar racionalização, precisa perceber-se fragilidade:

“ser racional não seria, então, compreender os limites da racionalidade e da parte de mistério do mundo? A racionalidade é uma ferramenta maravilhosa, mas há coisas que excedem o espírito humano. A vida é um misto de irracionalizável e racionalidade” (Morin, 2001:57).

Transitar entre o que há de *demiens-sapiens* em nós, incluindo acertos e deslizes em infinita construção, talvez nos possibilite estar mais à vontade – porque íntegros – na travessia de se contar e debruçar sobre um trabalho, uma pesquisa. O ato mesmo de produzirmos linguagens não escapa dessa circularidade *sapiens-demiens* tensionada em nós: “A linguagem humana não responde apenas a necessidades práticas e utilitárias. Responde a necessidades de comunicação afetiva”(Morin, 2001:53).

Neste texto tenta-se desviar desse caminho da clareza de dados, da visão técnica, específica, alheia ao sujeito, em busca de um olhar, uma escrita (e um gesto?) não tão nítidos, desfocados, em torno não de fatos, mas de movimentos. É bem verdade que durante as atividades em sala de aula, o início do mestrado e o processo de escrita deste texto, procurava entender qual seria o núcleo desta proposta, que visões de educação, de língua e de linguagem estariam permeando o trabalho; ou ainda, por que levar em conta o corpo ou o gesto, ou a música, ou a dança, por exemplo, quando se está trabalhando com a língua portuguesa? Pergunta que, derivada da prática, do como ensinar, do como fazer, aponta para uma outra esfera: a dos porquês, a que articula visões, modos de compreender, de justificar, de significar.

Entretanto, apesar de essas serem as buscas, um conflito aparecia: seria possível definir perguntas claras que evidenciassem qual seria o percurso de investigação a ser realizado? Inicialmente foram estabelecidas questões que norteariam o trabalho, no entanto, como não se tinha o intuito de se propor perguntas que enquadrariam os fenômenos, ao tentar pontuá-las no texto, elas acabaram por se mostrar um tanto difusas, comprometendo o entendimento dos focos da pesquisa. A tentativa de esquadrihar a experiência em um número previamente delimitado de indagações parecia impossibilitar o próprio ato de debruçar sobre o vivido. Percebeu-se, por ocasião da qualificação, que seria interessante assumir a inexistência de um único problema, de um conjunto exato de questões, de um percurso mais definido de investigação. Como o que se delineia aqui são reflexões e narrações em torno de experiências

vividas, seria interessante assumir a complexidade do fenômeno; ou seja, como o fenômeno é complexo, a opção é não deduzi-lo; mas deixá-lo no decorrer do processo de sua escritura, ser penetrado pelas lembranças de minhas andanças e pelas danças...

Busca-se, portanto, uma escrita que narra o que vai percebendo que enxerga e, principalmente, o que vai descobrindo que quer ocultar, para que, talvez, a cegueira do olhar possa encontrar clareiras mais sutis do que a lucidez da visão, que se ofusca por luminosidades extremadas.

“Na noite estrelada

O gato mia

O cachorro uiva”

(Jhon Lenon, pseudônimo de
um aluno da Comunitária)

Ao se optar por uma via que não é exclusivamente da insipidez, da clareza, da luz, da verdade, mas que inclui também a cena do que se esconde, do que está na penumbra; ao abrir-se tanto para o que desponta quanto para o que é escamoteado, para o claro-escuro, busca-se essa instância do que se desvela velando-se, para que a nitidez seja essa mesma do que é confuso porque é múltiplo: “na desordem, há algo sem o qual a vida seria apenas insipidez mecânica” (Morin, 2001:54).

Na escrita não é possível medirmos o que vai ser dito; quando entro no dizível, lido não com o que é provável (passível de provas), mas talvez com o que é (im)possível, com o que virá, com uma certa dosagem do imprevisível. Reconhecer os limites racionalizáveis do processo da escrita e da pesquisa possibilita um diálogo entre o que é razão e incerteza, permite-se o jogo da linguagem, seus recuos, suas descobertas, seus encobrimentos.

Para lidar com o que nos escapa, com o futuro, Morin (2001) sugere que nos distanciemos de nós mesmos, para que nessa posição meditativa possamos refletir sobre nossas ações e cogitações, de maneira flexível, maleável:

“É necessário, entretanto, ensinar e aprender a saber distanciar-se, saber objetivar-se e aceitar-se. Seria igualmente necessário saber meditar e refletir a fim de não sucumbir a essa chuva de informações que nos cai sobre a cabeça, ela mesma sucumbida pela chuva do amanhã, que nos impede de meditar sobre o acontecimento presente no cotidiano, não permitindo que o contextualizemos ou o situemos. Refletir é ensaiar (...). Mais uma vez, para mim, a linha de força da sabedoria moderna consistiria na compreensão” (p.64)

A imprevisibilidade do acontecimento e, portanto, do sujeito na experiência, aponta para a idéia de que “refletir é ensaiar” e não simplesmente afirmar, criticar. Torna possível um debruçar sobre o trabalho de forma a antes levantar questões, insinuar percursos do que propor um campo direcionado de

perguntas ou hipóteses. Percorrer caminhos sem destino, na barca desorientada da linguagem, ou das linguagens.

CAPÍTULO 2

Entre o ensinar e o aprender

“Se prepare
não se asuste
não me apague
talvez você se depare
com seu medo
bem no meio de sua coragem”

Elisa Lucinda

Disciplina, língua e ordem

Eram os meus primeiros meses na escola Comunitária. Sentia muitas vezes as minhas aulas monótonas, como se eu estivesse em função do cumprimento das horas-aula. Chegava, anotava a pauta do dia na lousa com os itens que desenvolveríamos naquela aula e mandava os alunos registrarem-na em seus cadernos. Esse pequeno ritual era, para mim, na maioria das vezes, sinceramente uma queima de tempo na sala de aula. A anotação da pauta foi um recurso que copiei de uma outra professora, arrancando dali o que poderia haver de significativo. Ao importar para minhas aulas tal rotina, fiz dela algo pouco funcional. Era, por um lado, um burlar o tempo, um desejo de que a aula passasse rápido, falseando para mim a sensação de que havia cumprido mais um dia de trabalho. Entretanto, por outro lado, aqueles registros dos pontos a serem trabalhados no dia eram momentos em que as pessoas podiam ir se aquietando, percebendo que tinham se sentado e que estavam em uma nova sala (a escola organizava-se em salas ambiente). A cópia da pauta na lousa, desta forma, tornava-se um ritual - um tanto distorcido - de transformação do ritmo de agitação do trânsito entre salas em um outro tempo, o da sala de aula, das carteiras duras, do ouvir, do falar, não ao mesmo tempo, mas esperando o colega.

Percebia que turmas de trinta e cinco alunos dessa idade (10 a 13 anos) eram muito numerosas, não dava para ouvir os comentários deles, não dava para dar um retorno dos textos que escreviam, ou das respostas escritas que elaboravam. Crescia em mim uma grande angústia, cada vez mais desacreditava da possibilidade de trabalhar com a linguagem com aquele número de alunos, com a rigidez das carteiras e dos horários.

É bem verdade que na hora de analisar oralmente o texto os alunos empolgavam-se, queriam tecer seus comentários, disputando pelo turno da fala. No entanto, quando passávamos para os exercícios escritos, o clima de estar fazendo uma tarefa desagradável muitas vezes entrava em cena, dava-me a impressão de que as palavras queriam se recusar a vir para o papel, estavam talvez estéreis de sentido, sem poder de existência, não queriam se ver reproduções de discursos, redações. Geraldi (1993), ao enxergar a língua como “Portos de Passagem”, como lugar de trânsitos, de movimentos, critica o ensino que se restringe a exercícios tarefeiros – as redações – em defesa de um uso da linguagem que tenha sentido: “estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de textos e redação: Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (Geraldi, 1993:136)

Escrever para responder preocupações alheias, cumprir uma ordem, um exercício não confere à linguagem sua dimensão dinâmica, pois retira-se dela o acontecimento interlocutivo, lugar do movimento e da transação de sentidos: “É no acontecimento [interlocutivo] que se localizarão as fontes fundamentais produtoras de linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (Geraldi, 1993: 7)

Para Foucault (1987), o “exercício” na história do Ocidente está relacionado a uma organização que busca a ordem e a eficácia (tão valorizada nas práticas militares), deixa vestígios de uma visão utilitarista do ensino, servindo “para economizar o tempo de vida, para acumulá-lo de maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado” (p.146). Esquadrinha-se os momentos com atividades que privilegiam a repetição, a produtividade, a informação, em detrimento da formação, da transformação, da interação.

Nas aulas da Comunitária, os exercícios não tinham um cunho estritamente didático, não se tratava de propor questões óbvias acerca dos textos analisados somente para testar a decodificação do que fora lido (como acontece em muitos livros didáticos). Além de instigar os alunos a perceber estratégias lingüísticas e literárias do texto, procurávamos propor atividades que possibilitariam que os alunos vinculassem a leitura às suas experiências. Aliar o ensino ao cotidiano e à formação social do aluno é um dos traços marcantes dessa escola.

A Comunitária, em sua própria estruturação e fundação (trata-se de uma associação de pais, professores e funcionários e não de uma escola particular), constituiu-se como uma organização da sociedade civil em busca de um ensino que não só transmitiria conteúdos, mas que se preocupasse com que o aluno pudesse perceber-se cidadão participante. Os alunos têm sua própria organização na escola, através do grêmio estudantil, com o qual a direção, a administração, os funcionários e os professores dialogam. Há assembleias, reuniões, regras que visam decisões coletivas.

“Cada pedacinho,
cada decisão
tomada tem sua
história. Nada na
nossa Escola
surgiu da vontade
de uma única
pessoa e sem ser
função de uma
necessidade” (D.
Amélia, diretora,
informativo ECC,
6/11/02)

No trabalho com a língua portuguesa, também havia uma preocupação em formar sujeitos produtores de sentidos. A estrutura das aulas circulava em torno principalmente da leitura e produção de textos, e análises lingüísticas⁹. Após a realização de leituras silenciosas e em voz alta de contos,

⁹ A escola alinha-se a uma visão não estritamente normativa da língua, concebe como unidade de trabalho o texto, e toma a leitura e a escrita como práticas não eventuais, mas cotidianas. A análise lingüística é colocada como um desafio de reflexão em torno da língua, configurada nos textos lidos e nos textos produzidos.

crônicas, informativos, etc; algumas vezes pedíamos (nós, professoras de português das quinta e sexta séries) a escrita das primeiras impressões sobre a leitura, em seguida propúnhamos questões ou atividades, produção de textos, correção em duplas, correção do professor, revisão do texto pelo aluno.

Para um conto, por exemplo, em que um aluno narrava o primeiro dia de uma professora em sua escola (“Dona Furquim”, de Lourenço Diaféria¹⁰), pedi primeiramente que registrassem numa escrita mais solta suas primeiras impressões sobre o que haviam lido e, em seguida, trabalhei, através de atividades orais e escritas, a linguagem juvenil, cotidiana do narrador (“Minguinho de gente”, “ninguém abriu o bico”), propondo aos alunos que levantassem expressões coloquiais semelhantes usadas por eles. Nessas atividades, não se propunha questões cujo objetivo único era verificar o cumprimento da leitura do texto ou exercícios gramaticais a partir de expressões isoladas; procurava-se vincular a narrativa à experiência de leitura dos alunos, e explorar recursos lingüísticos e literários tanto do texto, quanto de suas vidas.

Entretanto, apesar das atividades sobre os textos não se limitarem a questões gramaticais ou excessivamente didáticas, ainda sentia que o movimento da interação, a necessidade da palavra de lançar-se em direção a algo ou a alguém perdia-se em uma

“escrita na escola como redação que prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá) escrever. É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores?” (Geraldí, 1993:140)

Constatava que eu vinha desenvolvendo atividades de língua portuguesa que estavam cercadas por uma visão ainda um tanto estacionária da língua, conferindo a ela um lugar que parecia menos de constituição de sujeitos e da própria linguagem, e mais de ambientes prontos, convencionais.

“Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos cortes metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. (...) A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido que ao mesmo tempo constitui o sistema

¹⁰ Diaféria, Lourenço. *O empinador de estrelas*. SP: Escrita, 1980.

simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade.” (Franchi, 1977:22 apud Geraldi, 1993: 11)

Nessas aulas convencionais, além de sentir que o trabalho com a linguagem ainda parecia estar um pouco aquém do seu aspecto dinâmico e interlocutivo, algumas posturas que eu assumia eram atravessadas por uma rigidez que assustava a mim mesma, incomodava-me tomar atitudes de que eu desacreditava e até reprovava: ameaças, olhares repressores, em busca de um espaço silencioso, organizado.

A minha preocupação com o ruído em sala de aula havia diminuído bastante após a experiência com alunos do segundo ciclo na escola do Guará em 1997. Lembro-me de que no primeiro dia em que a Teca e eu entramos naquela sala de aula, fiquei atordoada com a dispersão, que para mim era bagunça. Alunos conversando, andando pela sala. Entretanto, no decorrer da aula, fui percebendo que no meio daquele espaço difuso, acontecia um trabalho:

“Se no começo minha impressão era de que a turma toda tava super bagunceira, já em seguida eu me sentia parte daquela aparente confusão. Era gente andando pra lá e pra cá e todo mundo trabalhando, todos fizeram os exercícios!” (Caderno de campo, 28/4/1997)

A busca de um espaço sem ruídos, claro, limpo, quadriculado, em ordem está intimamente relacionada a uma prática disciplinar que prioriza a eficácia, a produtividade, uma “disciplina que fabrica indivíduos” (Foucault, 1987:153).

Quando cheguei para trabalhar na escola Comunitária, ainda em diversos momentos ficava irritada com alguns alunos que conversavam enquanto eu ou os colegas falávamos. Nessas situações, apropriava-me de uma rotina da escola de forma distorcida. Havia uma ficha chamada “papeleta” que tinha como intuito ser um espaço em que nós professores registraríamos acontecimentos da aula que pudessem revelar cenas de aprendizado e de desconforto. Essa ficha era encaminhada à orientadora pedagógica que se propunha fazer um acompanhamento da turma como um todo e de casos específicos, tendo como objetivo colaborar na formação dos alunos, proporcionando a eles discussões coletivas em aulas com a orientação sobre questões vividas, ou em conversas particulares algumas vezes junto

“A segunda aula teve problema maior com a indisciplina, que dificultou um pouco o desenvolvimento da aula (...) Cheguei a me levantar e dizer no português claro ‘cale a boca e vire para frente’ a alguns alunos. Inevitável a dor de cabeça e o cansaço no final”

(Diário da Ângela – estagiária na aula de um colega professor)

aos familiares buscando minimizar e transpor junto com o aluno as dificuldades que apareciam.

Entretanto, o uso que de fato eu fazia da “papeleta” estava mais associado ao vigiar e ao punir do que a um registro complexo, multifacetado da aula. Muitas vezes, quando um aluno “perturbava” a aula, não fazia os exercícios, conversava ou ficava andando pela sala, eu subia a voz e ameaçava anotar o nome do aluno na papeleta. Como eles sabiam que esse papel seguiria adiante e que a informação possivelmente chegaria ao conhecimento dos familiares, tratava-se de uma atitude de pressão, ou opressão. Tratava-se de uma estratégia, de um código de sinais pequeno que remetia ao silêncio, à ordem. O cerceamento não acontecia em atitudes como mandar para fora ou gritar com alunos, que são atitudes mais aparentes; mas era um recurso mais sutil, minucioso, detalhado.

Foucault (1987), ao explicitar como o procedimento disciplinar após o século XVIII passou por um aperfeiçoamento tático, mostra que ele se realiza no detalhe, instaurando-se uma “nova microfísica do poder”:

“pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea” (p.128)

No entanto, é importante não reduzir o olhar sobre esses esquemas punitivos unilateralmente do professor para o aluno, há um refluxo que transgride inclusive a imposição da ordem. Apesar do instrumento de controle ser utilizado, havia uma atuação do aluno que resistia e desconcertava essas artimanhas disciplinares, por vezes alguns já não mais se sentiam acuados com a atitude de registrar seus nomes na papeleta, respondendo com uma postura de desprezo a essas estratégias, mostravam ser corajosos, caminhando para além do medo, da ameaça.

O “uso” que os alunos faziam do fantasma da papeleta desmistificava-o, subvertia a estratégia que eu imprimia. Esse fazer que burla, que faz o que fora imposto ser subvertido em outras ações não previstas são explicitados por Certeau (1994). Para esse autor, não se pode pensar em imposição seguida de uma recepção, em produção ativa e consumo passivo. Sempre há um uso, uma alteração do estrategicamente estabelecido; esses produtores que extraviam a ordem traçam trajetórias indeterminadas “circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam no relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida” (p.98). A uma postura autoritária seguem usos desviantes, imprevistos. Os alunos que já não mais se

importavam com a repressão a que recorria via papeleta; através de seus gestos e olhares que quase debochavam de minha postura rígida, revertiam a ordem desejada.

De qualquer forma, seria interessante pensar em que se pauta a escolha de se fazer o uso de procedimentos disciplinares coercitivos minuciosos. Embora a papeleta tenha sido originalmente pensada como um sistema que permitiria cuidar, desdobrar a atenção sobre os alunos e os acontecimentos em aula, acabei, na maioria das vezes, por reduzir esse procedimento a uma estratégia que tinha por objetivo a eficácia, a produtividade.

Para Foucault (1987), esse controle disciplinar está fundado tanto nas organizações militares, religiosas, quanto nas fábricas e no ensino. Remete a um mesmo princípio, o da capitalização do tempo nas atividades humanas. Ao descrever o esmiuçamento do controle nas fábricas, o autor acima mostra como se tentava garantir a qualidade do tempo na anulação de tudo que pudesse parecer distração:

“O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (Foucault, 1987:137)

O intensivo controle do tempo nas fábricas visando produtividade (tão bem ironizado por Charlie Chaplin) assemelha-se talvez com a nossa excessiva preocupação na sala de aula com o cumprimento do programa, com o conteúdo a ser finalizado, com a ocupação dos alunos com atividades que evitem a dispersão, o descontrole. Tanto nas fábricas quanto nas salas de aula concentra-se o uso do tempo em algo que se considera eficaz, que tenha alguma aplicação definida, afastando desses ambientes o que seja distração, brincadeiras, fofocas, histórias, imaginações. Busca-se a instauração de um tempo que se move contra o que pareça ser desperdício:

“importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre forças mais úteis. O que significa que se deve intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio funcionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (Foucault, 1987:140)

Sendo assim, a nossa preocupação exaustiva em cumprir o que está previsto cronologicamente em uma aula (e a sensação de frustração ou incompetência quando não o fazemos) está inserida em

uma visão de tempo que busca a utilidade; ou seja, trata-se de uma concepção de tempo e de ensino atrelada à lógica econômica, produtiva, mercadológica do saber:

“Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja susceptível de utilização e de controle?” (Foucault, 1987:142)

A capitalização do saber quadricula o corpo do conhecimento, propõe uma anatomia que prioriza o rendimento, uma fisiologia que aponta para a disciplina. Na escola, as cadeiras na maioria das vezes enfileiradas e voltadas para a lousa estabelecem um código de posturas que têm consonância com o enrijecimento da disciplina em prol da produtividade:

“Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (Foucault, 1987:139) “No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego de tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil” (Foucault, 1987:138)

Esse ajuste do corpo a imperativos temporais, que lembra no limite o controle de uma marcha de uma tropa militar, não estabelece somente o ritmo da produção, mas um “programa” de comportamento. Podemos entrever no corpo disciplinado a lógica do poder:

“Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento (...). O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Foucault, 1987:138)

Ao priorizarmos em aula a rigidez do corpo aprendiz, sua imobilidade, seu silêncio, acabamos por incentivar nele uma lógica ascética, rumo a destituição de sua própria existência. Entretanto se, por um lado, há um aprimoramento do controle desse corpo em pequenas repreensões, nos detalhes, quase disfarçados; por outro, parece haver, por parte daquele que é vigiado, uma transformação minuciosa contracorrente do ruído em sussurro, dos gestos impostos em táticas astuciosas que aparecem (se ocultando) quando damos as costas para o grupo. Para Certeau (1994) essas astúcias, essas surpresas táticas são “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos, bélicos” (p.104)

A priorização disciplinar de um corpo obediente, dócil está atrelada a uma visão de mundo que exalta a organização, a clareza, a ordem, a razão, o *homo sapiens* e, portanto, que evita o múltiplo, o confuso:

“É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico” (Foucault, 1987:131)

De alguma forma, a natureza dos procedimentos disciplinares aos quais recorria parecia aproximar-se da natureza das atividades trabalhadas: ambas enraizavam-se no terreno do conhecido, do previsível, ocultando assim o que foge do nosso controle, o que nos escapa – dinâmica intrínseca à interação com o outro.

A proposta de trabalhar com perguntas que serviriam de gatilhos de análise de textos por um lado possibilitava olhares, questionamentos, um debruçar sobre o lido; entretanto, por outro, estaria talvez servindo como mecanismo de direcionamento, de controle do trabalho em sala de aula, cumprindo assim uma parcela do desenvolvimento de habilidades e conteúdos esperados. Escapava do habitual didatismo do ensino, mas circulava em busca de algo previamente preparado e previsto, utilizando procedimentos disciplinares de controle, reduzindo dessa forma a possibilidade do inusitado, do acontecimento.

Via-me mais aliada ao lugar da “ensinagem”, da transferência de conhecimentos, do que da criação, da construção, do diálogo, da aprendizagem. Paulo Freire (2000) critica essa visão de ensino como transmissão de conteúdos, como se pudéssemos pensar o aluno como alguém que somente recebe, alguém em quem depositamos nosso conhecimento: “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.25). Para Freire, não se constrói saberes se o “formador” é visto pelo “formando” como alguém de quem ele precisa assimilar conteúdos para depois atingir o nível de seu formador.

O lugar da fragilidade

Quando nos posicionamos na sala de aula de forma impositiva – do professor ao aluno – sem nos colocarmos abertos e até vulneráveis ao que acontece nesse espaço, estamos hierarquizando saberes. O conhecimento do professor, os conteúdos previamente estipulados sobrepõem-se às sabedorias e aos entraves apontados pelos alunos. Uma atuação impositiva está atrelada a uma visão de que ensinar é transferir conhecimento e não à dialogia, ou a um ensinar que aprende.

Para Freire (2000), um ensino que nega a interlocução, que percebe o aluno como um ser a quem será doado, depositado o saber, limitando assim o espaço para as dúvidas, rebeldias, curiosidades, para o aprender, é um ensino falseado:

“é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos do falso ensinar” (p.28)

Flagrava-me muitas vezes mais no âmbito de um falso ensinar do que o do aprender, da construção. A insatisfação com as minhas próprias aulas crescia. Trabalhava com os primeiros e segundos anos do terceiro ciclo. Dava cinco aulas em cada turma por semana, sendo que uma delas era reservada para a “aula de projeto”, que se diferenciava das outras por ser uma aula a mais na carga horária (apesar de acontecer no horário normal) e ainda por ter um caráter extra-curricular, para que não se ficasse preso ao programa da disciplina. Procurei investir nessas aulas de projeto e nas aulas de biblioteca de classe, tomando-as como espaços em que um trabalho mais alternativo, não tão institucionalizado pudesse acontecer.

Nos momentos de biblioteca de classe, propus aos alunos atividades com montagens cênicas, visuais (maquetes, transparências), procurando dar um ritmo mais vivo para o momento de compartilhar na classe as leituras dos livros que retiravam semanalmente e liam individualmente¹¹. Nas aulas de projeto de poesia, partimos de leituras silenciosas e em voz alta, para audição de poemas, seguindo para leituras dramatizadas, concluindo com a produção de poemas pelos próprios alunos, publicação de um livro, gravação de um CD e apresentação de um sarau para os familiares.

¹¹ Normalmente, as aulas de biblioteca de classe da escola eram feitas de momentos de leitura individual silenciosa, troca de livros, um espaço para que os alunos pudessem experimentar esse ambiente de manuseio e leitura de livros escolhidos por eles, socialização das leituras feitas e das opiniões; e ainda, para que pudessem aprender a organizar os empréstimos e devoluções, cada um registrando as movimentações dos livros que trouxera para a biblioteca da sala.

Percebia que nas aulas de projeto e nas de biblioteca de classe acontecia algo diferente das outras aulas. Nas primeiras havia espaço para os alunos circularem pela sala, pelos pátios, havia espaços para o imprevisível, os acontecimentos; enquanto que nas “aulas corriqueiras” o ambiente parecia ser mais soturno, cansativo, rígido. Entretanto, não é possível dividir em lados opostos os trabalhos que aconteciam. Tanto nas aulas de projeto e de biblioteca de classe quanto nas aulas “comuns”, havia momentos de abertura e de refreamento, de entusiasmo e de monotonia.

Lembro-me de que na primeira aula de projeto, levei vários livros de poemas da biblioteca para a sala. Os livros não eram infanto-juvenis, eram livros de autores como Drummond, Mário Quintana, Castro Alves, Ferreira Gullar,... Expus o material no parapeito da lousa e deixei que escolhessem cada um um livro. Em seguida, a proposta era que dessem uma folheada e escolhessem um poema do livro selecionado para ser lido em voz alta para a turma. As leituras duraram duas aulas, achei que o trabalho ficou muito enfastante, exceto por um “causo” por demais instigante ocorrido em uma das turmas. Um dos alunos encontrou um poema de Drummond sobre “A Puta”; foi um cochicho corrido pela sala até eu descobrir e dizer que o texto podia sim ser lido para o coletivo. A leitura desse poema foi a sensação dessas aulas em uma das turmas, conferindo-lhe uma maior participação; na outra turma, a monotonia das leituras foi tomando conta, foi arrastando nossos encontros.

Como ainda era início de ano (e início do meu trabalho naquela escola), estava muito tímida, ou melhor, intimidada, muito preocupada com o que a direção estaria achando de minhas aulas, o que os alunos estariam dizendo pelos corredores. Sentia-me acuada, não colocava com firmeza propostas mais ousadas, mais dinâmicas, apesar de ter a impressão de que as aulas de projeto precisavam chegar logo à expressão das vozes e dos corpos, que só nesse momento os alunos de fato entrariam num estado de entusiasmo. Entretanto, fui seguindo os passos que havíamos no início – eu e a professora Leda – elaborado para o desenvolvimento das atividades. Depois dessa leitura mais extensiva de textos de poetas em sua maioria consagrados, passamos para a audição, como por exemplo, de “Tempo” de Arnaldo Antunes, em sua própria voz. Ouvimos também um poema de Drummond (não me lembro qual) na voz de Paulo Autran.

Abro aqui um parênteses para deixar em aberto uma pergunta, se de fato para que trabalhássemos a leitura em voz alta de poemas era fundamental a audição de poemas de outros autores. Essa preparação que é um tanto lógica – se o aluno ouvir, terá um elemento a mais para a realização das suas próprias leituras – talvez tenha contribuído um tanto para o futuro trabalho deles, mas desconfio de que não terá sido o ponto central, pois eu tinha a sensação de que os próprios momentos de audição eram

muito dispersos, não fisgavam os alunos. Na aula em que ouvimos o poema de Arnaldo Antunes, por exemplo, recordo-me de que alguns alunos andavam pela sala, conversavam durante a audição.

Entretanto, posteriormente, quando eles ouviram a gravação de suas próprias vozes lendo Ferreira Gullar (“A Bomba Suja”), amontoaram-se em volta do aparelho de som, em busca do reconhecimento de si, de suas vozes e da voz de cada colega. Talvez alguns recursos possam ter sido apreendidos pelos alunos na audição daqueles poetas consagrados, mas permanece ainda em mim uma desconfiança quanto a intensidade dessa influência e a real necessidade de se preparar a produção em voz alta através da audição. Parece-me por demais didática essa forma de conduzir o processo, não havia algo que instigasse os alunos a pesquisar sobre a vocalização de poemas.

O poema “A Bomba Suja” de Gullar fala de uma bomba que não é a bomba H, mas a D, de “diarréia”, aquela que denuncia a miséria social. Pedi para que os alunos lessem o poema silenciosamente, pensando de que forma poderiam colocá-lo em suas vozes, com que entonações e ritmos leriam cada trecho. Em grupos, “montaram” leituras que foram gravadas e depois ouvidas coletivamente. Apesar do poema ser um tanto extenso, as audições não se mostraram muito cansativas, pois eles sempre queriam ouvir suas vozes e as dos colegas, brincando de reconhecer uns aos outros; e talvez comovendo-se com aqueles outros que eram suas próprias vozes em coros, em exaltações, em timidez,... Encontravam-se entre estranhamentos e identidades?

É possível que, se eu tivesse proposto a audição dos poemas depois de ter trabalhado em suas próprias vozes as leituras, eles se interessariam mais pelas vocalizações dos poetas e atores. Entretanto, a curiosidade, a vontade para a pesquisa não estava instaurada, eu fizera um convite esvaziado de experiência. A audição de CD’s de poetas consagrados foi colocada como um modelo. Por um lado, eu poderia ter investigado junto com os alunos como aqueles leitores liam os textos, que entonações,

ritmos, sons usavam. Por outro, talvez tivesse sido mais construtivo se eu primeiramente tivesse proposto a experimentação de suas vozes e em seguida realizado as audições.

Após um mês de trabalho iniciado, os estagiários integraram-se às aulas e participaram das

“...receberam o poema. Diziam curiosos uns aos outros “A bomba suja”.... “A bomba suja”.... até entenderem logo que a diarréia mata! Mas antes eram todos os gestos: de cócoras com a língua entre os dentes, atirando a bomba suja; gargalhadas envergonhadas; olhares espertos que entendiam o que era o D de Bomba D; explicações a meia boca, girando o palavrão; e por fim a seriedade que tomava conta na leitura do poema empenhado. Silêncio.”
(Diário do Erich – estagiário)

Aquelas cabeças pequeninas
em suas carteiras largas.
Olhos atentos – azuis, amarelos

Parecia que eu tinha crescido de tamanho. Ou então aquele tanto de adultos e adolescentes que eu vejo em aula tinham nascido de novo. Haicai é susto e um tremor sutil – só aparece nos olhos.
(Diário do Erich – estagiário)

reuniões, colaborando bastante para o processo. Surgiu a idéia de trabalharmos com Haicai e com a leitura e a elaboração de poemas com repetição de sons. Na atividade com haicais, houve duas fases: a de leitura e análise de poemas, e a de produção escrita a partir de imagens encontradas em revistas. Lemos alguns haicais coletivamente, analisando-os e, em seguida, distribuímos revistas para que os alunos em grupos buscassem nelas três imagens interessantes e produzissem poemas que se aproximassem da estrutura do haicai tendo em vista os recortes.

O trabalho com os haicais parece não ter se reduzido a cumprimento de tarefas ou a assimilação de conteúdos. O tempo e o espaço na sala de aula transformaram-se. Não se tratava mais de alunos enfileirados, sentados em duras cadeiras; mas andando pela sala, às vezes ajoelhados sobre as cadeiras, às vezes em pé, e voltados para o trabalho. O ritmo era outro, não se combinava com a ordem, com uma seqüência programada de falas, de exercícios, remetia ao dissonante, a um fluxo não organizado.

É interessante ver o trabalho acontecer nesse espaço difuso, parece que nos aproximamos mais de uma inserção mais dinâmica na vida, de uma instância que se abre para o estranho, o diferentes, o desconhecido, o possível. Prigogine (1996), ao desmontar a soberania das certezas enraizada no pensamento científico, aponta para o âmbito das possibilidades, do caos como forças da vida:

“Os sinais temporais do cérebro são eles próprios caóticos, como se quisessem percorrer todas as possibilidades. A natureza, no fundo, não faz outra coisa. Age por tentativas das quais algumas se vão ampliar, outras retroceder. O universo é uma realização num universo das coisas possíveis” (p.235)

Um ensinar que se coloca alheio a esse movimento incerto da vida acaba por se manter dentro de um estatuto rigoroso que expelle a dimensão dinâmica do conhecimento. Para Freire (2000), a consciência do inacabamento, ou seja, de nos saber inconclusos e não determinados, é fundamental na formação humana:

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (...). É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em

face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível” (p.64)

O movimento é gerado na força do ser que se sabe a si e ao mundo como inacabados. O porvir, por mais que em tensão, mostra-se inevitável, talvez seja por isso que, quando nos sentimos inertes, sem objetivos, às vezes ficamos deprimidos. Talvez ainda a depressão seja o grito da consciência do inacabamento fazendo-se ouvir. Porque estamos vivos, somos impelidos às descobertas, às reinvenções – alimentadas pelas incertezas, pelas fragilidades, faces do medo e também da coragem.

Quando nos deparamos com atitudes impositivas, com uma sala de aula estéril, é possível que o medo esteja falando mais alto do que a coragem. No entanto, quando nos encorajamos a nos percebermos com medo, assustados pela nossa fragilidade, humanamente assumimos de novo a coragem, tecida pela consciência da humildade.

Apesar de ter a expectativa de que nas aulas de projeto haveria mais dinamismo, diálogo, criação do que nas aulas convencionais; ao retomar as gravações em vídeo de algumas aulas, flagrei-me autoritária, fechada para um conhecimento construído, para as indagações e intervenções de alunos, cercado-me na redoma da soberania do saber do professor sobre o aluno. Essas transgressões éticas aconteceram em uma aula em que trabalhávamos com poemas com repetição de sons.

Embora, nas dinâmicas da sala de aula, houvesse espaço para as vozes dos alunos nas construções de sentidos durante, por exemplo, as análises de textos, embora tivesse o intuito – nem sempre conquistado - de estabelecer com os alunos uma relação dialógica, abrindo para suas múltiplas compreensões dos textos; deparei-me, ao rever a aula no vídeo, com uma postura monológica, não aberta para interpretações não previstas (ver fita de vídeo – primeira cena).

Durante a análise do poema “Três tias”, procurei evidenciar aspectos do texto junto com os alunos. O poema era o seguinte:

Três tias

Três tias
Tuca
Teresa
Toninha
Três tias
todo tempo
tricotando.
Tuca

Teresa
Toninha
Três tias
tão tiranas
todavia
três tias
tão ternas.

(Elias José)

A cena gravada em vídeo¹² inicia-se com um aluno na frente da turma, expondo sua análise do poema¹³:

A1: A atividade é tricotando e tem a ver que quando ocê faz, quando ocê tricota, faz um movimento só e... E se você for ver o ritmo da poesia é um ritmo só.

Profa: Repete o ritmo, né?

Na transcrição acima, ao comentar a fala do aluno, por um lado, reforço-a e, por outro, corrijo-a. Ao mesmo tempo ressalto, reafirmo o que fora dito por ele, e construo uma ressalva ou um adendo, afirmando que, além do ritmo ser o mesmo, há repetição, pois queria mostrar que a reincidência do ritmo é que nos possibilita ouvir o ato do tricotar. Após esse momento descrito acima, depois de um aluno falar que o autor brinca com as palavras, alguns deles associaram o poema com o “trava-línguas”. A minha atitude foi de discordância. Dois alunos ao mesmo tempo citaram o famoso “trava-línguas” dos “três tigres”, eu incorporei a fala deles, mas questionando-a:

Profa: É os três tigres (vozes ao mesmo tempo). Mas, olha, trava a língua quando a gente lê?

A4: Trava.

Profa: Lê pra gente. ShSh, o André vai ler pra gente.

A4: Tuca Teresa Toninha Três tias tricotando, Tuca, Teresa, Toninha, três tias tão (pausa) tiranas (pausa) to (pausa) todavia...

¹² No vídeo há cortes. Essa aula foi filmada no início, momento em que pedia para eles copiarem a já mencionada “pauta”. Peço para os alunos abrirem seus cadernos de poesia, eles conversam entre si, descobrem a filmagem acontecendo. Aí acontece um corte, volta já na cena do aluno explanando sua leitura do texto, não sei se eu havia colocado alguma questão para eles. Provavelmente perguntei qual seria a atividade das tias e que relações elas teriam com a sonoridade do poema.

¹³ Nas transcrições, utilizarei a letra “A” seguida de números em referência aos alunos (não me lembro do nome de todos) e “Profa.”, em referência a mim.

A5: *Aí, travô...*

A4: *... três tias (pausa) tão tiranas.*

Profa: *Aaaah! (em tom de discordância)*

(vozes ao mesmo tempo)

Profa: *Ó, o Francisco fez uma observação (vozes ao mesmo tempo). Ó, o Francisco fez uma observação. É que as palavras são difíceis, algumas.*

(vozes ao mesmo tempo)

Profa: *Peraí, peraí.*

A2: *Para ser um “trava-língua” precisa ter assim um “t” “r”: três tigres... é...tristes, comendo três pratos de trigo.*

Profa: *Uma confusão do som*

A2: *é com “t”, Tr”, “tr”, “tr”. (vozes)*

(corte da gravação)

Se, por um lado, em torno do poema, acontece uma negociação de sentidos entre mim e a turma, dando espaço para que o comentário dos alunos lembrando um outro texto pudesse ser incluído; por outro lado, talvez eu não estivesse aceitando de fato uma interpretação que não havia sido prevista por mim. Apesar de ter aberto a conversa para a discussão apontada (se aquele texto se tratava ou não de um “trava-línguas”), observei um certo controle da minha parte, não me abro de fato para a possibilidade daquele poema ter relações com a estrutura de “trava-línguas”, mesmo porque não tinha domínio sobre a estruturação desse jogo de linguagem.

O aluno, por sua vez, que argumentava, concordando comigo, poderia estar de fato negociando os sentidos com seus colegas, ou talvez querendo se colocar do lado de quem tem a autoridade e, portanto, legitimidade. Apesar de eu ter dado espaço para as vozes dos alunos levando a questão colocada adiante, houve um certo controle agenciado por mim da trajetória da discussão ao pressioná-los a não levar adiante aquela interpretação; e ainda possivelmente estaria naquela cena pairando sobre as vozes, a voz da professora, aquela que detém o conhecimento.

Miria G. de Oliveira (2000), ao relatar suas aulas em que trabalhava com alunos de periferia textos de Shakespeare, defende uma concepção de ensino e de linguagem que dá voz aos alunos, que busca a polifonia e não monólogos. Ela rompe com o lugar de autoridade (no sentido de superioridade) em sua relação com o grupo de alunos:

“abrir espaço à voz do aluno implica em substituir o discurso autoritário da imposição e repetição pela voz capaz de falar em suas próprias palavras, de se

expressar, a voz capaz de ouvir, recontar, desafiar os campos do conhecimento e do saber. Nesta perspectiva, *voz é produção de significados* [grifo da autora] (p.70)

Para a autora acima, o diálogo entre professor e aluno possibilita uma formação mútua das subjetividades. O professor pode ocupar o lugar outorgado pela escola, mas não em prol de um discurso fechado, previsto; deve, ao invés de abusar de seu poder de autoridade, usar sua capacidade de “orquestrar as diferentes vozes”, em busca de um discurso polifônico, que irá acontecer ou não dependendo da forma com que as vozes são arranjadas, ressaltadas ou silenciadas.

Possibilitar o contato entre vozes, sejam elas a de autores consagrados, a do professor, a dos colegas, segundo a autora acima, não só permite a leitura de diferentes textos, mas “que leiam diferentemente qualquer texto” (Oliveira, 2000:87). Ao ter uma participação ativa na leitura ou nas compreensões dos textos, fazendo de suas vozes co-autorias, os alunos não só entram em contato com a pluralidade dos discursos e de seus lugares sociais, como também desmancham a noção absolutizada de autor, de autoria-propriedade, abrindo a linguagem para seu curso incontrollável, porque movimento: “Haverá forma mais clara de percebermos a vivacidade da linguagem do que percebê-la se renovando a cada tempo?” (Oliveira, 2000:125).

Quando aborto a hipótese não infundada do aluno de inserir o poema “Três tias” no jogo do “trava-línguas”, enquadrando aquele momento da aula em um ensino que quer transferir conhecimentos, que se limita a decodificação do que é esperado pela professora, do conteúdo previamente estipulado, que deveria ser assimilado pelo aluno, o que, aliás, vai de encontro ao âmbito dos universos possíveis, da produção de sentidos no trabalho com a literatura.

Oliveira (2000) critica essa visão de ensino de literatura que se restringe à decodificação de textos, à resolução de exercícios dirigidos, para ela práticas cerceadoras inclusive das leituras possíveis do professor:

“No contexto brasileiro, as influências da concepção estruturalista da linguagem criou raízes em suas gramáticas normativas e disseminou modelos de análise literária para a prática escolar. A prática de estudos dirigidos, questionários e roteiros de leitura (...) sempre deixou de fora as interpretações e a produção de significados, não só dos alunos, como até mesmo dos professores” (p.65)

Esses exercícios tornam o conhecimento reprodução, cacofonias, visando o “consumo de significados”, não possibilitam compreensões ativas. Um ensino pautado na reprodução e não na

produção, na construção do saber exime-se do universo da aprendizagem. É ilusão imaginar que se ensina algo a alguém, sem assumir o outro do ponto de vista da interlocução. No ensino não há relação sujeito-objeto do conhecimento, senão sujeitos em interação no processo de ensino-aprendizagem. O ensinar e o aprender não acontecem de um sujeito ao outro, mas se possibilitam no processo, no trânsito, no acontecimento:

“ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina algo a alguém” (p.25)

Não há ensinar sem o aprender. O ensinar que se isola do aprender é ilusório, transgressor da ética, precisa ser revisto. Apesar de estarmos sempre sujeitos a essas transgressões, a esses autoritarismos, é importante não ocultarmos de nós mesmos essas posturas: “a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não uma virtude. Não podemos aceitá-la” (Freire, 2000:19).

Ao negar para mim mesma a hipótese de que aquele poema seria um trava-línguas, penso hoje que estava me posicionando em favor de um discurso que se mantém fechado e hierarquicamente superior. O problema de negar a hipótese do aluno, fazendo prevalecer o meu ponto de vista, está em manter um olhar que não se curva sobre o acontecimento. Um olhar insuspeito.

Entretanto, ao rever essa atuação cristalizada, paro e deparo-me com um eu enrigecido que talvez tema um não controle do conhecimento. Mas é justamente a percepção dessa rigidez que me dá a possibilidade de mudança. Só quando volto para o acontecimento é que me flagro, que possibilito me conhecer desconhecendo-me, para nessa fissura de incoerência buscar a transformação, a revisão de minha prática docente.

Paulo Freire (2000), ao falar da ética e de sua transgressão, afirma que se o sujeito se propõe à mudança é preciso concretizá-la nas ações. Um pensar atrelado a um fazer. Nas palavra de Paulo Freire, um “pensar certo”, que não seja arrogante. Um pensar certo que significa “não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (p.30), mas que se propõe coerente, uma coerência radical:

“Do ponto de vista do pensar certo, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente” (Freire, 2000:37)

“ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala, ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (Freire, 2000:41)

No trabalho com a linguagem e, principalmente, no ensino da língua portuguesa é fundamental nos direcionarmos para esse campo do verbal que é vinculado à experiência, um falar-fazer, atos de palavras e, como atos, palavras em relação com outras palavra-ações em interação. A coerência entre o falar e o fazer, o discurso e a prática, ou seja, a encarnação do verbo está vinculada ao assumir-se, a uma presença que não se faz ausente no mundo:

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, a minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (Freire, 2000:60)

Assumir algo e assumir-se a si mesmo é perceber-se como sujeito não determinado historicamente, mas que transforma, porque está em transformação. Paulo Freire (2000) mostra a intensidade do verbo assumir na formação de identidades. Para ele, além de assumir algo, esse verbo pode ter como objeto o próprio sujeito. Para o autor acima, no processo educativo, é fundamental que tanto os educandos como os educadores ensaiem a “experiência profunda do assumir-se” (p.46). Um assumir-se que é conflitante, que precisa deparar-se e relacionar-se com obstáculos, com as diferenças:

“A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não-eu’ ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.” (Freire, 2000:46)

Assumir-se é colocar-se diante dos problemas, das transgressões, é refletir sobre as atuações. Paulo Freire (2000) ressalta a importância de se pensar criticamente a própria prática, uma reflexão que em seu bojo traga a transformação da ação, um discurso de tal modo coerente e assumido que se confunda com a atuação, um distanciamento epistemológico da prática que “deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo” (p.44).

Talvez o contar sobre o vivido, o penetrar entre os meandros da memória seja um passo para assumir a transformação da prática e da reflexão. Este texto, ao se inscrever como narrativas e

especulações a partir de fios de memória sobre o vivido, coloca-se diante do tempo (presente-passado-futuro), diante dos alunos, de outras narrativas, de teorias, percebe-se como distanciamentos que geram aproximações. A trama da memória não significa simplesmente retorno ao passado, resgate cristalino do vivido, mas enfrentamento do que se faz presente, assunção de obstáculos. Nessa conjunção sem linearidade, sem cronologia, mas em diálogos com forças descontínuas, no ato de narrar refletindo, aglutina-se teoria e prática, território em tensão, propulsor de mudanças, que impele à transformação. Dessa forma, não se trata de defender certezas, apresentar conclusões, mas de trilhar percursos em busca do que não se acomoda, do que incomoda, do que não se sabe, do que talvez poderá se aprender. Lugar de fragilidades, porque não já conclusivo, não predeterminado, mas em abertura para a consciência do inacabamento:

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou que serei decente, que testemunharei sempre gestos puros (...). Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente, porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos”
(Freire, 200:58/59)

Apesar dos percalços, das posturas cerceadoras, autoritárias, de por vezes manter um ensino pautado em modelos, um ensino distante da aprendizagem; entre o início das atividades nas aulas de projeto e o final, senti uma sensível diferença no comprometimento dos alunos com a proposta e ainda na nossa relação afetiva.

É bem verdade que o sentido de se colocar aulas de projeto em meio a aulas tradicionais é bastante complexo; a escola parece dessa forma querer romper com o enquadramento disciplinar e conteudista do ensino. Entretanto, ao inserir essa proposta dentro da grade acaba por inseri-la também na estrutura disciplinar. Procura-se quebrar as amarras da educação escolar, mas suas garras são tamanhas que acabam por enlaçar o que se pretende estar à margem dessa estrutura cerceadora. Por outro lado, é preciso ressaltar que ocorrem momentos em que os acontecimentos parecem escapar dessa teia pegajosa, saem para fora do espaço quadrado das salas de aula, em direção a locais de diferentes circulações, habitando espaços que eram quase restritos aos recreios. Nesse sentido, as aulas de projeto

abrem fissuras no nosso modelo tradicional de escola apontando possibilidades diferentes, não disciplinares, cerceadoras ou reguladoras, mas mais livres, mais caóticas, mais imprevisíveis.

Nas aulas de projeto de poesia, quando os alunos em grupo saíam para ensaiar seus textos nos pátios e corredores, escolhiam seus locais de trabalho, às vezes discutindo entre si nos gramados, às vezes preocupados com as leituras e melodias em quiosques, ou ainda em tentativas reiteradas de aprimoramento da leitura em cantos de passagem rara da escola. A própria sala muitas vezes transformava-se em um ambiente quase festivo durante os ensaios e as apresentações dos grupos uns para os outros, diversas vezes muitos subiam nas carteiras, agitavam seus corpos...estremecimentos...entranhamentos?

Esse trabalho com poesia ocorreu durante um semestre. Percebi que essas atividades foram envolvendo cada vez mais, não só os alunos, mas a mim também. Entre o início das aulas - em que eu vivia uma espécie de resignação meio apática um tanto dolorida - e o final do período cheio de comoções e apertos de saudades, houve um mergulho em um trabalho que eu acreditava, buscava, pesquisava. Um fazer que me permitia me assumir sem me limitar simplesmente ao medo, ao inerte, às certezas, mas experimentando mudanças, incertezas, lances de coragem. Uma prática em reflexão que se abre para as possibilidades, frágeis porque não exatas, mas em movimento porque inconclusas, em construção. Um ensinar que em sua raiz faz-se na indeterminação do aprender; por isso, não mais superior ao aluno, não mais tendo que se mostrar autoridade, enrigecimento, mas se abrindo para a soltura, para a afetividade, para a alegria:

“A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2000:160)

CAPÍTULO 3

Escrita e experiência

“No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírios”

Manoel de Barros



A escrita da primeira versão deste capítulo aconteceu de forma intensa, sentia em mim algo dentro como um ranger de um motor, ou uma erupção meio vulcânica. Estabelecia conexões entre episódios vividos em aula com a professora Naíza (no trabalho que vinha fazendo com ela em “Educação dos Sentidos”, conforme anunciado no capítulo anterior) e aspectos das produções dos alunos da Comunitária. Certo dia, vasculhando meus cadernos de registro de formação com Naíza, deparei-me com o relato de um dia que me incomodou. A escrita era muito alusiva, pouco clara, os acontecimentos pareciam soar por demais subjetivos. Esse lugar desafiava-me. A necessidade de ir ao encontro desse dia tornava-se premente, aguçava-me. Percebi que aquela escrita assemelhava-se ao tom de alguns poemas dos alunos da Comunitária. Sendo assim, decidi colocá-los lado a lado, para que talvez, nesse encontro fortuito, pudessem eles revelarem-se (ou dissiparem) uns aos outros, no ato mesmo de escrever sobre eles.

Durante a releitura desse dia do diário, não conseguia perceber porque queria transcrevê-lo, porque trazê-lo para a reflexão. Chamou-me a atenção primeiramente o tom, o ritmo, a sonoridade das palavras. Decidi lê-lo em voz alta¹⁴...

Quase aleatoriamente as músicas que ouvia durante a leitura em voz alta pareciam combinar com o texto lido. Melodias e sons da palavra em fusão. Causava uma espécie de excitação, de entusiasmo, o piano embalando letras ressoadas pela boca... As músicas eram “Rhapsody on a Theme of Paganini, Op. 43” e “Piano em Concerto No.2 C Minor, Op18 – Moderato”-de Rachmaninov (não sou nem um pouco conhecedora de música erudita, mas sobre Rachmaninov tinha visto cenas tocantes do filme “Shine”). Alguma coisa na mistura das linguagens produzia estremeamento.

¹⁴ Durante a leitura de textos e a escrita dessa pesquisa, houve momentos em que eu me sentia impelida a transformar algumas ebulições interiores em sons e/ou gestos. Considero necessário entrar nas entrelinhas do texto essas circunstâncias que mostram episódios ocorridos durante os atos de leitura e escrita deste trabalho, pois tratam do assunto aqui em discussão. Pensei que se deixasse de contar esses momentos em que as palavras traduziam-se em sons e/ou gestos estaria talvez negligenciando aspectos da temática aqui abordada. Achei que seria contraditório deixar somente que as palavras escritas pudessem ser vistas (ouvidas), sendo que outras linguagens fizeram parte da produção deste texto.

A leitura do texto que se segue produzia então em mim uma espécie de agitação, algo sem lugar, que me convocava para reflexões.

Era uma tarde de domingo (20/07/97), trabalhávamos no jardim. Deitei-me em uma esteirinha e... TAC TAC TALAC TAC. Estalavam, entre galhos e folhas, altos e agudos sons que caíam no chão. De olhos fechados, assustava com o som em queda como se, a qualquer instante, eu pudesse ser atingida. Algo em mim não me confundia com aquele pôr-de-jardim. O canto do pássaro entrava em cena e TAC TLAC TALAC folhas sementeiras ao chão, som entressom. Músicas aéreas pousavam em meus ouvidos e senti meu corpo pulsando sobre a terra – sensação de pulso de vida. Encostada na umidade do chão queria engolir em raízes o profundo, entrando, penetrando em pulso – o impulso. Eu sobre a terra e os pensamentos desdobrando-se uns em outros me traziam recordações e vontade de amar o passado – saudade. Vontade de amar a terra, penetrar profundamente as imagens e se com-fundir com outras vidas. São Tomé flutuava sobre mim e os corpos misturavam-se em nomes, signos cena e cenas. Sobrevoava, mergulhada em terra, sensações passadas. TLAC TAC TALAC – tinha medo de que os sons estalantes me atingissem - era como se eu estivesse descoberta e minha fina pele mal pudesse me defender do barulho que o vento trazia. Pedrinhas coloridas acariciavam meu peito e o derretiam em lembranças que escorriam por entre o meu corpo. A terra úmida pulsando o cheiro verde da grama: TAC TLAC TALAC e o canto do pássaro me visitaram naquela tarde.

E no céu, palco de todas as canções que trazem o ar, nuvens brancas desfaziam-se em cenas. As imagens se condensavam e se formavam na cadência da eternidade do tempo. O grande homem se fez mulher aconchegada em um colo. Cruzam-se as pernas e um dedo lentamente desponta-se no azul - de anjo chamando anjo. (A leveza das passagens do vento desmanchava a ilusão da noção do tempo – o ar se dilu-ia em imagens infinitamente únicas). As histórias dos céus miravam-se nos lagos da terra – o anjo se tornando um índio de olhar abismado; assustados vagamos através dos ares.

Atravessei nesse dia o som das sementes e do canto dos pássaros, a umidade do chão, o cheiro da terra, as imagens das nuvens em desenho no céu. O ouvir, o cheirar, o tatear e o olhar.

Essa releitura do diário acima impulsionou-me a pensar sobre a escrita de alguns poemas construídos pelos alunos da Escola Comunitária de Campinas. Ao aproximar registros da minha formação com a produção poética desses alunos, pretendo refletir sobre a relação entre linguagem e sujeito no trabalho com a palavra. Gostaria de ressaltar que pretendo expor minha experiência de leitura dos poemas deles, não colocando essa produção em um lugar marginal, inferior, de “meros” estudantes do primeiro grau. Tenho a intenção de tecer considerações sobre esses textos como o faria com poemas de autores consagrados, trata-se de me debruçar sobre palavras tecidas por um corpo vivendo no mundo. Ao ler esses poemas, a que eles me remetem? Que pistas que esses textos dão para entrever aspectos das construções de sentidos neles? Como eu, enquanto uma leitora que está pensando trajetos da constituição mútua dos sujeitos com a linguagem, pesco nas palavras desses autores sua dimensão enunciativa, suas relações texto(s)-mundo(s)? Como, na minha experiência de leitura, enxergo a construção, a elaboração poética desses alunos; ou seja, que tipo de experiência permite aquele aluno escrever aquelas palavras? Não se trata de querer alcançar o que de fato aconteceu durante a produção dos poemas, mas o que os próprios textos possibilitam imaginar e especular.

“Quem sou eu?”

Em um poema¹⁵ de um dos alunos, em que, segundo o título (“Quem sou eu?”), o que se busca é a própria identidade, a música e as imagens fundem-se no tempo:

Quem sou eu?

Os passarinhos vêm me enfeitar
Pousam em mim alegres a cantar
Adoro as músicas dos passarinhos
Não precisa a música ser pequenininha
Mas é sempre bonitinha

Épocas do ano eu fico careca
Épocas do ano eu fico cheio de cabelo
Épocas do ano nascem frutos do meu cabelo
Épocas do ano cortam meu cabelo me enfeitando

¹⁵ Optei por registrar os poemas respeitando a ortografia e a pontuação, de acordo com o que foi publicado. Para a publicação, os alunos revisaram os próprios textos, a partir de sugestões e correções feitas previamente pelos colegas e pelos professores.

Adoro o luar
Mas também adoro o sol
Sem o sol eu não sobreviveria.

(Daniel Brom/Renato)

No poema acima, o sujeito poético¹⁶ (o eu-lírico), para mostrar a constituição de si mesmo – apontada no título “Quem sou eu?”-, atravessa o canto dos pássaros, as épocas do ano e as luminosidades do sol e da lua.

Na primeira estrofe, a tônica cai sobre a música dos passarinhos; já, na segunda estrofe, fala-se em épocas do ano marcadas pela temporalidade do crescimento dos cabelos. A passagem da primeira para a segunda estrofe é intrigante; aparentemente elas são desconexas, parecem soltas, constituindo dois itens aleatórios entre si na configuração do eu: que relações existiria entre a música dos pássaros e o crescimento dos cabelos? No entanto, é justamente nesse intervalo entre o canto dos pássaros e a transitoriedade do tempo metaforizada na presença/ausência de cabelos que podemos entrever algo.

Nos primeiros versos (“Os passarinhos vêm me enfeitar// Pousam em mim alegres a cantar//Adoro as músicas dos passarinhos”), o pássaro e seu canto aproximam-se do sujeito poético. Esse caminho do pássaro e do som no ar, sua travessia fugaz no espaço é também tempo, pois há um encurtamento de distâncias, o pássaro e seu canto encostam-se no sujeito. A duração do som nos ouvidos, seja ela curta ou alongada, carimba uma impressão e um traço da existência do poeta: o que importa, para ele, não é o tamanho do canto ou a característica da melodia (“Não precisa a música ser **pequeninha**// Mas é **sempre** bonitinha”), mas o que ela impregna no ser ouvinte, fazendo-se nele um pouco de si; o canto do pássaro constitui existência, faz-se humanidade.

Ao acabar de falar da duração desse canto, o sujeito poético fala dos próprios cabelos, fala de si, como se confirmasse a força que a música dos pássaros tem em sua própria formação; mas seus cabelos crescem no decorrer do tempo, em épocas do ano. A concretude do crescimento do cabelo é tão real quanto a do som dos pássaros, tão real que daquele “nascem frutos”. E ainda, como se fosse mais longe

¹⁶ Estarei aqui usando a expressão “sujeito poético” em um sentido aproximado do termo “eu-lírico”. Trata-se de uma tentativa de construir uma reflexão acerca do texto poético que não o exima totalmente de suas relações com as instâncias de produção e com as linguagens. Talvez a opção por esse termo fique mais clara no decorrer deste capítulo.

na travessia dos tempos, na terceira estrofe, o poeta fala de sua admiração sobre o sol e sobre o luar, entre o claro do dia e o escuro da noite, atingindo o espectro das temporalidades coloridas do tempo.

Nessa materialidade do mundo, parecemos – música, épocas, cabelos, luar e sol - co-existir :

“Em vez de rivalizar com a espessura do mundo, a de meu corpo é, ao contrário, o único meio que possuo para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne” (Merleau-Ponty, 1984:132)

O som e as imagens povoam o poema e a constituição do poeta. Nos registros do diário do dia de trabalho com a Naíza no jardim em por-de-sol, a sonoridade e as imagens em ação também foram focos de investigação. Ouvia os cantos dos pássaros e irrompiam-se os estalidos das sementes das árvores (“Tac tlac talac”). No contato com a terra, despontavam-se imagens-lembranças (“Vontade de amar a terra, penetrar profundamente as imagens e se com-fundir com outras vidas. São Tomé flutuava sobre mim e os corpos misturavam-se em nomes, signos, cena e cenas”); no céu, imagens em movimento (“E no céu, palco de todas as canções que trazem o ar, nuvens brancas desfaziam-se em cenas”).

A fusão dos sons, do tato e do perfume da umidade da grama e da terra, e as imagens das nuvens em cenas no céu aguçavam a produção de sentidos. A linguagem utilizada no diário para contar sobre o dia do pôr-de-jardim com a Naíza parece evidenciar essa “exaltação” dos sentidos. O som das onomatopéias dos Tac Tlac Talac imitam o que o ouvido ouvira, querendo pular para fora do texto escrito em busca do ouvido do leitor.

A utilização de expressões como penetrar imagens, sobrevoar sensações, as histórias dos céus mirando-se nos lagos da terra, a fina pele mal se defendendo do barulho do vento, as lembranças derretendo-se, parecem evidenciar esse amálgama dos sentidos, esculpir em palavras e frases a experiência global. Bakhtin (1995), ao focar a importância de uma visão dinâmica, interativa da comunicação verbal, mostra a importância de se pensar a linguagem em linguagens tendo em vista uma comunicação global. O autor lembra-nos de que o verbo não pode ser pensado fora desse entrelaçamento, já que a comunicação acontece em situações de produção concreta, nas quais não há separação entre palavras, gestos, sons, etc:

“A comunicação verbal entrelaça-se inextrincavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução” (p.124)

Talvez pudéssemos pensar duas dimensões interagindo entre si no decorrer da produção escrita: a relação sujeito-mundo, entrevendo aí as imbricações entre as diferentes linguagens; e ainda, as relações palavra-palavras, ou seja, no momento da escrita, palavras agenciando palavras já ouvidas, lidas, vistas...

Bakhtin, ao refletir sobre as teorias relativas à linguagem verbal, critica as visões que enxergam as palavras como “enunciações em monólogos fechados”, ou seja, que não percebem o movimento que acontece na relação sujeitos-linguagem. Ele critica tanto as tendências mais objetivistas, que pensam a língua enquanto um sistema redutível a normatizações; quanto as tendências subjetivistas, que enxergam a nascente da linguagem em indivíduos isolados, como se o verbo acontecesse exclusivamente do interior dos sujeitos em direção ao mundo exterior. Para ele, a linguagem verbal não pode ser pensada sem se levar em conta o âmbito interlocutivo:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* [grifos do autor]. (Bakhtin, 1995:123)

Sendo assim, talvez os alunos, ao escreverem seus poemas, estejam, não só colocando em palavras instâncias humanas (acontecidas em diferentes linguagens), mas experimentando em si a força da produção verbal:

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (Larrosa, 2001)

A partir de outras palavras, tecemos novos fios de palavras; o corpo de cada um é a oficina na qual a tradição dos artesãos da palavra se renova. Larrosa (1999) mostra essa teia verbal em que nos enredamos:

"É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista; por exemplo: abaixo [o velho regime, etc.], céu, amor, progresso, destino, revolução, inferno, ciência, liberdade, história, justiça, pecado, moral, raça, virtude, começo, vida, consciência, verdade, viva, vingança, cultura, infância, responsabilidade, arte, saída, deus, nada, remorso, alma, compromisso, eternidade,

eu. E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu”(p.22/23)

“? (ponto de interrogação)”

Uma das alunas intitulou seu poema com o núcleo das questões: o “? (ponto de interrogação)”. É como se seus versos se colocassem à beira do abismo:

? (ponto de interrogação)

Se o sol não iluminasse,
Se o vento esquentasse,
Se o chão não existisse,
Onde estaríamos agora?

(Melenóisca/Priscila)

Ao colocar em suspensão a existência do sol, do vento e do chão, questiona-se a possibilidade da vida humana. O poema convoca-nos para o elementar, reivindicando um não esquecimento da materialidade que nos faz vida possível: a luz, o ar, a terra. O título como ponto de interrogação, os versos condicionais (Se... Se...Se...) e a pergunta “Onde estaríamos agora?” na primeira pessoa do plural (incluindo dentro do poema leitor e humanidade) funcionam como uma espécie de alerta, um Xeque-Mate. O poema tem um movimento interno que parte da altura do sol, atravessa o espaço e ultrapassa o chão, trata-se de um vertigem invocando a consciência humana para o existir. É como se só fosse possível estarmos vivos se partíssemos sempre da pergunta, da dúvida, da interrogação:

“Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. E não pergunte quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta” (Larrosa, 1999, p.41)

Essa análise que teci do poema “? (ponto de interrogação)” advém da força rítmica e melódica das palavras, como se da tessitura delas repercutisse seu sentido em estado de enigma. No poema, a

repetição dos fones fricativos /s/, /ch/ e /z/ (“sol”, “vento”, “chão”, “iluminasse”, “esquentasse”, “existisse”) dá a sensação de prolongamento, estendendo o questionamento, atravessando o espaço, de forma a atingir a matéria humana através da sonoridade da palavra “agora”. A materialidade do som ressoa na palavra escrita, ao ser ela lida. Talvez por isso lê-las em voz alta... mas ainda é muito cedo para tal conclusão.

“Se tudo é assim, que assim seja...”

O próximo poema pede ressurreição. Trata-se de metamorfose, da tessitura interna que arca com o vôo, entretanto para isso é necessário uma quase-morte, que mora (como o poema anterior) na dúvida, em questões existenciais. O poema compreende em si o ciclo vida-dissolução-renascimento, entendendo que “Se tudo é assim, que assim seja”...

Se tudo é assim, que assim seja

Ao som do mar...
À luz da lua...
Não pude evitar,
Tive que ouvir,
Tive que chorar...
Tudo era tão belo...
Tudo era tão doce...
Mas agora acabou,
Está tudo acabado,
Tudo arruinado.
Agora é silêncio...
Tristeza, solidão...
E não há palavras
Que demonstrem a emoção,
Não há gestos que ensinem a aceitar o fim...
Aceitar a dor nessa dimensão.
Mas para que sofrer?
Para que chorar e lamentar?
Por que não, sorrir, se
Um novo mundo vai
Surgir e começar?
Então as lágrimas,
São guardadas como,
Lembranças, pois à frente
Surgirão novas esperanças.
As lágrimas se concretizam

à dor e o sorriso ao
Amor, que nasce com
Muito mais valor.

(Flora/Natália)

O arrebatamento corpóreo, sensorial acontece no contato com o mar e com a lua. Não importa se se trata de um situação realmente vivida durante a produção do texto, ou anteriormente; ou ainda, se é uma imagem poética, advinda de outros textos ouvidos ou lidos. A própria palavra carrega em si a experiência. Ao trazer a luz da lua e o som do mar, o poema evoca esses elementos e os faz presentes sensorialmente em palavras, sujeito e objeto encontram-se na enunciação poética. A alusão ao mar e à lua são imagens visuais e sonoras que produzem efeitos metafóricos. Para Osakabe (2002), a poesia não é representação, mimeses, mas o que importa nela, segundo a tradição mallarmaica, é o sugerir. Para ele,

“sugerir (...) não constitui uma atividade do sujeito na reconstrução de um objeto, mas sim na *formulação* da experiência do objeto pelo sujeito [grifo meu]. O caráter radicalmente subjetivo dessa experiência, e sua natureza não racional, permitiria não apenas a aproximação do sujeito com o em si (ou a essência) da coisa, mas também produzir uma aproximação do em si do sujeito com o em si da coisa. Nesse sentido, a poesia muito menos que representação, seria o próprio fluxo que resultaria dessa aproximação” (p.3/4).

Portanto, a referência ao mar e à lua, no poema acima, interessa não na relação sujeito-objeto, mas na oportunidade de encontro que a própria *formulação*, a própria escrita dessa experiência oferece entre o em si do luar e das ondas com o em si do sujeito poético. No ato de escrever, configura-se a experiência: “A formulação da experiência é simultânea à sua ocorrência. E é ela a formulação quem confere existência à experiência (...). Ou diz-se a experiência ou esta simplesmente não existe” (Osakabe, 2002:1)

O sujeito poético, no poema acima, funde-se em palavras com o som das ondas e a luz da lua. A simplicidade dessa imagem sensível aguça-se quando dela o sujeito não mais escapa (“Não pude evitar”), a paisagem ganha o “habite-se”, o espaço humaniza-se, eles não são mutuamente alheios, mas coexistem. O som invade o ouvinte e então a água salgada do mar já agora transborda de seus olhos (“Tive que ouvir// Tive que chorar”); e ele sabe-se olhando e percebe-se ouvindo. Na interação, através

de palavras, dá-se a conhecer, abre-se em reminiscências belas e doces, agora acabadas e arruinadas (“Mas agora acabou// está tudo acabado,// tudo arruinado”). Entretanto, mais adiante, o poeta nos mostrará que a ruína é também a outra face da beleza, desde que se chegue no vazio, na ausência...

Faz-se então o silêncio, a tristeza e a solidão (“Agora é silêncio...// Tristeza, solidão...”). Nesse lugar apagam-se as ondas sonoras, as palavras aí não são possíveis, não há movimento (“E não há palavras// Que demonstrem a emoção// Não há gestos que ensinem a aceitar o fim”). Instaura-se, nesse momento, nessa “dimensão” da dor, o âmbito da dúvida, do questionamento: “para que sofrer?”. O sujeito (re)volta-se; ao perguntar para si, pergunta para nós todos, o que é e para que serve a dor, o lamento...

O poema responde a questão, voltando às suas origens: guarda as lágrimas à luz das lembranças (“Então as lágrimas// São guardadas// Como lembranças”). Entretanto essas lembranças não se encontram mais presas àquela dor, mas revolvidas pelo sabor da espera... “esperança”, a qual advém da concretude das lágrimas: “As lágrimas se concretizam// à dor”. Ou seja, no estado silencioso, inerte da dor – no qual não é possível nem verbo nem gestos – derramam-se as lágrimas (graças à musicalidade do salgado mar e à luz sutil da lua). Nessa experiência tão individual e coletiva ao mesmo tempo do transbordar das águas de dentro, volta o movimento: o amor, transfigurado no sorriso. O saldo final é o valor, a valoração das experiências vividas (morridas) no inevitável “Se tudo é assim, que assim seja...”.

Escrita artesã: considerações a partir do encontro dos textos

Tanto nos três poemas, como no relato do trabalho com a Naíza acontecem travessias, passagens tecidas em palavras. No diário, no pôr-de-jardim, registrei um trânsito entre o contato com a terra, o cantar dos pássaros, o estalo das sementes, as nuvens em formação. No poema “Quem sou eu?”, o sujeito poético se descobre entre a música dos pássaros, o extensão do tempo no crescimento dos cabelos, culminando na passagem do luar ao definitivo sol. No “?” (ponto de interrogação), quando se coloca em questão a luz do sol, o frescor do vento e o nosso chão, o poeta desafia a si próprio e a humanidade. Finalmente, em “ Se tudo é assim, que assim seja”, uma aparente paisagem típica – a lua e o mar – torna-se vultosa em seu movimento sonoro e em sua luminosidade, atingindo em cheio o sujeito poético, de forma a exhibir nele a transitoriedade da sobrevivência: na lembrança, no silêncio inerte, no sorriso.

Os três poemas e o dia de registro parecem compor entre si a impossibilidade de estarmos alheios ao que se passa, evidenciando ser inevitável que o que *se* passa *se nos* passa:

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2001,s/p.)

O termo experiência tem aqui a conotação de uma revelação, uma descoberta que envolve o indivíduo como um todo. Como contrapõe Walter Benjamin (1984), no texto intitulado “Experiência”, não se trata daquela experiência impenetrável e acumulativa de que se gaba o adulto, mas da que nos arrebatava: “Somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação” (p.24).

No texto “O Narrador”, Benjamin (1984), através de um estudo da narrativa de Nikolai Leskov, diferencia o universo da narrativa do da informação, mostrando que a tessitura humana da primeira vem sendo esmorecida pelo universo imediato da imprensa e dos fatos:

“Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (p.203).

O mundo da informação parece querer exilar a humanidade de si, trata os acontecimentos como fatos, esvaziando-os de sentidos, ou melhor, da construção de sentidos. Parece que vivemos em um mundo que vertiginosamente se apropria desse modo de se relacionar com a linguagem, com os acontecimentos e, de modo geral, com o outro. Na informação, assume-se um discurso neutro, monológico, negando o lugar da interação; nela os acontecimentos tornam-se fatos, ou seja, minam-se as experiências:

“A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (Larrosa, 2001:2)

Segundo Benjamim (1984), a narrativa não está preocupada em transmitir fatos, mas possibilitar tessituras, transformações, da mesma forma que um artesão, em sua relação com o que está sendo elaborado, transforma argila em vaso:

“Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”(Benjamim, 1984:205).

Trata-se de um lugar em que o sujeito é atravessado pela experiência, em que a coisa é mergulhada na vida dele; portanto para que haja a experiência é necessário que não nos coloquemos alheios a ela, é preciso que na nossa relação com os acontecimentos haja espaço para transformação. Para Larrosa (2001), não há possibilidade de experiência, se não pararmos, se não desacelerarmos nosso ritmo; a velocidade das nossas ações, o excesso de atividades, constituintes do sujeito moderno, levam-nos a uma hiper-atividade que descarta a experiência:

“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 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, dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2001:4)

Talvez esse gesto de interrupção possa ser, como acontece nos textos analisados acima, tatear o chão, entrar em contato com o mar, a lua, imaginar a ausência do sol, do vento, do chão. Sejam eles decorrência da própria produção verbal ou acontecidos na relação do sujeito com aqueles elementos da natureza. Para que nossa relação com as palavras e com o mundo não se esvazie na lógica da informação, do automatismo, é preciso que se dê espaço e tempo para que possamos entrar em contato com a linguagem, com o que nos rodeia, de forma que nessas interações haja aberturas para enfrentarmos conflitos, compreensões, metamorfoses.

Naíza, em nossos encontros, sempre procura viabilizar essa distensão na relação com o tempo e com o fazer apressado. Na maioria das vezes, quando chego para a aula, ela enfatiza o dar o tempo de

chegar, sugere que eu deite com as pernas para cima, apoiadas em almofadas (posição contrária a que eu estava até então, sentada dirigindo um carro). Deito-me e fico em silêncio. Aparecem as muitas vozes, imagens de dentro (para Naíza, “cineminhas internos”). Atravesso uma sensação de torpor; ao passar por lembranças vividas, agendas do que teria que cumprir na semana, cochilos, o ritmo interno parece ir desacelerando, desautomatizando. A professora então por vezes brinca fundo com as palavras: “A pressa é inimiga da afeição” (5/11/97). Durante todo esse período de trabalho, Naíza vem reiterando a importância de transitar no dia-a-dia com “andamento e pausa”. É no passo a passo que podemos cuidar da nossa atenção, para entrar em contato com o que estamos vivendo, permitir o tempo da experiência, subvertendo as avalanches da informação.

Por vezes, após o desentupimento da “chegança”, no trabalho com a professora acima, ela pede que eu conte – em gestos e palavras - algum momento vivido: ou como acordei naquele dia, ou como foi que vivi a viagem até chegar ali, etc. Para ela, “contar é a possibilidade de ressuscitar os sentidos” (20/06/98), é não atravessar ileso o vivido, é colocar-me em relação com os acontecimentos e, portanto, com o outro, com a linguagem, com a linguagem do outro.

Larrosa (2001) afirma que as palavras produzem em nós sentidos, não são ferramentas, instrumento da razão. O homem, segundo ele não utiliza palavras, mas *é* palavra; e nessa relação visceral com a linguagem se dá a construção de sentidos, transformando o que acontece em algo que *nos* acontece:

“Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos, e de como vemos e sentimos o que nomeamos” (Larrosa, 2001:1)

Ao experimentarmos o acontecido em palavras, as próprias palavras parecem nos experimentar. Essa visão de linguagem não está circunscrita em um olhar estacionário, sistêmico da língua, mas aponta para uma concepção dinâmica, em que as palavras, transitando na humanidade, engravidam-se e esvaziam-se de significação. Bakhtin (1995), ao dar à linguagem sua instância de movimento, de constante transformação, fecunda significação e acontecimento, ressalta a necessidade de se pensar a locução e a compreensão de forma ativa. Sendo assim, parece que, ao lermos ou ouvirmos algo, somos impelidos a enunciar (seja em palavras, gestos, sons, ...) algo mais.

No entanto, na vida moderna, em que os acontecimentos são veiculados como informações, estaríamos perdendo a possibilidade de comunicação. O ouvido, lido, tocado, visto não tem tempo para ser compreendido ativamente de forma a tornar-se novamente enunciação, uma enunciação que é experiência.

“Pipoca não tem antena
E parabólica não tem sabor”

(The Real Slim Shady,
pseudônimo de um aluno da
Comunitária)

O meu próprio processo de leitura e escrita de textos para o mestrado vem se colocando de frente para este conflito. A quantidade de palavras lidas parece por vezes se tornar indigesta, provocando entupimentos, enxaquecas. Narro essa angústia, pois ela está relacionada com as questões deste trabalho. De que forma nossas relações com a linguagem se tornam experiências? Como não restringi-las à velocidade da informação, tornando textos lidos ou escritos decodificações ou reproduções, cacofonias? As leituras que são necessárias para a realização desta pesquisa são inevitavelmente cada vez mais numerosas, pois um texto remete a tantos outros; e ainda, o tempo de leitura dos textos escolhidos está sempre às voltas com os tempos institucionais, ou em concorrência com as ações cotidianas (como namorar, brigar, encontrar famílias, amigos, ouvir música, trabalhar,...). Como conciliar os processos e os prazos de forma a possibilitar que nossas ações sejam experiências?

O que está em jogo nos processos de leitura e escrita é um duplo mergulho: na corporeidade da existência e na sua trama com as teias de palavras. A oportunidade de se dar essa travessia, essas metamorfoses está na interação com o que coexiste, está em habitar-se e ser habitado. E o trabalho com a linguagem é o veículo, é também a própria travessia, pois ele permite o (des)encontro:

“Os dados do mundo, trazidos para o discurso, nele exercem mais do que uma simples função informativa . (...) a consciência dos sujeitos forma-se nesse universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências, no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo” (Geraldí, 1993:33)

Nos poemas e nos diários acima analisados, as experiências se consolidam na própria escrita, ocorrem transformações dos sujeitos acontecidas em palavras. E talvez aí possamos pensar a relação de quem escreve o texto (o chamado “autor” do texto) com o sujeito poético (ou o eu lírico). Aquele que escreve experimenta suas relações com as palavras e *na produção delas* evoca suas relações com os sentidos, com as experiências vividas, dando então corpo de palavras àquele sujeito que passa a morar na poesia (o sujeito poético). Tanto um quanto o outro são atravessados por miríades de palavras

que evocam outras palavras e também outras linguagens. As experiências se dão ao mesmo tempo no mundo (e nas linguagens que o entremeam) e no mundo das palavras.

É importante ressaltar que a própria escrita não acontece sem dois “corpos”: o corpo do sujeito e o corpo do texto. Ou seja, assim como sem o corpo e suas relações com a linguagem não há escrita, o próprio texto não pode ser pensado sem sua materialidade, seu(s) suporte(s), conforme defende Chartier (1990):

“Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável, porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (p.26/27)

No caso dos poemas acima, um dos suportes que veicularia os textos seria o livro que publicaríamos¹⁷ ao final dos períodos das aulas de projeto. A possibilidade de verem seus textos impressos em livro – e um livro que conteria um CD - possivelmente configurava para os alunos uma situação sedutora, talvez não só por esses suportes lançarem-nos em meio aos familiares e outros leitores possíveis, mas por se tratar de materiais valorizados socialmente por aquela comunidade escolar em sua maioria. Grande parte dos alunos dessa escola são filhos de professores, muitos deles professores universitários, ou ainda filhos de empresários, grupos que normalmente apreciam materiais impressos, sobretudo cd’s.

Ao unirmos as publicações dos textos dos alunos em livro e (alguns deles) em CD, os poemas, catarse de inúmeras vozes, passam a circular, interferir na (de)formação humana, assumindo sua instância de movimento.

As palavras escritas parecem, dessa forma, pedir para voltar ao âmbito da interação, querendo assim saltar do papel e reencarnar na ação humana, ganhando movimento e, por que não, som?

¹⁷ Após os próprios alunos terem feito suas revisões de texto, nós, professores, digitamos os poemas e os editamos em um livro em espiral; na contracapa, colocamos uma espécie de envelope que envolve o CD. A capa em cores amarelo e azul, contém o título: “Projeto Poesia: entre os sons e o sentido”.

CAPÍTULO 4

Entre a letra e a voz¹⁸

“Cada sílaba é sopro, ritmado pelo batimento do sangue; e a energia deste sopro, com o otimismo da matéria, converte a questão em anúncio, a memória em profecia.”

Paul Zumthor

¹⁸ Título inspirado no nome do livro “A Letra e a Voz”, de Paul Zumthor.

Poema em sons

O poema “Se tudo é assim, que assim seja” (p.54) foi um dos escolhidos pelos alunos para entrar na gravação do CD da turma. Sendo assim, cinco alunos (entre eles não estava a autora, que participava da declamação de *outro* poema) montaram a leitura em voz alta daqueles versos. Da autora (e das palavras que preexistem ou coexistem) o texto saltou para o papel e dele para as vozes dos colegas, ganhando tonalidades, ritmos, musicalidade, na materialidade de um CD...

O poema (CD – faixa 1) começa com sons de instrumentos musicais, um coco determina um ritmo seco de três batidas, três vezes. Em seguida, o título é falado – também três vezes - com entonações distintas, passando de um cadência mais afirmativa, para a exclamação, voltando pausadamente para uma afirmação mais sólida. Entra uma melodia com variações em torno do som de “u” que cresce e decresce em uma só voz “uuuúúuuu...”, seguida por um coro que repete este breve cantarolar. Uma gaita surge, imitando a melodia dos lábios e, então, um chocalho de um pandeiro prepara-nos para a leitura do poema.

O chocalhar meio alongado anuncia a chegada do mar... “Ao som do mar”; e, como se aquela melodia em “u” já tivesse nos remetido ao luar, segue o verso: “Á luz da lua”. Uma voz afirma sutil e agudamente: “Não pude evitar”; e todos: “Tive que ouvir// Tive que chorar” - o coletivo assume a voz do sujeito poético dando ênfase ao inevitável, a algo fatídico. Vem a lembrança da doçura e beleza antiga (“Tudo era tão belo// Tudo era tão doce”), mas uma voz pausada e triste afirma “Mas agora acabou”, seguida de um coro masculino que determina a inexorável fatalidade: “está tudo acabado// Tudo arruinado”.

Prepara-se o momento de mergulho na dor. Entra o coro feminino evidenciando o que resta ao sujeito do poema: “Agora é silêncio...// tristeza, solidão...”; as vozes das meninas continuam: “E não há palavras”, mas são seguidas pelo coro dos meninos que com o verso seguinte completa o sentido do anterior: “que demonstrem a emoção”; quase num só fôlego, o coro masculino continua a negação da possibilidade de se fugir da dor: “Não há gestos que ensinem a aceitar o fim...// Aceitar a dor nessa dimensão”. Em solos que se alternam, continua a voz masculina, que, agora, depois de vivida a inevitabilidade do silêncio, indaga a razão do sofrimento em busca de saídas: “Mas para que sofrer?// Para que chorar e lamentar?// Por que não, sorrir, se// Um novo mundo”. Aqui, no meio do verso, os meninos unem as vozes afirmando em exaltação a mudança “vai //Surgir e começar”.

O encerramento da experiência da dor é realizado por vozes femininas alternando entre si: “E então as lágrimas,// são guardadas como,// lembranças, pois à frente // surgirão novas esperanças”. O

tom ascendente em “novas esperanças” leva o poema rumo a um fim em expansão. É importante relatar aqui uma interferência minha na montagem dessa leitura em um dos dias de ensaio, gravado em vídeo¹⁹. O grupo apresentou-se para nós (colegas, alunos e estagiário) mostrando como tinham preparado o texto até aquele momento. Na leitura do poema (ver fita de vídeo – segunda cena), optaram por seguir a estrutura dos versos escritos. Entretanto, ao separarem em vozes diferentes os versos “são guardadas como” e “lembranças, pois à frente”, haviam quebrado as unidades de sentido daquelas expressões. Portanto, aproximei-me do grupo (que estava na frente da sala, diante dos colegas) e propus, quase em tom de ordem:

Profa: É... o finalzinho... “são guardadas”... “são as lágrimas”... Quem que fala “são guardadas como”; você? Então é “são guardadas como lembranças”. Anota aí (aponto para o caderno da aluna) que você também, você também fala, tá? Quem fala “pois à frente” ? (corte na gravação)

Em busca de uma construção conjunta dos sentidos das leituras, colocava minhas opiniões e sugestões. No entanto, por vezes, a pressa de concluir os ensaios, a preocupação com a agenda, com os prazos, fazia com que eu de certa forma impusesse uma proposta de leitura sem com os alunos trabalhar o significado dela.

O fato de tanto a autora do poema, quanto os alunos terem lido os versos cortando os sintagmas pode estar associado à idéia de que a poesia tem que ter verso e que essa estruturação estaria acima dos sentidos. Essa artificialidade que parece pairar sobre a língua remete-nos a um olhar que prioriza a métrica, o formalismo em detrimento do jogo de sentidos entre o campo sonoro e o semântico; remete-nos a uma prática cultural que associa declamação à repetição, à reprodução de versos, retirando dela sua instância de enunciação.

Dargelos (1982) critica a idéia de recitar poemas como forma de decorar, memorizar, ou de melhorar a dicção do aluno. A partir de algumas práticas realizadas em uma escola primária, o autor trabalha a poesia levando em conta o jogo entre a sonoridade das palavras e seus significados. Ressalta a importância de, no trabalho com a linguagem verbal, ir além do seu conteúdo normativo. Para ele, há uma musicalidade no poema que imprime sentidos inesperados:

¹⁹ Em vídeo, tenho gravadas cenas de trabalhos em aula, de análise de poema, de ensaios para o sarau, totalizando três fitas de vídeo.

“digamos que as palavras têm um conteúdo semântico e uma forma musical, e que o potencial poético se libera tão logo se tiver efetuado um deslizamento entre esse conteúdo e essa forma, cavando um espaço no meio dos encadeamentos semânticos” (Dargelos, 1982:59)

Apesar de os alunos terem reproduzido aqueles versos cortando em diferentes vozes a unidade de sentido dos sintagmas, não significa que eles estavam somente repetindo de forma decorada o poema sem darem conta dos sentidos. Outras passagens mostram um trabalho sobre a significação do poema, como, por exemplo, a utilização de uma melodia fechada, melancólica anunciando a “tristeza” e a “solidão”.

Na gravação do CD, após falarem das lágrimas guardadas como lembranças, em busca da esperança, as vozes femininas e masculinas unem-se em duplas, concluindo todo o processo das lágrimas na dor, reabrindo o sorriso no amor; e, todos, no final, unem suas vozes mostrando o salto, o ganho, o alcance da travessia: o amor e o sorriso, permitido pelas lágrimas de outrora, voltam “com muito mais valor”. O chocalho retorna! Seria o mar saudando o sujeito e sua (nossa) experiência? Ou talvez, estariam se apropriando do recurso sonoro como uma atração, como forma de seduzir, de dar um golpe final no ouvinte, através do manuseio de materiais que possam estar fazendo parte das práticas culturais daquele grupo (por exemplo, o chocalho –ou caxixi – instrumentos muito usado nos jogos de capoeira)?

Na audição do poema “Se tudo é assim, que assim seja”, entramos em contato com um cantarolar, com alternâncias e conjuntos de vozes, e com os sons de alguns instrumentos (cascas de coco, gaita e pandeiros). Aquelas palavras antes descansando no papel, ao atravessarem a composição de vozes e sons, alargam-se no espaço, já não mais retidas em nossos olhos.

A sonoridade do espaço poético e a poética do espaço sonoro

O trabalho com sons na leitura de um poema produz uma riqueza de sentidos interessante. Em sua tese de mestrado, Garcia (1993) monta uma instalação sonora a partir do “Poema Sujo” de Ferreira Gullar. O objetivo da pesquisadora era “transformar uma obra de palavras em uma obra de sons” (p.1). Para tanto, a autora explora a paisagem sonora do poema que atravessa a cidade de São Luís do Maranhão, suas águas, ventos, pássaros e trem. O “Poema Sujo”, segundo Garcia, é perpassado pela memória sonora da infância do poeta.

Como Gullar utiliza-se da oralidade, da palavra “comum”, cotidiana, a pesquisadora investiga musicalidades do mundo, gravando, por exemplo, sons da rua, pregões de vendedores, vozes cantadas e instrumentos tocados por cegos mendigos, crianças brincando; e ainda, sons de água em bueiros, fontes. A autora reúne seu desejo de “fazer música com os sons do mundo, do homem, da natureza” (p.4) ao desejo do poeta de fazer poemas com palavras banais, sujas, vivas.

A proposta sonora sobre o “Poema Sujo” abre caminhos antes não pensados por mim. Nas aulas de projeto da Comunitária, quando trabalhamos a leitura e a gravação do poema “A bomba suja” de Ferreira Gullar, exploramos mais as entonações, as vozes dos alunos na enunciação verbal. É interessante a idéia de se pensar e realizar um poema sonoramente; ou ainda, investigar lugares sonoros mostrados pelos versos, explorando em sala de aula relações entre os sons, seus significados culturais e suas relações com nossos sentidos.

Garcia conta que, por diversas vezes, em suas pesquisas com a musicalidade do mundo, sentia arrepios, comoções. Durante os exercícios de gravação de sons de água, aconteciam experiências significativas:

“Várias vezes, enquanto escutávamos os sons de chuva e fontes, sentíamos calafrios, sensações de frescor e leve frio, sem que a temperatura ambiente justificasse essa sensação” (Garcia, 1993:23,24)

Dar-se a ouvir os sons, deixar-se penetrar por eles são atividades que pouco fazemos no nosso cotidiano, estreito pela correria do mundo moderno, tecnológico. Naíza, em seu trabalho, insiste na prática de “dar atenção à atenção”, em dar-mo-nos tempo ao tato, ao olfato, à audição, à visão, ao sinestésico. Em setembro de 2001, ela propôs que eu me debruçasse duas horas por dia, durante uma semana, sobre cada um dos sentidos. Apesar de sentir resistência e preguiça, consegui realizar esse trabalho. Foi uma experiência marcante. Permanecia por um tempo aproximado de duas horas dentro

Os sons se misturam
massas sonoras
voz de mulher
porta do carro batendo
criança lá longe
...entre ventos
- moto -
passarim (?) longe lá
entra um som sobre o
outro
composição.

(Caderno de campo,
23/8/2001)

do quarto sozinha. Comecei praticando a audição. O que primeiramente saltava aos meus ouvidos era uma certa maquinaria do cotidiano: sons da rua, do motor de um fusca parado acelerando, de uma moto, da máquina de registrar do estacionamento ao lado, um avião passando (“haverá sempre um avião?”); permeados por um cachorro latindo ao longe, o vento batendo nas folhas das janelas. Apareciam também, durante esse exercício, pensamentos-agenda, preocupações com atividades que teria que fazer no dia. Alguns

acontecimentos sonoros parecem ter sido mais marcantes, como, por exemplo, o vento nas *folhas* da janela. A expressão “folhas da janela” abria em mim um lugar inusitado, gostoso de entrar em contato. Quando ouvi o avião passando, a pergunta “haverá sempre um avião?” também parece ter “fabricado” um sentido inesperado de quase descoberta, desvendamento, como se naquele momento eu reunisse imagens de filmes de guerras em que aviões passam por cima dos esconderijos, ou ainda aqueles que ouvimos quando estamos em um lugar afastado, uma roça. O ouvir em sua materialidade provocava imaginações.

Garcia (1993), em sua pesquisa sonora, mostra que o som não é só um elemento físico, material, mas produz sentidos. No poema de Gullar, segundo a autora, a água compõe-se em líquidos orgânicos, sangue, rio, leite e sêmen. Essa seqüência verbal não é somente uma composição material, mas enreda a imaginação:

“Essa água nutriz da vida nutre não apenas a vida material mas também a vida dos sonhos, a vida da imaginação, a vida interior” (p.40)

O uso da palavra “leite” associada à “sêmen” não se estabelece só pela cor leitosa do sêmen, mas reafirma a característica de todas as águas, sua vitalidade. De acordo com a pesquisadora, Gullar mostra que essa qualidade vital das águas está relacionada ao sexo; o poeta, dessa forma, toma o que é tido como reprimido, oculto, quase sujo – o orgasmo – como algo cuja força é nascente “que dá a vida e, no caso do sêmen, não apenas a vida humana germinal do esperma, mas a vida viva dos que vivem o sexo” (Garcia, 1993:46).

A água em sua materialidade possibilita, ao entrarmos em contato com ela, universos de significações que reúnem por exemplo leite e sêmen, indo além de um olhar puritano sobre o leite ou proibido sobre o sexo. O leite, o rio, ou o sangue estão envolvidos entre si da mesma forma com que estão imbuídos no orgasmo. É como se as palavras levassem-nos a atos de amor, amor não só de alma, platônico, mas amor carne.

Garcia mostra que é no “oculto **falar** das águas” que Gullar busca o amor. É no “falar das águas”, no som e não na imagem que o poeta mergulha. A partir dessa força sonora, a autora, pautando-se em Bachelard, justifica seu percurso musical, evidenciando como as águas mobilizam o homem através do som:

“As águas falam. E a linguagem é líquida. Para Bachelard, há uma relação entre a água e a linguagem. Além da liquidez da fala, a água cria uma relação de eco com

as vozes da natureza. Há uma relação de compreensão mútua entre o falar das águas e o falar dos homens. Por isso, à beira de um córrego, o sofredor é convidado a falar e a ouvir o falar das águas, que o compreendem e o consolam” (Garcia, 1993:52)

A pesquisadora decide ir até a cidade natal do poeta, cujos nomes de ruas são citados no “Poema Sujo”, para realizar gravações locais. A autora, ainda tendo como referência Bachelard, procura conceber a memória como habitante dos espaços, mais do que do tempo. Em sua pesquisa – vendo, ouvindo - Garcia lança-se no espaço da cidade respirando memórias guiada pelas palavras de um poema. Parece acontecer aí um amálgama revelador e intrigante entre o ver, o ouvir, o sentir, e a palavra, o espaço e a memória: “visitar a cidade com os olhos do Poema foi uma experiência marcante” (p.69)

Após mapear sonoramente a cidade desenhando os limites espaciais das ruas citadas por Gullar, a pesquisadora anda por São Luís sendo por vezes invadida pela lembrança viva de versos do poeta:

“Não foram poucas as vezes, durante essas caminhadas, que nos vinha subitamente como um raio, a compreensão de um trecho do Poema, ou termos que não tínhamos compreendido antes em sua inteireza, em sua profundidade” (Garcia, 1993:69)

Citando um exemplo simples, a autora conta que quando caminhava, por exemplo, pela Rua dos Prazeres em busca de algum traço da casa em que o poeta nascera, não encontra a casa, mas o termo “porta-e-janela” usado nos versos, que tipicamente se desenhava na arquitetura daquele local. Para Garcia, portanto, o encontro com o poema não se dava somente em um tempo vivido, passado, mas no espaço habitado da cidade: “A localização mais exata do passado no Poema Sujo não está no tempo, mas no espaço: a cidade de São Luís do Maranhão” (p.68). E ainda, a relação que ela estabelece com o espaço é principalmente sonora:

“Ouvi a passagem do tempo, nas diversas horas do dia e da noite, dentro e fora da cidade. E ouvi os sons que compõem essa arquitetura do movimento: os sons das águas em muitas de suas aparições, os sons dos pássaros, percebendo que o espaço de percepção meu, neste universo de aves e animais, é tão menor do que a realidade dos fenômenos; ouvi as ruas da cidade, os carros, os grilos, ouvi o não silêncio” (Garcia, 1993:2,3)



A pesquisadora parece que acabava por acessar não só a sonoridade do espaço poético, mas a poesia do espaço sonoro, transitando entre o que se faz som e o que nos faz gente. Através do poema, em seu ritmo, sua melodia, os sons que evoca, a pesquisadora vai percebendo a musicalidade do mundo e neles sua própria poética. Dar-nos tempo para ouvir talvez nos possibilite conhecer:

“Trabalhando assim com os sons que colhi das ruas, dos prados, das calçadas, eu me sinto mais perto do homem, me sinto trabalhando com a matéria viva da vida, me aproximando da realidade que tem por trás dela” (Garcia, 1993:4)

A poesia leva a pesquisadora a redescoberta de sons e sentidos; e ainda o debruçar de sua pesquisa acaba por fazer mover os próprios versos musicados, nos sons do mundo. O movimento sonoro conferido ao poema parece tirá-lo da aparente fixidez do papel, transformando-o em material de experimentação, tocando-nos uns aos outros no ato da audição.

Vozes, linguagem em movimento

As vozes e os sons produzidos ressoam nos ouvidos, vibram no corpo, com suas diversas entonações, cujas variações e conjuntos parecem formar um espectro que convoca, que toca o outro. Paul Zumthor(1997), em suas análises de diferentes tradições culturais orais, mostra como a voz entrelaça-nos:

“A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; (...) o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências.” (p.15)

Esse olhar sobre as vozes que nos ligam ao outros aponta para uma concepção de linguagem que não é a de um sistema alheio aos sujeitos, um conjunto de códigos estáveis, nem, por outro lado, surge como uma criação individual. Bakhtin (1995), ao criticar a teoria da expressão do subjetivismo idealista, questiona a visão de que a linguagem nasce do interior do indivíduo, pois, segundo o autor, o mesmo material que se produz no interior é o que está no exterior ao sujeito. Sendo assim, Bakhtin rompe com o dualismo interior-exterior, mostrando que a linguagem está no trânsito, acontece na interação:

“toda palavra comporta *duas* faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última instância, à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [grifos do autor]” (p. 113)

As palavras e as vozes que as ressoam possibilitam-nos contatos. É importante não dissociarmos dos estudos da linguagem seus sons, mesmo quando estamos lidando com a leitura ou a produção de textos escritos. Um texto escrito quando ganha a movência das vozes, de sons, de melodias, ritmos parece testemunhar em si sua natureza enunciativa, alarga-se no mundo em sua materialidade sonora.

Voltando à análise dos poemas lidos em voz alta, se, por um lado, em “Se tudo é assim, que assim seja”, o sujeito metamorfoseia-se no contato com o mar e a lua, vivendo em si o universo cíclico tão presente nesses elementos da natureza: a lua com suas luminosidades alternadas e o mar com seu vai e vem infundável. Por outro lado, o poema abaixo, ao invés de buscar seu desvelar na troca com o ambiente natural, entremea-se nas crostas do mundo das relações humanas, da sociedade, na procura arrebatadora de solução para “A Crise” em que vivemos:

A Crise

Como? Como pode?
Como que se pode
Com a crise em que estamos...

Não! Não sei! Não sei se daqui a 14 anos
Viverei assim desse jeito...

Dó! Oh, dó!
Dó da crise em que estamos,
De como será a crise daqui a 14 anos,
Dó da consciência que
Cada um cria para si desde já!

Como o mundo não tem dó?
Como a vida pode ser assim?
Como? Por quê?

Até quando viveremos assim?
Até quando conseguiremos ser cruéis com nós mesmos?
Chega! Pára! Chega de perguntas, vamos a uma resposta:

Justiça é tudo!
O mundo só precisa de justiça!
Nada mais, nada menos que justiça!

(Tróti/Mariana)

No poema, há uma recusa determinada em aceitar a situação a que viemos nos submetendo. Não se explicita de que crise se trata, mas diz-se “A Crise”; aquela *sobre* a qual todos falamos, *sob* a qual todos vivemos. Ao se perguntar se daqui a quatorze anos agüentará sobreviver diante dessa situação (“Não! Não sei! Não sei se daqui a 14 anos// Viverei assim desse jeito...”), o sujeito poético parece, por um lado, indicar que nada mudará até lá e que talvez ele próprio possa desistir de viver “assim desse jeito...”; ou então, por outro lado, pode estar afirmando que *daquela* forma não viverá, mas talvez – quem sabe – de outra. As reticências são importantes aqui pois dizem o indizível, o inominável, aquilo que arranca a vida.

Ele se condói da situação e lança dois versos enigmáticos: “Dó da consciência que// Cada um cria para si desde já!”. Talvez aqui esteja um indício forte do lugar em que o sujeito se centra: nos meandros da consciência, no rumo que toma a formação humana, na ética (in)existente em cada um de nós. No poema, o sujeito poético interpela o mundo e mostra-se como contraponto a ele; o mundo, do qual a maioria não sente dó, não se co-move, estaria talvez alheia, fazendo vista grossa. Esse sujeito opta por não fazê-lo, vasculha as circunstâncias, a consciência humana; e grita e clama que esse círculo se interrompa “Chega! Pára!”. É categórico, aponta somente uma solução, uma tão abrangente e aparentemente genérica solução: justiça. Aquela que em si pesa, pondera, leva o outro em consideração. Aquela que confere humanidade à consciência. O sujeito desse poema posiciona-se, não *sob* o alheamento, *sob* a alienação, mas *sobre* o que é possível enxergar com olhos justos.

Palavras e metamorfose

Quando nos inclinamos para a audição do poema, observamos que no texto oral acontecem algumas alterações: o que estava escrito no papel não corresponde exatamente ao que foi lido, interpretado na voz pelas alunas. Na leitura em voz alta de um texto devemos seguir literalmente o que está escrito? A fidelidade ao texto do autor na leitura oral é necessária, é uma exigência ética?

Ao assumirem em suas vozes o poema (CD – faixa 2), as alunas repetem versos, suprimem e incluem algumas palavras. Por exemplo, no meio da terceira estrofe, foi incluído um vocativo: “Meu Deus... a crise”. Essa suspensão que foi inserida entre os versos de uma estrofe dialoga com o texto

original e altera-o. Ao colocar em suas vozes o poema, as leitoras tornam-se co-autoras, enredam nos versos suas experiências de leitura. Optam não por reproduzir o texto, mas por engravidá-lo delas, de suas compreensões, de suas vozes. Em suas relações com o texto lido, transformam-no. Larrosa (1999), através de uma leitura sobre escritos de Rousseau, mostra a necessidade de se romper com uma falsa visão sobre a transparência das palavras e com a fixidez delas; para poder aceitar sua condição de significação em movimento, é necessária a metamorfose:

“Tem de se estar à altura das palavras que digo e que me dizem. E, sobretudo, tem de se fazer continuamente com que essas palavras destroem e façam explodir as palavras preexistentes. Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro”. (Larrosa, 1999:40)

As vozes entram texto adentro, tornam-no acontecimento, enunciação; e não podemos agarrar com as mãos o que nos ocorre, o que nos trans-forma. No âmbito do acontecimento, reside o imprevisível, o incontrolável:

“A fidelidade às palavras é manter a contradição, deixar chegar o imprevisto e o estranho, o que vem de fora, o que desestabiliza, o que põe em questão o sentido estabelecido daquilo que se é. A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e a escrever (a escutar e a falar). Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrevermos de uma maneira fixa, com um padrão estável. Só assim se pode escapar, ainda que seja por um momento, aos textos que nos modelam, ao perigo das palavras que, ainda que sejam verdadeiras, convertem-se em falsas uma vez que nos contentamos com elas” (Larrosa, 1999:40)

A fidelidade a um texto é quase ser um tanto infiel a ele, já que a intenção é escapar da fixidez da palavra em direção ao movimento da enunciação, é ir além das estruturas estáveis da reprodução, procurando recompor-se com o já dito, metamorfosear a si e as palavras na mutação que um texto provoca.

Colocar um poema na voz não significa somente um trabalho fonético sobre a escrita, mas uma *incorporação* dela, um corpo atravessando um texto em sons. A oralidade na sociedade atual é pensada

por Almeida (1994) de uma perspectiva que envolve não só a voz mas toda uma cultura áudio-visual do século XX. Para ele, a oralidade está ligada às produções de imagens e sons, e suas não linearidades, é um tempo de acontecimentos, de produção de significados em movimento, não estanques, mas a todo instante em alteração. O universo oral é por sua natureza mutável:

“A situação de oralidade não volta. Pode-se falar de novo, continuar falando, retomar, relembrar e sempre tem-se a possibilidade de se dizer ‘não foi isso que eu disse’. Não há retorno no tempo da oralidade. O mesmo acontece ao assistirmos um filme. O espectador, em presença do filme, está numa situação muito próxima da oralidade: a sucessão temporal vai se fazendo, não podemos voltar e os significados vão se fazendo e se desfazendo...” (Almeida, 1994:10)

O tempo da oralidade coloca em suspensão a cronologia, é espaço de experiências, de reconstrução, não de repetição. Um poema, portanto, ao ser assumido em sons toma um novo âmbito. É como se, ao traduzirmos um texto escrito em sonoridades, transformássemos ele em um outro, um outro que nasceu do primeiro, mas que, ao ser lido oralmente, assume outra voz (o que de fato acontece), implodindo-se no corpo vizinho.

Segundo Bakhtin (1995), para o sujeito da linguagem – seja o locutor ou o receptor, ou, no caso, seja para o escritor ou para o leitor – a língua não é utilizada como um sistema de formas normativas, estáveis. O que importa, tanto para um quanto para o outro, é a “nova significação que essa forma adquire no contexto” (p.93). Para o autor acima, no ato da recepção, o que importa ao sujeito que compreende não é exclusivamente o reconhecimento dos significados ou a decodificação em si dos enunciados: “trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma” (p.93).

O locutor, ao produzir o enunciado, e o receptor, ao decodificá-lo, voltam-se para a (re)encarnação dos textos, para o que é dinâmico e plural na linguagem. Sendo assim, o texto, seja quando está sendo escrito, seja quando está sendo lido, é acontecimento, porque é não só o mesmo texto, mas é também outro pois depende de seu contexto:

“O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma” (Bakhtin, 1995:106)

Bakhtin ressalta que é importante relativizar, no que tange à palavra, a noção de propriedade, de autoria. Ela não pode ser conferida a uma determinada pessoa, já que sempre é elaborada a partir de outras. Em um texto há múltiplas vozes; a palavra é “extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis” (Bakhtin, 1995:113).

A dinamicidade da linguagem, seu caráter incessante de transformação, não a permite se tornar propriedade, ser estancada em sistemas fechados, mas a impulsiona a multiplicar suas vozes. Portando um texto impresso não pode ser preso em uma autoria de forma que se torne uma afronta modificá-lo, pois participa desse lugar da interação, da comunicação:

“O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa” (Bakhtin, 1995:123)

O texto impresso inscreve-se em uma esfera comunicativa, em diálogos com outros textos, assuntos, ... São vozes em volteios, em interação, em relação com outras vozes que pedem para, ao serem lidas, continuar, retomar esse ambiente da conversação.

Ao introduzir o conceito de “tema”, distinguindo-o de “significação”, o autor acima mostra como um texto traz em si ao mesmo tempo o germen do que é inovação e do que é recorrente. O tema da enunciação está relacionado ao acontecimento, àquilo que não é reiterável, ao que é singular; já a significação, por sua vez, estaria ligada ao que se repete, ao que é idêntico, ao que é unicidade:

O tema é um sistema de signos *dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação e vice-versa” (Bakhtin, 1995:129)

Sendo assim, poderíamos pensar que, ao assumirem em suas vozes o texto lido, os alunos tanto transformam-no, quanto conservam-no. Eles interferem no texto escrito, produzindo inovações, de acordo com o contexto, que, no caso, é oral, é sonoro, não mais letras sobre a página. As interferências deles estariam no âmbito do tema da enunciação, daquele lugar que leva em conta o contexto da sua produção. Um texto, ao ser enunciado, assume portanto na voz de seu leitor uma co-autoria (se é que podemos usar esse termo, já que estamos colocando em questão a própria noção de autoria). O texto já

não é em si aquele inicial; ele conserva dimensões de sua significação, mas metamorfoseia-se no tema. Apesar de apoiar numa certa estabilidade da significação, o tema “absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se, consolidar-se” (Bakhtin, 1995:130).

Dessa forma, a noção de fidelidade ao texto – e muitas vezes se diz ao texto “original” - está inscrita numa concepção de língua monológica, que não se coloca em relação às múltiplas vozes, mas que participa de uma concepção privada da língua, permitindo enxergar nela redutos, palavras cercadas e, portanto, paradas, represadas.

Para que possamos transgredir esse lugar da língua que é implacável em poderes, fascista na medida em que de alguma forma estamos sempre sujeitos a repetir o que foi dito; para que se distenda essa nossa condição de servidão, Barthes (1978) afirma que é preciso trapacear a língua:

“a nós, que não somos nem cavaleiros da fé, nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, num esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*” (p.16)

O autor acima propõe que saíamos da visão de língua exclusivamente como instrumento, participando de seu jogo, de um combate à língua no interior dela mesma, jogo através do qual a literatura se faz existência. Para ele, a literatura é um espaço libertário, por tecer a língua no deslocamento de si mesma: “a literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (Barthes, 1978:18).

Dentro dessa visão de língua e, particularmente, de literatura como espaço indireto, difuso, impreciso, que faz girar saberes, o que salta é seu movimento, sua impossibilidade de ser capturada, aprisionada, quase que se lançando numa autoria universal, que ao mesmo tempo é humana e anônima. Portanto, só podemos pensar em fidelidade a um texto se, quando o assumimos, buscamos trapaceá-lo, fazê-lo girar ou fazer-nos girar nele, permitindo tanto em nós quanto nele que ocorram mudanças.

As modificações que atravessam os textos não acontecem somente por essa dinâmica ativa da linguagem, mas estão intrinsecamente relacionadas ao suporte previsto para sua materialização. Estávamos produzindo leituras que seriam gravadas em um CD. Chartier (1990), ao questionar uma visão da leitura restrita ao poder de condicionamento do texto sobre o leitor, enxerga este último não como um decodificador, mas como “um produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares” (p.121). Para o autor acima, há uma “tensão operatória” entre leitor e texto relacionada às práticas de

leitura de cada época e meio e aos suportes utilizados. Coloca-se em questão a noção de leitura autorizada, pois apesar de reconhecer que o leitor está sujeito às intencionalidades do autor inscritas no texto, Chartier enfatiza a irredutível liberdade daquele que lê: “Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos seus leitores” (Chartier, 1990:123).

Para a gravação do CD, os textos escritos passam a ser transformados em textos orais. Nessa transformação do escrito para o oral, ocorre a alteração da prática de leitura. Para Chartier (1990), um livro muda “enquanto muda o seu modo de leitura” (p.131), portanto, não se trata de se manter fiel ao “original”, mas de assumirmos a leitura enquanto “apropriação”, “porque postula a invenção criadora no próprio cerne da recepção” (p.136). O autor defende que o interessante é observar os empregos diferenciados, os usos contrastantes dos mesmos textos:

“O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares” (Chartier, 1990:137)

Quando não nos restringimos a pensar uma obra somente na via que vai do autor ao leitor, ou do texto ao leitor, mas consideramos também, além dos seus suportes, as leituras e os leitores que aparecem, passamos a de fato assumir o âmbito interativo da linguagem, percebendo-a no movimento provocado pela tensão entre os pólos autor, texto, suporte, leitor. Ao analisar as mudanças que ocorrem quando um peça teatral transita entre o palco e a página, Chartier (2002) aponta para a vitalidade do texto:

“Do palco à página, da página ao palco, o que está em questão não é somente a energia da circulação social, mas também a inscrição da vitalidade textual” (p.63)

Essa característica viva do texto está associada ao fato de nele estar inscrita sua mobilidade, podendo ser ele realizado em diferentes formas, publicações e performances. Dessa forma, parece que uma obra traz em si o germen da circulação, pois a construção de seus significados está atrelada às suas formas de recepção e de transmissão:

“o sentido de uma obra depende sempre da maneira como ela é apresentada aos seus leitores, espectadores ou ouvintes” (Chartier, 2002:52)

A exploração dos efeitos na transmissão de uma obra possibilita dar vazão a esse espaço interativo dela; as mudanças que ocorrem durante uma leitura em voz alta de um texto lido, por exemplo, fazem parte da própria obra, se ela é de fato considerada também do ponto de vista de sua recepção.

Nova oralidade

Na leitura oral do poema “ A Crise”, ocorrem várias transformações em relação ao texto escrito. As alunas iniciam sua leitura ressoando o título: uma voz afirma “A Crise” e, seguida de outras, repete em altura decrescente o título...A CRISE ...crise crise crise crise... – desejavam terminar com isso que machuca a humanidade? Ou estariam experimentando o ofício da voz, manuseando das práticas culturais orais (como o rádio, a TV, o cinema, o teatro...)?

A escolha das alunas de ecoar o título trata-se de um emprego diferenciado, não previsto na versão escrita. Esses deslocamentos que acontecem no ato da leitura, o uso de um determinado recurso estão relacionados às práticas culturais com as quais cada grupo convive. As formas de ler não são e não foram sempre homogêneas. Se na nossa sociedade a leitura silenciosa é tida como uma referência; em outros tempos, como na Idade Média, por exemplo, o texto aparecia impregnado pela voz nas cantorias dos trovadores. A história veio priorizando a análise de práticas relativas à escrita, embora em diversos momentos o que acontece é o entrelaçamento entre a oralidade e a escrita:

“A história das práticas culturais deve considerar necessariamente essas imbricações e reconstituir trajetórias complexas, da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, dos livros impressos à palavra leitora”
(Chartier, 1990:136)

De acordo com esse ponto de vista, a leitura hoje não pode ser pensada de forma dissociada de nossas práticas culturais atuais. Vivemos em uma sociedade atravessada pela oralidade, seja nas conversas, na TV, no cinema, ou ainda no rádio. Trata-se de uma nova oralidade, como bem enuncia Almeida (1994):

“não podemos deixar de pensar que nós (...) estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão. É também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a ‘alfabetização’ de imagens e sons, com essa moderna forma de

entender e agir o mundo (...). A oralidade liga-se às produções em imagens e sons por muitos fios” (p.8,9)

Se incluirmos o cinema, a televisão e o rádio como modalidades que nos formam, é importante levamos em conta essas produções na construção de sentidos em nossas práticas culturais. Portanto, é possível associarmos as montagens dos alunos a elementos da nova oralidade. Imersos nesse universo de imagens e sons, ao elaborarem leituras a partir de um texto escrito, os alunos apropriam-se de recursos dessas fontes produzindo sentidos inusitados.

Na leitura de “A Crise”, após o título, entra “de fininho” uma música com o solo de instrumento de sopro, ao fundo em intervalos, cordas embalam a flauta; a voz, iniciando a leitura dos primeiros versos, sobrepõe-se à música, compondo com ela um tom de dor. A entonação da leitora é de indignação crescente, aproxima-se de um choro. Ela fala a primeira estrofe (ao invés de “com a” no terceiro verso – “com a crise em que estamos - altera para “na”), repete a primeira estrofe, incluindo mais uma pergunta: “ Como? **Por quê?** Como pode?// Como que se pode...”. Essa pergunta que procura a causalidade da situação enfrentada, na verdade, aparece estrofes abaixo. Ao incluírem-na na segunda leitura da primeira estrofe, talvez acabem antecipando para o ouvinte, quase subliminarmente, algo com que ele se deparará mais a frente, uma insatisfação. Ou ainda, estejam se utilizando de recursos lingüísticos, apropriando-se das cadeias usuais de perguntas, desse lugar da linguagem em que se enfileiram o desacordo, o questionamento.

Entra uma outra voz, imprimindo uma característica de diálogo para a leitura, a entonação utilizada remete-nos a um tom de resposta. Possivelmente o sujeito dessa voz se vê, por um lado, desencorajado e desacreditado: “Não! Não sei! Não sei se daqui a 14 anos// Viverei assim desse jeito...”. Entretanto, por outro lado, a voz depois da palavra “assim” faz uma pausa e enfatiza “**desse** jeito”; é possível que não consiga sobreviver *daquele* modo, mas talvez de outro, subentendendo a necessidade da mudança.

Para o início da terceira estrofe, entra uma terceira voz, que assume uma entonação de indiferença: “Dó! Ô dó!// Dó da crise em que estamos”. Ela parece pontuar aí, através da sonoridade utilizada, a parte da sociedade que se vê alheia à crise. Neste momento, as leitoras interferem mais agudamente no texto original. Ao invés da seqüência dos versos abaixo:

Dó! Oh, dó!
Dó da crise em que estamos,
De como será a crise daqui a 14 anos,

Dó da consciência que
Cada um cria para si desde já!

substituem “de” por : “Meu Deus... a crise”, tornando assim a nova estrofe:

Dó! Oh, dó!
Dó da crise em que estamos, [*entra a outra voz*]
Meu Deus... a crise, como será a crise daqui a 14 anos,
Dó da consciência que
Cada um cria para si desde já!

Vale ressaltar que essa inserção é feita por uma quarta voz (que, por sinal, é a da autora do texto “original”). A quarta voz segue a leitura até quando findam-se as perguntas. Ela atravessa, no poema, o lugar do preparo para a transformação, da exaltação da pergunta. Sai do sujeito em busca da consciência humana. Dois momentos são enfatizados nessa passagem. Nos versos “ Dó da consciência// que cada um cria para si desde já”, acentua-se a força da voz em “desde já”, talvez convocando o ouvinte para que a mudança aconteça no decorrer da audição do poema, não ficando para depois. Em um segundo momento, nos versos “Até quando conseguiremos ser cruéis// Com nós mesmos”, enfatiza com força e em voz volta o verso “Com nós mesmos?”, essa ênfase coloca – ouvinte e humanidade – em xeque. Na seqüência, entra aquela segunda voz que, delicada e enfaticamente diz: “Chega!”; e outra entra e diz: “Pára!”; volta a anterior que completa: “Chega de tanta pergunta, vamos a uma resposta.” (a palavra “tanta”, foi incluída, não constava no texto original). A música só agora é silenciada. Entra o coro de todas as vozes afirmando: “Justiça é tudo!!! Nada mais nada menos que justiça”. Aqui um verso foi suprimido: “O mundo só precisa de justiça” – talvez já estivesse ele nas entrelinhas; ou teria sido um esquecimento?

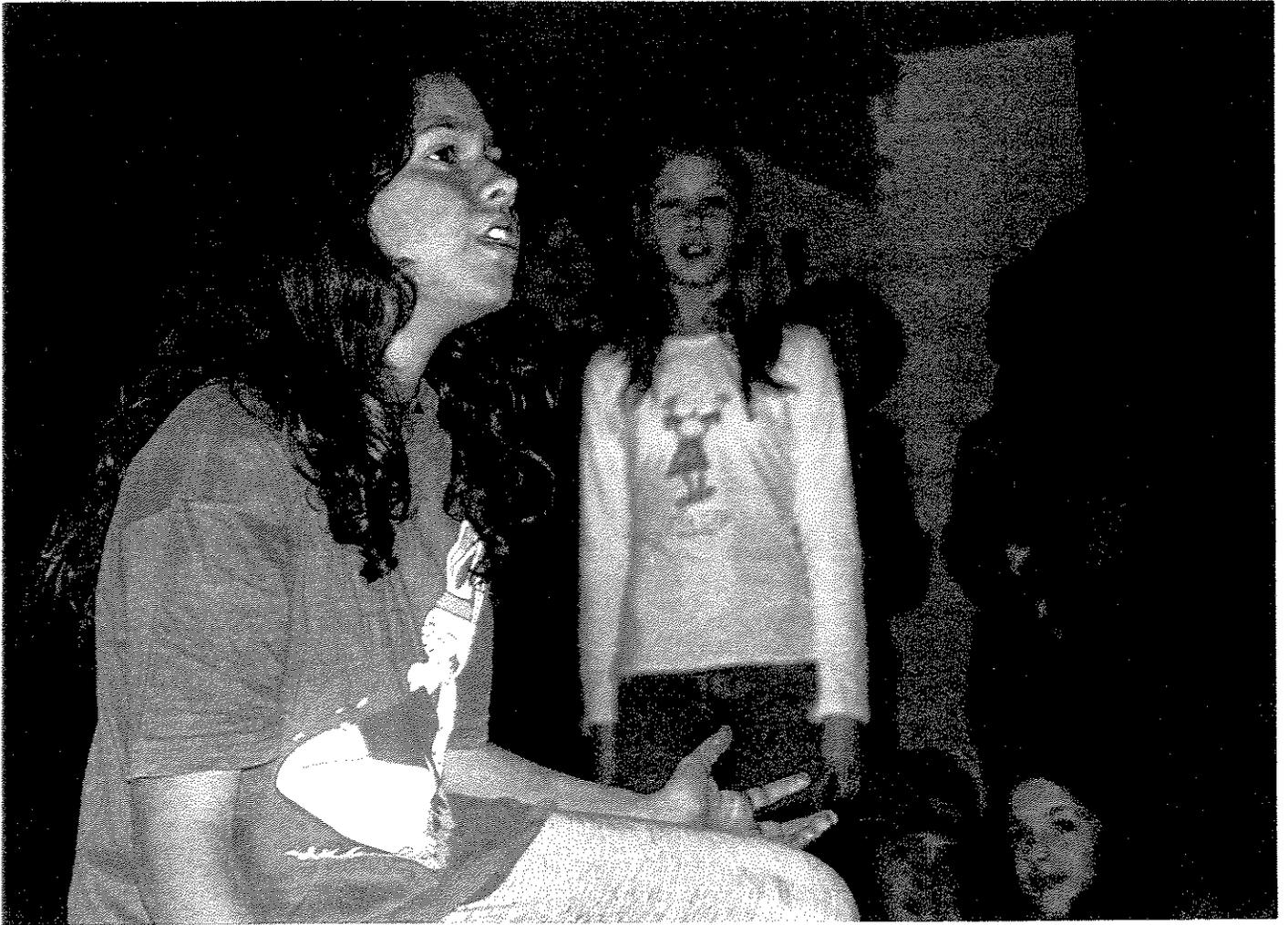
Depois do coro, entra uma música em alto e bom tom: “Imagine”, de John Lennon. Nessa canção há também uma convocação para que possamos imaginar uma outra sociedade. “Imagine” parece quase ser uma continuação do poema “A Crise”, os dois unem-se na força da luta por um mundo possível, interpelando ouvinte e humanidade para o desafio dessa utopia. Ao serem colocados lado a lado, poema e música, um potencializa o outro e os dois dão-se as mãos numa estrada sonora que comove, que quase move aquele que escuta, tirando-o da inércia do ouvir parado, como se arrancasse da imobilidade esse corpo outro:

“A oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro seja um gesto mudo, um olhar” (Zumthor, 1997:203).

Quando nos remetemos à voz estamos falando de corpo, embora muitas vezes, ao refletirmos sobre a fala, esqueçamos da significação dos gestos, de sua corporeidade. Almeida (1994), em sua concepção de uma nova oralidade, adverte-nos para a necessidade de compreendermos a voz, o som como vibrações sobre todo o corpo:

“É claro que, numa situação de fala, há a voz, o rosto da pessoa que fala e o corpo de quem ouve. A voz vibra pelo corpo inteiro. Estamos acostumados a pensar que a voz ‘entra’ só pelo ouvido, que na verdade é somente um condutor privilegiado, já que a voz vibra em todo o corpo de falantes e ouvintes. Nessa oralidade, incluem-se também os gestos, a cor, os cheiros, enfim, tudo o que pode ser visto e percebido”(p.10)

O autor citado, ao pensar a oralidade, evidencia, não somente a dimensão da voz, mas o corpo que a ressoa, levando em conta o olhar e os gestos. A palavra, ao ser enunciada, faz-se no corpo.



CAPÍTULO 5

O corpo e a palavra

“De tudo o que se escreve, só aprecio o que se escreve com o seu sangue. Escreve com o teu sangue e descobrirás que o sangue é espírito.”

F. Nietzsche

No corpo, “A Crise”

Após a gravação do CD, realizamos um sarau que seria assistido por familiares na própria escola, no mês de junho de 2001. Os poemas que foram para o CD são os mesmos que fizeram parte do sarau. A elaboração da declamação de “A Crise” (comentada no capítulo anterior – p.70) foi preparada pelo grupo para apresentar aos colegas praticamente sem nossa intervenção – do estagiário e da professora. Lembro-me de que, quando cheguei para assistir pela primeira vez o que estavam ensaiando, o grupo – de quatro meninas – estava bastante eufórico, entusiasmado com o que tinha preparado. Tinham selecionado duas músicas e transformaram o poema em uma espécie de cena, talvez uma “performance”.

Em uma das gravações de um ensaio na sala de aula com os colegas (ver fita de vídeo – terceira cena), os alunos nas cadeiras sem carteiras agitavam-se para assistir os grupos que iam à frente. Vejamos o movimento dos corpos no ensaio-apresentação do poema “A Crise”.

Entram três meninas. A primeira, de saia longa e blusa preta, em alusão ao chique, entra, atravessa a frente da sala e fica de pé. Ajeita o cabelo, dá risadas mudas em cumplicidade com os colegas que estão assistindo. A segunda menina, de calça jeans e camiseta, ajoelha-se ao lado da primeira, faz a mímica de segurar algo, que parece ser uma vela. A terceira, de cabelos despenteados, usa uma calça que tem um furo na perna direita, seu rosto está sujo, uma das mãos veste uma luva verde-musgo. Essa moça esfarrapada senta-se no chão. Forma-se quase uma fotografia, uma cena em quadro. Três indivíduos em três níveis distintos: a primeira – de blusa chique - coloca-se no plano alto, a segunda – de calça jeans - situa-se no médio, e a terceira – com roupa suja e rasgada - aloja-se no plano baixo. Cada plano pode estar nos remetendo a um nível social. Anuncia-se, portanto, na primeira configuração dos corpos, o que está por ser dito. As posturas intitulam a cena e, então, as três juntas falam afirmativamente o título do poema: “A Crise”. Dão entrada à cena, às palavras, em seus corpos, convidando-nos – nós, espectadores – a talvez buscá-las:

“Uma pessoa expõe-se nas palavras proferidas, nos versos que canta uma voz. Eu a recebo, eu adiro a esse discurso, ao mesmo tempo presença e saber. A obra performatizada é assim diálogo, mesmo se no mais das vezes um único participante *tem* a palavra: diálogo sem dominante, sem dominado, livre troca”
(Zumthor, 1993:222)

Assim que em coro afirmam o título, fazem uma mímica de apagar velas (Cai a noite? Começa algo em escuridão?). Sai a moça de saias longas - a do plano alto - pelo lado direito de quem assiste (lado, aliás, que pode ser associado a uma parcela social politicamente conservadora). A moça do plano médio sai pela esquerda e a do plano baixo cai inteiramente no chão, ficando sozinha em cena. Entra a música em flauta e cordas. Ficamos nós a sós com os sons, a moça, e suas expressões: a cabeça move-se lentamente sobre o braço estendido no chão; o tronco sobe pesado arrastando o braço; o olhar mira o alto, a frente; ela esfrega os olhos duas vezes, passa sorratamente a mão sobre o furo da calça, vagueia o olhar para o vazio, a boca aperta-se em insatisfação. O corpo lento dá tempo à consciência, acompanhado pela música; então lança mão da voz: “Como? Como pode?”...

O gesto de apertar as teclas do computador transforma-se inesperadamente em piano. Escrevo essas cenas ao som de Rachamaninov. Piano Concerto No.2 in CMinor, Op. 18. Rhapsody on a Theme of Paganini - Moderato. Quando me debruço sobre essa terceira “personagem”, sinto-me convocada por ela, mergulho-me nela. Nos seus gestos, na sua intensidade. Debruço-me sobre o debruçar dela. Irrompe-se em meu corpo uma vontade de colocar em gestos a cena que eu revia e a música que eu ouvia. Danço o texto, o poema, a crise. Passos que vão e vêm, braços que abrem e que se recolhem.. em busca de ajuda. Estou em crise, faz-se a necessidade de incorporá-la. Mais para o final da música, curvo o tronco e surge o gesto de uma mão pousando no ar em petição, repito o gesto uma vez, outra e outra, experimentando delicadezas. A música termina, volto às teclas.

Clama em voz dolorida uma explicação. A música continua ao fundo, ondulando-se com as falas. A moça de calça jeans entra e, como se estivesse a responder, angustiada, afirma (negando): “Não! Não sei! Não sei se..”; fala a segunda estrofe, entregando à “pedinte” uma nota em dinheiro. A moça pobre faz o sinal da cruz e agradece com a mão estendida, reticente; a passante balança a cabeça em afirmação como se, em contato com aquela situação, se compadecesse dela. Entra a de saia e blusa preta chique, andando no ritmo de sua fala, em passadas marcadas e voz de desprezo: “Dó! Ô dó.// Dó da crise em que estamos”; e joga, do alto, com uma feição de nojo, uma nota para a moça sentada.

Do fundo da sala, emerge uma voz alta, forte: “Meu Deus... a crise”. Entra desse outro lugar, uma personagem política que produz o discurso da consciência da miséria. Entra de mini-saia e gravata, com um papel grudado com alfinete no peito, no qual (se me recordo bem, no vídeo não dá para ler) estava escrito “Mariana Suplicy”. Nessa passagem, alguns risinhos do público, a aluna enfrenta um sorrisinho que insiste em querer aparecer nos cantos de seus lábios e mantém seu discurso

crescente de representante política ("Como que se pode? Como que se pode com a crise em que estamos?..."), abrindo enfaticamente sete vezes os braços e as palmas das mãos (gesto que podemos associar a políticos em discursos públicos). Ao perguntar com firmeza: "Até quando seremos cruéis com nós mesmos", enfatiza o "nós mesmos", batendo o indicador no peito duas vezes, pontuando as sílabas tônicas.

"Chega!", exclama com sua voz delicada e firme a moça de calça jeans; "Pára!", pede (até para si mesma?) a outrora arrogante moça de saia longa. A de jeans continua: "Chega de perguntas, vamos a uma resposta:". Todas na frente, a política em um gesto enérgico, abaixa-se, levantando a pedinte. Dão-se as mãos e em coro afirmam: "Justiça é tudo!!! Nada mais nada menos que justiça!". Jogam as notas de dinheiro no chão quase desprezando-o. "Imagine" preenche o espaço, o sorriso, as expressões de alegria. As moças pobre, arrogante, rica e política – agora unidas - entregam as notas para o público, que, de braços levantados, grita, fala ao mesmo tempo, sobe nas carteiras, cantando com os Beatles. Eu, quase não contendo o meu sorriso largo disfarçado, escondo minhas mãos no bolso da calça, entre a timidez, o orgulho e o contentamento.

No início a moça, quando só, parece estar abandonada em sua angústia pedinte. As suas perguntas ao ar nos suspendem. Entre o gesto de doação e o de indiferença das duas passantes, atravessamos possibilidades; mas no gesto firme daquela mulher pública, política que nos chama para a consciência, parece que somos arrebatadamente convocados a interagir. Então, com o coro de vozes, com "Imagine", os nossos corpos levantam-se e agitam-se no espaço: "Gesto e voz do intérprete estimulam no ouvinte uma réplica da voz e do gesto" (Zumthor, 1997:241). A performance das alunas, em sua cumplicidade com o público, convoca-nos para o movimento.

A performance entre a escrita e a oralidade

A noção de performance utilizada neste texto baseia-se em estudos das tradições medievais orais. Apesar de nas aulas de projeto termos partido de poemas escritos e não da memória oral como acontece na tradição medieval, penso que esse conceito de "performance" é interessante e cabível pelo fato das montagens dos alunos serem realizadas na voz e em gestos, incorporando dessa forma elementos da oralidade. A declamação dos poemas antes escritos, ao ser assumida na voz, não se limita à repetição, mas permite inovações, improvisações, como ocorre nas performances dos cantadores das tradições orais.

Ao falar de “performance”, de voz e corpo, Zumthor toma como referência as sociedades orais, estudando, por exemplo, cantadores medievais, ou rituais africanos. Na tradição oral, o trabalho com os gestos, com o olhar, a interação com o público são fundamentais. Zumthor, dentro dessa perspectiva, utiliza o conceito de “performance”, para explicitar a presença do corpo na literatura oral. Para esse autor, nas obras orais medievais, o público é ativo, faz parte da obra: o “ouvinte-espectador é, de algum modo, co-autor da obra” (Zumthor, 1993:222).

Na Idade Média, segundo o autor acima, uma obra seria impensável sem a voz, sem a “performance”(sem o corpo) ou sem o público. Na interação poeta-público, a corporeidade manifesta-se, participa do acontecimento:

“O intérprete, na performance, exibindo seu corpo e seu cenário, não está apelando somente à visualidade. Ele se oferece a um contato. Eu o ouço, vejo-o, virtualmente eu o toco” (Zumthor, 1997:204).

O público, ao assistir apresentações, não é passivo, o que se mostra no corpo em performance parece desenhar-se, interferir no corpo de quem assiste. No Brasil, por exemplo, os desafios realizados por repentistas em praças públicas ou em locais de encontros também evidenciam a força da performance. Os poetas cantadores incluem em seus versos no momento mesmo dos desafios disputados em público situações que fazem parte daquele contexto; por vezes fazem referências a pessoas que estão no público ou se aproximam do local. O público também intervém em voz alta nas cantorias, encomendando motes, verificando a adequação das métricas, comentando ou avaliando a versificação dos repentistas.

Ao emprestar a definição de performance dos estudos sobre as tradições orais, pretendo focalizar um aspecto trabalhado em sala de aula que pode ser significativo na realização de atividades de linguagem: cada performance é única, é movida pela interação entre os participantes, e ainda é corpo, voz, canção e criação a um só tempo. Na declamação de poemas, o fundamental não é exclusivamente a memorização dos vocábulos, não é tanto sabê-los de cor, mas durante sua vocalização vivenciá-la, incorporá-la, possibilitar inclusive improvisações, inclusões, suprimimento. Deixar que o texto seja experiência, transformação e não somente repetição, transgredindo aquela noção de fidelidade ao texto ou de leitura autorizada.

O conceito de performance está de certa forma atrelado ao de improvisação. Os textos medievais cantados pelos poetas eram veiculados pela memória oral, não eram guardados e evocados a partir de

textos escritos. Sendo assim, apesar de por vezes os textos performatizados-terem o mesmo enredo e portanto apresentarem um caráter de repetição, a cada performance dos poetas eles eram renovados. No momento da vocalização dos textos, o poeta adaptava sua performance aos interesses dos ouvintes, escolhendo repertórios que agradassem ao público, diminuindo ou aumentando os versos.

A voz, juntamente com os gestos, confere ao texto sua movência. Zumthor diferencia oralidade e escrita, mostrando como o texto oral é acontecimento, não tem rascunho, já a escrita pode ser prevista e revista: “O texto escrito, uma vez que subsiste, pode assumir plenamente sua capacidade de futuro. Já o texto oral não pode, pois está muito estritamente subjugado pela exigência presente da performance” (Zumthor, 1993:193). Portanto, a escrita, em seu veículo material registrado, atravessa o tempo, conserva. Mas, por outro lado, a performance, nas tradições orais, por serem também improvisação, movem-se sem cessar.

Lord (1978), ao investigar traços orais nos textos de Homero, comparando-os a elementos de uma épica oral iugoslava, define que um poema oral não é aquele que foi escrito para ser recitado, mas o cantor de histórias (“singer of tales”) compõe o poema durante a performance: “O que é importante não é a performance oral mas, mais do que isso, a composição *durante* a performance oral”(p.5)²⁰. Para ele, portanto, um elemento de distinção entre o declamar o poema escrito e a composição oral passa pelo recurso da improvisação.

Essa noção de improvisação, dentro do conceito de “performance” não é livre, total. Os poetas orais utilizam técnicas que viabilizam a improvisação. No aprendizado do processo de composição, os cantadores, através da prática de versificação, aprendem adaptar seus pensamentos a padrões fixos, denominados “fórmulas” (estruturas métricas gravadas na memória), às quais recorrem durante a performance. Muitas vezes, lançam mão de versos conhecidos e decorados para comporem suas cantorias diante do público. Sendo assim, as improvisações que ocorrem durante as apresentações são permeadas por recursos que facilitam a criação de versos no momento de sua vocalização. A performance, portanto, é reprodução e criação ao mesmo tempo, traz em si a tradição e, no ato de sua vocalização e incorporação, renova-a.

Embora os cantadores usem de estratégias para compor seus poemas durante as performances, elas não estão pautadas em textos escritos. A produção do texto oral possibilita e exige muito mais a improvisação do que a declamação a partir de um texto escrito.

²⁰ Tradução minha, grifo do autor. No original: “What is important is not the oral performance but rather the composition *during* oral performance”.

No entanto, apesar de se caracterizar essas distinções entre oralidade e escrita, talvez seja possível entrevermos algo comum a essas práticas culturais, se percebermos a linguagem enquanto enunciação, acontecimento. Sendo assim, tanto o cantador quanto o poeta que recita o poema escrito, do ponto de vista da enunciação, comungam da instância viva da palavra, diferenciando-se entre si quanto ao nível de improvisação no acontecimento performativo. Mas, para que essa dimensão dinâmica da palavra aconteça, seria importante pensar o conceito de performance para além da idéia de repetição, de reprodução, do decorar, do transmitir um texto a um público. Para que uma leitura em vozes e gestos de um texto não seja transmissão, é necessário que, no ato mesmo da leitura, texto e leitor transformem-se um ao outro. Que o sujeito não seja visto como um veículo da linguagem; e que esta última não seja tomada como um sistema de códigos não passível de transformação:

“no espaço da interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo”
(Gerald, 1993:28)

Apesar de os alunos, ao montarem suas interpretações orais e gestuais, partirem de textos escritos; ao *incorporarem* aquelas palavras, reinstituem-nas, fazendo-as repetição e novidade a cada apresentação. Ao mesmo tempo que o poema escrito provoca nos alunos experiências diversas, o próprio tom, o ritmo, seus gestos na oralização dos textos conferem a estes significações singulares. Para Osakabe (2002), a noção de singularidade é “um traço que caracteriza todo e qualquer ato particular de linguagem que, nesse sentido, é irreproduzível e intransferível” (p.7).

No teatro, de acordo com Viana e Strazzacappa (2001), a apresentação de um espetáculo não se repete, não podemos encontrar exatamente os mesmos gestos, entonações, ritmos nas diferentes vezes que assistimos a uma peça mais de uma vez:

"O teatro é a arte do presente. Arte do espetáculo vivo. Não se reproduz o teatro visto ontem, nem hoje, nem amanhã (...). No teatro, não é possível ver o mesmo espetáculo duas vezes, porque o que acontece em cena é feito diante do espectador, sem que haja intermediários nessa relação: é uma comunicação direta de um homem diante de outro homem" (p.120)

Para as autoras acima, o teatro é lugar de interlocução, o trabalho dessa arte dramática em escolas intervém na formação do aluno, na construção de visões de mundo em diálogos: "o indivíduo, pela prática da representação, expõe-se e confronta seu mundo com o mundo que o rodeia" (Vianna e Strazzacappa,2001:121).

Da mesma forma, em um artigo sobre o ensino da dança nas escolas, Strazzacappa (2001) mostra que a dança também se faz nesse jogo interativo, no corpo a corpo. Na transação de sentidos entre os gestos de um sujeito e o corpo daquele que assiste acontece a dança, a expressão, o espetáculo vivo:

"A dança precisa do grupo, do olhar externo, do comentário, da interlocução. A dança, como as demais artes do espetáculo vivo, só acontece na relação"(p.70)

Nesse espaço interlocutor, para que o movimento não seja reprodução, mas construção de sentidos, é importante que haja produção de significações. É necessário que o movimento não esteja destituído da intenção do sujeito, de sua presença, de sua interlocução consigo mesmo e com o outro: "Os movimentos são instrumentos para a criação, mas estes, se não são acompanhados de significados, tornam-se vazios. Como dizíamos no início, a dança existe para que possamos dizer algo. Movimento pelo movimento não diz nada" (Strazzacappa, 2001:70).

Os gestos e os sentidos

O movimento corporal está a todo tempo vinculado aos sentidos, no entanto, por vezes, desconsideramos a gestualidade como fonte de conhecimento e interlocução. Na maioria das vezes, acabamos relegando a um segundo plano os movimentos dos nossos corpos, em vista da nossa preocupação com o cumprimento acelerado de tarefas cotidianas. Entretanto é no nosso corpo que acontecem as ações: "Tudo que acontece o dia inteiro acontece no nosso corpo" (Naíza, Caderno de campo, 27/3/98).

Naíza, em nossos encontros, sempre procurava ressaltar a necessidade de não vivermos no automático, em um "sair sem ter chegado e chegar sem ter saído" (Caderno de campo, 23/10/98), mas de buscar nos perceber na construção dos gestos, na significação que acontece nos mais mínimos movimentos. Para ela, nossos gestos o tempo todo são danças, mesmo que nos coloquemos à margem desse processo; e é na percepção dos sentidos na nossa ação diária que poderíamos dançar a vida no dia-a-dia, mas insistimos em fazer do nosso cotidiano gestos mecanizados, alheios a nós mesmos.

A relação entre os gestos e os sentidos era sempre trabalhada nos encontros com Naíza. Diversas vezes, durante a “chegança” de cada aula, eu me deitava de costas em um tatame apoiando minhas pernas em almofadas. Era uma posição que se contrapunha a que eu estava antes vivendo – no carro dirigindo ou em pé. Deitada, chegava a cochilar ou a viver, como mencionava a professora, os “cineminhas internos” (imagens, lembranças que apareciam quando fechava os olhos). Depois ia alterando as posições conforme a necessidade do corpo. Em alguns dos encontros, eu embarcava nos gestos que por vezes desencadeavam palavras, experimentando uma consonância forte entre o movimento do corpo e suas significações, seus sentidos.

Com as pernas dobradas em cima da almofada e o tronco entregue ao chão plano do acolchoado, procurava deixar que o meu corpo e minha mente se irmanassem na serenidade de serem um só, desejosos de companhia.

Num certo momento, percebi que queria trazer movimento à tona, procurei atentar para o que eu sentia meu corpo necessitar: gestos. Braços e pernas em torno do tronco, peso dos braços na cabeça/na testa, peso gostoso – segurança de mãe.

Em seguida, braços e pernas acolhidos ao lado direito. Os dois braços caídos para o mesmo lado, próximos um ao outro, pareciam se querer, a mão se fez presente, nascia um poema falado e logo escrito (...):

A mesma mão que bate
é a que afaga.
A boca que grita
soa doces palavras.
No meu peito
o coração endurece
atrás do desejo
de amolecer.
Vem a emoção
e escondem-se as lágrimas
Entoa, vida
a cantiga
de vai-e-vens
escondida
entre os fundos dos vales
e o alcance dos céus.
Vai, canta, vai...”

A significação do movimento do corpo se dá na construção dos sentidos, no dar-nos tempo para a consciência dos gestos, do que eles suscitam em nós. O ato de apoiar um braço sobre a testa pode produzir sentidos, sentimentos, palavras. Mas, para que isso aconteça, precisamos de dar tempo ao acontecimento, ao que nos passa, nos transforma; ou seja, é necessário viver “passo a passo”, expressão muito utilizada por Naíza em nossos encontros.

As relações entre corpo e significação estão atreladas ao mundo dos sentidos. O tempo dedicado às experiências permitem ou não esse aprofundamento. Durante o trabalho com os alunos no projeto de poesia, o ritmo das nossas aulas, visando cumprir prazos e imerso no acúmulo de atividades que ocorrem no espaço escolar, acabou por diminuir as possibilidades de mergulho na compreensão ativa dos processos vividos durante nas expressões da voz, do corpo.

No trabalho de montagem das leituras, utilizamos diferentes ritmos, gestos, cores, mas acredito que esses recursos foram pouco explorados. Apesar de a proposta central do projeto no meu ponto de vista ser a de que a poesia fosse experimentada no corpo todo, acabei de certa forma negligenciando esse último nas dinâmicas das aulas. Lemos diferentes poemas de diversos autores, trabalhamos com imagens, sons, mas em nenhum momento propus experimentações com o corpo exclusivamente. Era como se os gestos não pudessem aparecer sem as palavras na aula de língua portuguesa. Como se no trabalho com a linguagem verbal, o movimento do corpo fosse ao mesmo tempo acolhido e dispensado. Apesar de um dos propósitos ter sido a realização de performances; na prática da sala de aula, ela não era tomada como estudo. Limitava as atividades ao verbal, ao sonoro, escondendo do corpo sua corporeidade, priorizando um corpo sem corpo, impondo aos alunos nos subterfúgios da prática cotidiana o estatuto verbal.

Vianna e Strazzacappa (2001), ao pensarem sobre critérios para se trabalhar a expressão do corpo na escola, propõem exercícios que vão além do esforço repetitivo, reprodutor, assumindo o gesto como lugar de descobertas, possibilidades. As autoras explicam que explorar, por exemplo, cada região do corpo permitiria uma maior utilização do gesto como veículo de expressão. Pode-se “isolar” a percepção de cada parte do corpo, proporcionando que os alunos percebam quantas articulações há em cada membro e descobrindo a variedade de movimentações possíveis. As autoras sugerem, por exemplo, após esse aquecimento, que os alunos contem histórias utilizando “partes inusitadas do corpo. Como é fazer uma declaração de amor com os pés? Dar um grito de desespero com as mãos?” (p.136). Esse conhecimento qualitativo das articulações é um conhecimento sensitivo, um autoconhecimento.

As nossas interações cotidianas se dão corpo a corpo. No trabalho cênico, essas expressões, essa comunicação são aguçadas, o que faz com que a performance promova diálogos e interpretações que interferem nos sujeitos, produzindo saberes. Blot (1982), ao ressaltar a importância do teatro na formação do aluno, mostra como a expressão corporal é importante na educação:

“A expressão dramática torna-se uma modalidade original de conhecimento e de desenvolvimento global da personalidade, da vida em grupo, e também da aquisição de conhecimentos variados” (p.155)

Se tivéssemos proposto atividades corporais (não verbais) nas aulas de projeto de poesia, talvez pudéssemos ter explorado mais o campo da significação dentro das linguagens; talvez pudéssemos ter vinculado mais o uso de diferentes linguagens no trabalho com a língua, a palavra em movimento. As atividades corporais poderiam auxiliar não só na montagem das performances das leituras, mas também na elaboração da escrita das poesias. A criação dos poemas que seriam incluídos no livro ou no CD não foi feita em sala de aula, acabamos por encomendá-la como tarefa de casa. Talvez, se tivéssemos proposto alguma dinâmica que os instigasse a escrever, que explorasse ao mesmo tempo a expressão da voz e do gesto, teríamos nos debruçado mais sobre os versos.

Ao sugerir algumas técnicas para o trabalho com o teatro na sala de aula, Blot (1982) propõe que, antes do professor ir a textos conhecidos, seria interessante ter como fonte nas atividades do corpo situações da realidade do aluno. Esse entrelaçamento com a experiência do sujeito permite que a atividade interfira de maneira complexa na criação do aluno, pois o vivido, por ser multifacetado, dificulta o esteriótipo:

“as situações propostas devem ser (pelo menos durante as primeiras sessões) extraídas da realidade do dia-a-dia, em relação à qual o indivíduo e o grupo tenham múltiplos pontos de referência. (...) convirá voltar sempre, alternativamente ao real. Ele é a única fonte de alimentação da transposição poética. Um esquema ou um conceito demasiadamente abstratos conduzem na maioria das vezes ao esoterismo, ao esteticismo duvidoso dos falsos intelectuais” (Blot, 1982:137)

Penso que se tivéssemos dado mais espaço ao corpo envolvendo elementos do contexto do aluno como forma de instigar o uso da palavra, poderíamos ter explorado no corpo elementos inusitados da linguagem verbal. Talvez o gesto atrelado à palavra pudesse ter sido um caminho interessante para a elaboração dos poemas, permitindo inclusive que os versos criados pudessem ter tido maior

desdobramento no espaço das aulas ao serem compartilhados pelos colegas. Entretanto, como o trabalho com o corpo era um tanto tímido nas aulas de projeto, ele ficou em alguns momentos em segundo plano.

No entanto, Strazzacappa (2001) afirma que para se debruçar sobre as repercussões do gesto é necessária a sua execução prática. O trabalho com o corpo se dá na ação do corpo:

“Toda e qualquer atividade corporal para ser aprendida necessita obrigatoriamente do *fazer*. Assim sendo, a aprendizagem corporal é intrinsecamente prática. Só podemos aprender o movimento por meio do próprio movimento. É impossível aprender a se mover lendo livros. Trata-se de um processo totalmente empírico”
(p.71)

É bem verdade que na escola Comunitária o teatro está incorporado no currículo no Ensino Fundamental e Médio. Os alunos que faziam parte das aulas de projeto também tinham aulas de teatro. Apesar de nas montagens das leituras acontecer dramatizações, acabamos por não trabalhar conjuntamente com os professores de teatro. Talvez essa experiência pudesse ter sido interessante e enriquecedora. Embora os propósitos das aulas de projeto de poesia não residissem em montagens teatrais, se houvéssimos atuado com os professores da área, talvez alguns recursos teriam tido chance de ser mais explorados; e ainda teríamos quebrado um pouco com a grade curricular que institui lugares especializados.

A consciência dessas ausências aparece neste momento de escrita desta pesquisa e de leitura de textos indicados. Apesar de, nas aulas com Naíza, ter experienciado os sentidos do corpo; apesar de nas atividades do Guará junto com a Teca termos proposto diversas dinâmicas corporais; nas aulas de poesia na Comunitária, essa dimensão da gestualidade e suas significações ficou limitada à intuição dos alunos e a rápidos comentários durante os ensaios.

Na escola municipal do Guará, experimentamos diferentes práticas com os alunos envolvendo mais o movimento do corpo, vinculando-o à voz e à escrita. Trabalhamos em uma aula, por exemplo, primeiramente, o espreguiçar e uma automassagem dando palmadas leves em todo o corpo, como se quiséssemos instigá-los a valorizar seus corpos, fonte de qualquer expressão, gesto, trabalho. Na seqüência, a Teca (Ana Raquel) dirigiu a dinâmica “aponte o que você ouviu”, que se tratava de apontar a parte do corpo que o antecedente falara apontando para um membro que não o mencionado, de forma a levar em conta o corpo com atenção viva e brincadeira. Em seguida, associamos “palmas e nomes” (dois a dois, os alunos diziam seus nomes batendo suas palmas no centro do círculo). Passamos

então a propor que eles enunciassem seus nomes com diferentes entonações, a partir de situações imaginárias (recebendo a notícia de que tiraram uma nota boa, ou uma nota zero, reproduzindo o tom que gosta de ser chamado...). Para fechar, reunimo-nos em uma roda e dançamos uma ciranda.

Procuramos, na atividade acima, passar da consciência do corpo à dos nomes próprios, talvez buscando valorizar a noção de que aquele corpo tem aquele nome, que é único, imprescindível. E ainda, que cada sujeito atravessa em sua corporeidade diferentes possibilidades de expressão, de entonação.

É bem verdade que por diversas vezes os alunos dispersavam-se, falavam ao mesmo tempo, como se estivessem aproveitando a oportunidade para extrapolar os limites que a sala de aula acaba por impor (apesar da professora deles – a Robêni – em nenhum momento estabelecer procedimentos coercitivos, possibilitando, ao contrário, vozes ao mesmo tempo, corpos soltos). O fato de acontecer nesses momentos de expansão dos gestos a bagunça, de a maioria não ouvir as propostas, possivelmente resultava do não reconhecimento das práticas do corpo como lugar de aprendizado, sendo muitas vezes considerado como brincadeiras, nas quais tudo é permitido.

A experimentação vivida no Guará buscava perceber na prática como era significativo estudar o gesto juntamente com a palavra. Em 1997, no segundo semestre, exploramos elementos da cultura popular (que já haviam sido introduzidos anteriormente através das cirandas, capoeira), procurando entrever como poderia ser desenvolvido um trabalho com essa cultura que está de certa forma enraizada em tradições orais. Investimos em atividades que desenvolvessem elementos da oralidade, das cantorias, das danças populares, do maculelê, reunindo-as dentro de uma proposta de montar a performance de um folheto de cordel, “O Macaco Misterioso” (de João José da Silva). Para dar o início ao estudo dos folhetos nordestinos, chegamos certo dia na escola fantasiadas – a Teca de cantadora e eu de “Velha Chica” -, fizemos uma leitura dramatizada do folheto nordestino “A Embolada da Velha Chica” (de Francisco de Sales Areda), trabalhamos a personagem da Velha provocando os alunos a encarnarem-na em textos criados por eles a partir do caráter daquela personagem.

Chegamos fantasiadas para fazer a leitura “dramatizada” do folheto “Embolada da Velha Chica”. Eu fui vestida de Velha Chica e a Teca de Cantador. A Teca entrou perguntando se ali era o lugar que tinham chamado um cantador para ler o folheto. A galera gritou de

“Afastamos as cadeiras e encer-ramos com uma ciranda (...). Foi lindo. Crianças de fora da 3ª A chegaram na porta, pois já tinha batido o sinal e ninguém queria ir embora – e entraram na ciranda.
É impressionante como o tempo passa rápido nessas aulas. Lembro-me que no meu tempo de aluna primária, várias vezes o dia custava a passar.
(Diário da Teca, 21/051997)

alegria. Eu já entrei de Velha Chica macumbeira mal humorada. A Teca leu o folheto e eu encenei a Velha.

No folheto, a velha morre e depois vira ssombração. O folheto termina falando que se alguém passasse no “fundão”, a Velha Chica passaria uma carreira no indivíduo. Instigamos eles a imaginar quem poderia ser encontrado pela Velha Chica: os próprios alunos? A Robêni? Sugeriram o chupa-cabras. Explicamos para eles como eram feitos os versos do folheto chamando a atenção para as rimas ABBC ou ABCB. Pedimos então que eles escrevessem sobre o encontro da velha com alguém que eles escolhessem ilustrando com um desenho. (...)

Alguns deles não fizeram o encontro da Velha com alguém, mas descreveram-na numa situação ridicularizadora. A Velha ficou enchendo o saco do Felipe [um dos alunos] para que ele se casasse com ela, mas ele no começo ficava saindo fora, só que depois acabou se casando com ela a princípio só “para roubar todo o seu valor”, mas no final sentiu foi “muito amor”. No final da aula, realizamos então o casamento da Velha com o Felipe que aconteceu num cemitério com “cantos de terror”. A Teca ficou fazendo caretas se tornando um monstro e sugeriu que todos se tornassem monstros. Depois fizemos uma ciranda (“Cirandeiro”²¹), cantando num tom de terror. (Caderno de Campo, 4/8/97)

Adorei fazer a Velha Chica. Na verdade, um ano antes (1996), quando realizávamos o estágio na mesma escola, já havíamos encenado esse folheto; uma das colegas estagiárias – a Marcela – é quem tinha feito esse papel, numa atividade que desenvolvíamos na biblioteca como forma de instigar uma leitura que fosse viva, incorporada. Em 1997, a Teca e eu decidimos retomar essa narrativa, pois sabíamos que ela era divertida e envolvente. A dinâmica da aula foi interessante. Partimos de uma encenação feita por nós, assumíamos em nossos corpos a possibilidade da performance de um texto. Desejávamos que, ao ouvirem e verem aquela história, fossem convidados a penetrarem nela, a interagirem com ela. A Velha continuou presente durante toda a aula. Depois da construção dos textos sobre ela (infelizmente não os tenho registrado), um dos alunos provocava-a, jogava o jogo dela, desprezava-a. O clima final da aula parece ter assumido o tom do texto. O tom assustador da narrativa

²¹ A letra do “Cirandeiro” é bastante conhecida...”Ô cirandeiro, oi cirandeiro ó// A pedra do seu anel// brilha mais do que o sol”.

materializava-se em um casamento realizado em um cemitério, cujas testemunhas eram monstros. A ciranda final entrou também para a história, ao incorporarmos na melodia o tom de terror imprimido pela personalidade da Velha.

O folheto “O Macaco Misterioso” foi trabalhado durante todo o segundo semestre. Exploramos cada cena com diferentes alunos, decidimos juntos quem faria qual papel, avaliando no coletivo qual aluno que teria assumido com mais proximidade o caráter de cada personagem. Durante os ensaios, aconteciam improvisações. Certa vez, em um exercício de montagem de uma cena em que o pai da personagem principal discutia com o amado de sua filha, dois alunos contracenaram, utilizando um cabo de vassoura para fazer o papel da moça, afinando a voz na fala dela. Incluíram aí uma briga que não estava prevista.

Apesar de nas aulas do Guará termos realizado atividades trabalhando somente o corpo, ou seja, sem necessariamente incluir a palavra; ou ainda, termos interagido bastante durante as montagens de cenas; na escola Comunitária, o espaço e o tempo dedicado a atividades que incluíssem a expressão dos gestos ou os sentidos do corpo foi curto. A experiência do Guará não se estendeu para a Comunitária; parece que eu ainda tinha um pouco de receio ou até desconfiança do significado de se assumir a palavra no corpo dentro da escola.

A nossa memória, nossos aprendizados, nossa formação não é somente gradual e acumulativa, mas antes descontínua, cheia de curvas, recuos, saltos. Somente no momento em que eu paro para me debruçar sobre as experiências vividas, nesse tempo de decantação e renovação das lembranças, é que

O tempo não é feito de horas nem minutos
Nem de segundos, mas sim de vida,
que para muitos está perdida.

(Crazy @ngel, pseudônimo de uma aluna da
Comunitária)

percebo limitações das atividades e imagino alternativas, novidades. A lembrança percebe vazios, entrelaça passado e futuro para além de uma visão cronológica, linear, acumulativa. Narrar e lembrar parece aproximarem-se do imaginar. Sendo assim, apesar de ter me deparado com

ausências e aceleramentos no trabalho realizado, é possível imaginar no tempo vivido possibilidades, lançando um futuro no passado, encontro de experiências. Lembrar é imaginar o tempo?

O que está sobre o palco?

Talvez tivesse sido interessante ter aberto espaço nas aulas de projeto de poesia para montarmos gestos variados para um trecho de um poema ou de uma cena. Chegamos a trabalhar diferentes possibilidades de entonações nas leituras e gravações do poema “A Bomba Suja” (Ferreira Gullar), mas



não dispendemos tempo considerável na imaginação de movimentos significativos nas performances elaboradas. No poema “A Crise”, na entrada da primeira moça, a de saia longa e blusa preta, a maneira como ela pára e posiciona-se frente ao público, soltando risadas mudas em cumplicidades com seus colegas, produz um duplo sentido: ao mesmo tempo ela expressava aquela mulher chique e a aluna em aula. Teria sido importante parar sobre alguns momentos da performance explorando tanto outros gestos possíveis, quanto os sentidos do movimento realizado, para que pudéssemos refletir sobre a diversidade de interpretações presente em uma expressão do corpo.

O objetivo não seria classificar os gestos como mais ou menos pertinentes, mas brincar com as significações possíveis: “Não existem receitas, existe o tato, a intuição, o gosto, um perfeito conhecimento das crianças, do seu mundo, da sua evolução” (Blot, 1982:156). Acredito que, nas aulas de poesia, o principal não era buscar expressões perfeitas, resultados memoráveis, mas permitir experiências em linguagem, explorar a interlocução, versificar o corpo ou incorporar versos.

Nas artes corporais, o palco, os espetáculos não deveriam ser vistos como lugar de exhibir dons, de estimular disputas, mas de construção coletiva, de interlocução, culminância de um processo vivido. Para Vianna e Strazzacappa (2001), as apresentações evidenciam resultados de um esforço pautado no diálogo, no encontro dos atores com seus papéis:

“Um espetáculo não é um espaço de exibição de si mesmo nem de ‘talentos’. É o resultado de uma espécie de dialogo criativo entre vários criadores. Isso quer dizer que cada uma das pessoas que integra o grupo do teatro na sala de aula contribui com sua parte na construção desse objeto artístico, até que todos estejam satisfeito com o que produziram, aí, então, o espetáculo estará pronto para ser apresentado”
(p.129)

Quando o que mobiliza ao alunos nas dinâmicas vividas vai além do exhibir, do se mostrar melhor do que o colega, talvez possibilite a eles a assunção de fato de papéis, posturas, lugares através dos quais atravessam processos de identificação. Após uma negociação de espaços dentro do grupo, paralelamente à organização das montagens, parece que vão sendo estabelecidas coesões entre os participantes de um grupo que irão existir diante de outros. Os grupos passam não a disputar perfeições, mas a torcer um pelo outro. Coletividades se formando nas relações, nas interações. A lógica é a do diálogo, da experiência, da possibilidade de engajamento, de ser transformado pelo processo e não a do sucesso, da competição, da perfeição.

Desse ponto de vista, a apresentação de um trabalho ultrapassa o exibicionismo do palco; torna-se talvez mostras de coletividades possíveis. É preciso que abramos mão desse espetáculo que brilha (e ofusca) em favor de apresentações que compartilhem, que comemorem a possibilidade de existirmos, de nos expressar, de celebrar o que nos faz vivos – o movimento.

Entretanto, para que seja possível a construção de coesões entre o grupo, e para que haja espaço para que a experiência seja transformação, é necessária a distensão do tempo de trabalho, de debruçar, de experimentar através de diversas formas as possibilidades de montagens, de entonação. O ritmo das atividades intervém na qualidade de formação. A preocupação com os prazos, o receio de ultrapassar os limites da disciplina, meu medo estranho (escondido na vontade) de explorar o corpo parece-me que por vezes reprimiam alargamentos possíveis da prática; de certa forma, impediam paradas, devaneios, jogos, brincadeiras com os sentidos.

No vídeo (ver vídeo – terceira cena), essa tensão transparece nos gestos que faço tentando silenciar os alunos para que se iniciasse a apresentação do poema “A Crise”. Antes de começar a apresentação, tento acalmar o grupo, uso uma estratégia que eu vinha assumindo em aula: o gesto de contar de um a três, típico de cenas que vemos, por exemplo, na TV, mostrando a relação de um diretor na filmagem. Entretanto, a minha voz parece ser ignorada pelo grupo, que continua conversando alto. Perguntam o que é biombo, após uma das integrantes que iriam se apresentar mencionar que no canto da sala os colegas deveriam imaginar que existiria um biombo. Como não tinha tido êxito na voz, contei até três com a mão sem palavras, mas essa estratégia novamente de nada adiantou, em minha face aparece o cansaço mau humorado, falo então para as meninas entrarem em cena; somente aí, a turma fica em silêncio.

O espaço do corpo em estudo ficava sem combinação e sem lugar durante os ensaios nas aulas. Não estava instituído conjuntamente a significação daquele momento. Eu na frente fazia gestos de contar até três que foram elaborados por mim, sem a participação dos alunos. O estabelecimento dessas regras que permitem transitar entre o cotidiano e o imaginário, entre a performance do dia-a-dia e a performance dos poemas, poderia ter sido acordado em grupo, instaurando códigos que nos colocariam juntos em uma mesma embarcação. Para o início de uma apresentação, uma sugestão seria prender a respiração, criar um gesto, paralisar o corpo,... idéias a serem imaginadas, instituídas, em suas significações.

Para que uma expressão seja simbólica, seja levada em conta pelo grupo de alunos é importante dar tempo aos sentidos do corpo, estar presente, a ponto de perceber que em uma palavra, em um

mínimo gesto, som aparecem possibilidades de imaginação. Ao enunciarmos algo, através da voz e do movimento do corpo, produzimos e reconfiguramos significados culturais. Além disso, cada enunciação é única, é acontecimento, não se repete; em cada ato incorpora alterações, interage com o contexto, está em movimento. Enunciação e performance fundam-se no tempo e espaço cotidiano configurando transformações, histórias.

Desse ponto de vista, podemos perceber cada ensaio e apresentação dos alunos como singulares, únicos, pois na mostra da declamação de um mesmo poema aparecem oscilações, diferenças. Na gravação do CD, por exemplo, de “A Crise”, o título é ecoado até chegar ao silêncio; já no vídeo acima analisado, não aconteceu essa repetição do título, ele foi enunciado uma só vez em uníssono. A singularidade de cada apresentação se dá justamente pelo seu caráter enunciativo, em cujo âmbito não há possibilidade de repetição idêntica. A leitura e a produção de texto, desse ponto de vista, sempre é acontecimento; e um acontecimento do qual não se pode excluir o gesto, o som, a imagem. Sendo assim, é ilusória a construção disciplinar na escola que separa os conhecimentos. Não há língua portuguesa sem outras linguagens, sem corpo.

Corpo e conhecimento

Entretanto, observamos em nossa sociedade moderna, principalmente no universo acadêmico, uma soberania da palavra, uma palavra que parece esquecida do corpo que a faz existência. Dentre as linguagens, a verbal vem assumindo um certo despotismo na educação. Se Larrosa (1999), ao pensar o uso do verbo na nossa sociedade, por um lado, evidencia que somos uma "imperiosa necessidade de palavras" (p.22), por outro, denuncia a nossa relação insaciável, exaustiva com as próprias palavras: "Como não pensar que nosso já quase insuportável falatório talvez tenha algo a ver com a também insuportável certeza de nossa própria in-existência?" (p.23). Falar demais talvez seja colocar à margem o que se desconhece. O silêncio por vezes é encoberto, sufocado por palavras, como se elas fossem uma espécie de âncora que nos manteria fixados, seguros e não flutuantes, ou à deriva.

“No silêncio da noite pelo jardim das flores
A morte chega voando pela escuridão
Para levar você para além da sua imaginação.”

(Max Fivelinha – pseudônimo de um aluno da
Comunitária)

Na educação, na sala de aula, na academia, o recurso verbal predomina como forma de veicular o conhecimento: "los profesores somos seres que hablamos demasiado" (Larrosa, 1995, p.230). E ainda o discurso priorizado parece ser revestido de uma linguagem técnica, que nos cerceia:

"Los estudiantes son sometidos a um barniz de jerga pedagógica, a um barniz de jerga cognitiva, a un barniz de sociología y de jerga didático-crítica que no solo no pueden dominar com cierta soltura, sino ni siquiera entender. La gente sabe cuatro palabras descontextualizadas, pero que quiedan bien decirlas, y se convierte todo en una parodia. La formación de maestros es una incorporación de pedazos trivializados del lenguaje técnico, y además solo pedazos..." (Larrosa, 1995, p.231).

Essa linguagem técnica, ou "puramente administrativa" trata-se de uma alienação lingüística que também é experiencial. Ferrer (1995) chama a nossa atenção para a natureza da educação: "las situaciones educativas son situaciones existenciales y no situaciones técnicas" (p.230). Ao tomarmos o ensino como lugar de veicular informações, de cumprir programas curriculares, de reproduzir conceitos, priorizamos o mundo das idéias, colocando de lado os sentidos. A informação, transmitida em grande parte através da linguagem verbal (técnica), esquece-se do corpo. É assim que na escola, na sala de aula, a palavra tem aparecido como destituída do mundo das sensações, da experiência humana. Exilada do mundo dos sentidos deixa de ser experiência.

Quando no conhecimento isola-se "objetos" de estudos, conteúdos curriculares, corre-se o risco de nessa delimitação prevalecer um saber desencantado, alheio à formação. No conto "Palomar na Praia – Leitura de uma onda", Calvino (1994) narra a desventura de Palomar diante do objetivo de descrever uma onda de mar. Ele não estava absorto na contemplação das ondas, mas pretendia realizar uma investigação - recortar um espaço das ondas na praia para descrever seus movimentos: "O senhor Palomar está procurando agora limitar seu campo de observação; se tem presente um quadrado, digamos, de dez metros de mar, pode levantar um inventário de todos os movimentos de ondas que ali se repetem com frequência, variada dentro de um dado intervalo de tempo" (p.9). Entretanto, torna-se impossível recortar esse espaço pois uma onda ao entrar nesse limite esconde o que está por trás dela. Durante a observação de Palomar, sempre aparecia "alguma coisa que não tinha levado em conta" (p.9). A possibilidade do vento mudar de direção desorganizaria toda a estratégia daquele investigador: "O vento estaria mudando? É pena que a imagem que o senhor Palomar havia conseguido organizar, com tanta minúcia, agora se desfigure, se fragmente e se perca"? (p.11).

Palomar, através de seu olhar que busca apreender o movimento das ondas na praia, torna-se ele próprio apreensivo, prende-se a si mesmo, imobiliza o acontecimento, percebe que está sujeito ao imprevisível. Na delimitação toca o infinito, uma onda não sucede a outra, às vezes volta-se contra a outra, ou ainda uma se recolhe na outra; além disso, nenhuma é igual a outra. Após certo tempo de uma

investigação exaustiva, Palomar retira-se com nervos tensos e ainda “mais inseguro de tudo”. O narrador no conto comenta que se não quisesse chegar a um resultado completo e definitivo, “a observação das ondas seria para ele [Palomar] um exercício muito repousante e poderia salvá-lo da neurastenia, do enfarto e da úlcera gástrica. E talvez pudesse ser a chave para padronização da complexidade do mundo, reduzindo-a ao mecanismo mais simples” (p.10).

A sugestão do narrador aponta para a contemplação, não para uma descrição objetiva, delimitada previamente. Palomar, entretanto, em sua observação, desejava “evitar as sensações vagas”, estabelecendo “para cada um de seus atos um objetivo limitado e bem definido” (p.11). A contemplação levaria o personagem a sensações imprecisas. Para sua investigação, era necessário definição, precisão. Mas, ao final de sua tentativa, sai ainda mais incerto. A clareza objetivada é vencida pela obscuridade, a mesma que para ele a contemplação traria.

O conhecimento que se quer certeza e precisão isola a si mesmo, afasta-se do mundo em busca das idéias. O universo dos sentidos, na visão científica, é turvo, imperfeito. Novaes (1988) mostra como esse conhecimento veiculado pelas idéias condena a experiência sensível:

“Lemos em alguns autores que o conhecimento sensível é vago, confuso e inadequado, porque no mundo dos sentidos não há estabilidade nem harmonia. A realidade sensível jamais pode produzir um saber porque as coisas sensíveis são ao mesmo tempo dissemelhantes, muitas e múltiplas nelas mesmas.” (p.10)

Essa visão despojada dos sentidos prioriza o curso do intelectualismo, das idéias, de um pensar que tem que se colocar à distância, que separa sujeito e objeto. Aliás, dentre os diferentes sentidos do corpo, o visual parece conformar-se mais ao pensamento objetivo. O olhar estabelece distâncias; a visão que se quer clareza, verdade isola-se do sensível, alçando-se ao inteligível. Chauí (1988), ao revisitar relações entre o olhar e o conhecimento em nossa história do pensamento, mostra a priorização iluminista de uma visão intelectualizada, fonte e receptáculo de luz, “onipresente”, “onividente”:

“Esse olho humano auto-iluminado se faz critério e medida de toda visibilidade, a externa e a interna, libera-se da luz sobrenatural e, fazendo-se plenamente presente a si mesmo, se põe a si mesmo como consciência de si reflexiva. Intelecto, olholâmpada que escapou da ‘servidão dos sentidos’” (p.53)

Não é o olhar em si que vai sendo destituído dos sentidos (afinal, ver também é passível de ilusão), mas aquele olhar eleito pela ciência, associado às idéias, portanto, descarnado. A visão

iluminada, iluminista se quer fora da opacidade do corpo, fazendo do olho instrumento da objetividade do conhecimento: “ A percepção é purificada ao extremo para pôr-se a serviço das operações intelectuais e o olho se torna operário obediente do pensamento” (Chauí, 1988:56).

A redução da palavra e do olhar a um pensamento mecanicista atomiza o conhecimento, expulsando de sua corporeidade, subdividindo a experiência em classes, partes, disciplinas. A ciência, ao buscar no plano da objetividade reunir o que ela própria fragmentou, parece esforçar-se em vão, porque tem em sua raiz o germen da compartimentalização, das dicotomias:

“É este idealismo que transforma o sensível em coisa pensada, e em *nome* (ou Conceito, ou Consciência de Si ou Saber Absoluto) única realidade e toda realidade. É a Ciência que tenta unir o que ela própria cindiu arbitrariamente em elementos. Criamos dicotomias permanentes: a consciência e a coisa, o sujeito e o objeto – divisões brutais que determinam com rigor as esferas do sensível e do pensado, do que vê e do que é visto” (Novaes, 1988:13)

Essa distinção dual entre sujeito e objeto, entre o que se vê e que é visto é desmanchada por Merleau-Ponty (1999), ao mostrar como há entre os seres e as coisas coexistência. Quando se vê algo, somente podemos enxergá-lo por sua co-habitação com o que o cerca. Se eu vejo uma mesa, só posso vê-la porque ao redor dela há outros pontos de visão que outros objetos recobrem:

“Ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Em outros termos, olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele” (p.105)

O pensamento objetivo, ao tomar o mundo como conteúdos de idéias não confundidas pelos sentidos, descreve o corpo como matéria, destituída da experiência, da possibilidade de habitar e ser habitado. Ao concebermos o corpo como objeto, cindimos o sujeito. Um corpo objetivado torna-se mecânico, automatizado, não é atingido, transformado, abalado, pois retira-se dele sua significação. Merleau-Ponty (1999) mostra como acontece esse desencantamento:

“Eu decolo de minha experiência e passo à *idéia* (...). Não me ocupo mais do meu corpo, nem do tempo, nem do mundo, tais como o vivo no saber antepredicativo, na comunicação interior que tenho com eles. Só falo de meu corpo em idéia, do universo em idéia, da idéia de espaço e da idéia de tempo. Forma-se assim um

pensamento 'objetivo' (no sentido de Kierkegaard) – o do senso comum, o da ciência -, que finalmente nos faz perder contato com a experiência perceptiva” (p.109).

A visão científica transforma o corpo em idéia. O conhecimento, portanto, não se dá no corpo pois ele se tornou objeto também, na medida em que se recusa a compreensão pelos sentidos. Ao negar a simbologia imanente do corpo, ele é reduzido ao biológico, ao fisiológico. Entretanto, Merleau-Ponty (1999) compreende o corpo de outra forma, não como veículo mecânico, como instrumento para a reflexão: “nosso corpo não é objeto para um ‘eu penso’: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio” (p.212). Para o autor acima, o corpo movente interpreta-se a si mesmo, ele existe em seu nó de significações. Um gesto de atender o telefone, por exemplo, movendo a mão em direção ao aparelho, aprumando o tronco, contraindo músculos acontece não por uma via automática, mas a partir de uma significação. A criança na busca de pegar algo não olha para sua mão, para a lógica de seu corpo, mas para o objeto desejado, o movimento se dá no desvendamento de uma intenção, na produção de descobertas.

Portanto, não se pode pensar um corpo objetivamente, porque o que faz ele vivo são os sentidos. Ao evidenciar a importância cognoscente do corpo, Chauí (1988) entrelaça nele o sentir, o refletir, o tocar, o ouvir, o ver. Não se trata de um objeto que nos possibilita ver, apalpar para conhecer, mas ele próprio é perceptível e tátil. A autora descreve-o como um

“sensível exemplar' porque sensível para si, porque se sente ao sentir que sente. Corpo cognoscente e reflexivo, móvel, movido e movente, mas também se movente; tangível, tangido e tangente, mas também se tangente; ouvível, ouvido e ouvinte, mas também se ouvinte; visível e visto, mas também vidente que se vê a si mesmo vendo. Somos parte do mundo, contamos nele e para ele, e é nosso parentesco carnal com ele que nos faz ver” (p.59).

Não há distinção entre sujeito e objeto, porque o sensível é “carne do mundo”. O corpo não é coisa e nem as coisas são simplesmente matérias, objetos do conhecimento: “O sensível, carne do mundo, é interioridade e exterioridade, é laço que nos enlaça às coisas enlaçando nossa mobilidade à delas e nossa visibilidade à delas” (Chauí, 1988:58).

Para Merleau-Ponty (1999), o corpo, para além de sua fisiologia, é uma obra de arte. Ou ainda, tanto um quadro, um poema, quanto um corpo humano são indivíduos, por serem significações vivas.

Sendo assim, é possível pensarmos que um poema é corporeidade mesmo que por certo tempo “vivendo” em uma folha de papel.

“Um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes” (p.210)

Tanto o corpo quanto as palavras em sua imanência de sentidos não estão à espera de uma investigação reflexiva, mas movimentam-se em experiências. Larrosa (2002)²², questionando a visão de linguagem enquanto representação, lembra-nos que “às vezes as palavras nos fazem tremer, nos fazem chorar”. A palavra gera movimentos, gestos. Não se pode destituí-la do corpo, mas é nele e através dele, que elaboramos significações.

Durante esta pesquisa, na tentativa de desenvolver atividades de linguagem em linguagens, nomeava este trabalho de “O corpo e a palavra”. Entretanto, durante as aulas com a professora Naíza, ela chamou-me a atenção para o paradoxo contido nesse título: “A palavra vem do corpo. Por que corpo e palavra? Que conflito é esse?” (5/6/2000). Ela ainda contrapôs, dizendo que tal dualidade talvez faria sentido se se falasse em “corpo e cidade” ou “corpo e floresta”. Para Naíza, a palavra vem dos sentidos. Dessa forma é que, nos encontros com ela, ao narrar algum episódio, ela sempre sugere que o façamos em gestos e em palavras, trata-se de “contar fazendo”, do transitar “do gesto à palavra, passando por cada um dos sentidos, sempre voltando aos gestos” (28/5/2001).

Apesar de perceber a dicotomia interna do título “O corpo e a palavra”, decidi assumir essa dualidade já que é nela em que vivemos, é nesse conflito de um (ilusório) exílio do corpo que talvez possamos nos reencarnar. No debruçar sobre a palavra, sobre o gesto, nascentes do corpo, poderíamos nos abrir para o mundo das significações, para sua distensão no tempo e no espaço? Poderíamos abrir mão da velocidade da linguagem automatizada? Da negação do corpo sensível em face da priorização de uma máquina biológica que tudo pode, tudo agüenta? Como é transitar entre as palavras e gestos, passando pelos sentidos?

²² As considerações que se seguem foram feitas pelo filósofo Jorge Larrosa em um curso oferecido por este professor na Universidade Federal de Uberlândia em junho de 2002.

Palavras em danças, palavrandanças

A seguir, narro uma cena que me físgou em seus gestos e palavras. Uma das atividades desenvolvidas em aula foi trabalhar a leitura, análise e produção de textos poéticos com repetição de sons (aliteração). Lemos em sala os poemas “A Onda” (Manuel Bandeira) e “Três Tias” (Elias José), como já mencionado anteriormente. Pedimos que os alunos escrevessem uma lista de palavras com sons repetidos; transformando-os em poemas cheios de aliterações. Em seguida, passamos para o trabalho de leitura em voz alta e de performances.

Assistindo uma das fitas de vídeo em que foram gravadas cenas dessas aulas, deparei-me com uma performance cujos gestos pareciam dançar as palavras, instaurando em mim uma espécie de lugar em suspensão, uma vontade de acompanhar, de escrever palavras sobre a cena em poesia (ver fita de vídeo – quarta cena):

O bom e belo
beijo na boca
das bonitas bonecas
Bianca
Berenice
e Bia
na beirada da Bahia
Bêbado barco.²³

Três meninas colocam-se em fila, uma atrás da outra. Dão início ao movimento e às palavras, saltitando para os lados em um vai e vem que se (des)encontrava...”O bom e belo// beijo na boca// das bonitas bonecas”. Os passos em pequenos saltos pontuam as sílabas tônicas: a implosão do “b” em suas bocas, coincidindo com os pés que batem no chão. Em seguida, pulam na diagonal, cada uma anunciando um nome “Bianca”, “Berenice” e “Bia”. Ao dizerem “na beirada da Bahia”, alongam o “a” no momento em que abrem seus braços, espalhando-os em torno da cintura, um gesto que se espraia...praia...bahia, estendendo sobre nós um quase longo tapete de areia. Giram em balanço os corpos e braços, tombando no chão: “Beeebado barco”. No giro, abrem mão do controle, largam seus corpos embebedados de palavras.

²³ Como não tenho o registro escrito desse poema, dividi os versos de acordo com a minha leitura do que fora expressado pelas meninas no vídeo. É importante pontuar aqui que durante a gravação, as meninas deixam um espaço para uma das colegas que estava ausente, a Amanda. Provavelmente, no poema original, deveria haver mais um nome feminino, que por ocasião da não presença da colega, foi ali suprimido. As três que estão na cena são Gabriela, Priscila e Bia.

O movimento dessa performance é intrigante. A pontuação rítmica inicial, marcada por pulos que soariam como tambores na terra, parece, ao longo do poema, ir se desmanchando, espalhando-se, na maresia do que nos faz sentir embebedados. As bonecas Bianca, Berenice e Bia, no início, saltitam em palavras e pulos o “beijo na boca”; o vai e vem da fila que se reveza em seus corpos pode talvez nos remeter aos movimentos das línguas no beijo, ou ainda às ondas do mar, o que provoca um certo descontrole, fazendo-nos espalhar, entregando-nos em tonturas, em solturas.

Esse lugar do não controle, do movimento, do movediço, do navegar é talvez (im)precisamente o da dimensão da linguagem, do que nos (co)move:

“não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço” (Geraldi, 1993:5).

Perceber a linguagem ao mesmo tempo em palavra e em dança, por exemplo, parece intensificar essa vertigem, esse descontrole em face ao imprevisível, ao qual à performance coloca-se aberta. Ao pensar a montagem do poema “Bêbado barco” não só como declamação, mas talvez como um poema que é dançado, podemos estar incorporando com força a instância do movimento. O limiar entre o que é dança, o que é teatro, o que é língua parece ir se desvanecendo no entrelaçamento do corpo.

Quando relativizamos esses limites “disciplinares”, instaura-se o receio de estarmos invadindo leigamente outras áreas que não são as da nossa formação. Percebo que, como professora de língua portuguesa, tenho poucos conhecimentos sobre recursos e possibilidades que são aprendidos na formação em dança ou em teatro, por exemplo. Nas aulas da Comunitária, essa não formação certamente acarretou vazios que necessitavam preenchimento, como por exemplo, interagir com os professores das Artes Cênicas durante as atividades, dar tempo no decorrer do processo para explorar mais intensamente gestualidades, ritmos, entonações... Entretanto, não há conhecimento sem o processo de ir se formando.

Dentro do próprio ensino da língua portuguesa (se é que podemos dissociá-lo dessa forma das outras linguagens e dos outros conteúdos), a construção do conhecimento do professor se faz no decorrer da sua prática. A finalização de um curso de graduação não significa estar pronto, ter aprendido tudo. É ao longo da atuação pedagógica que se vai aprendendo a ensinar, que se vai percebendo que é necessário aprofundar em algum assunto, estudar um determinado autor. Talvez o

desafio da educação seja tomar para si o lugar do risco, da incerteza, que é também o lugar do corpo, do movimento.

O movimento do corpo faz parte o tempo todo de nossa formação. Desde os gestos de nossos pais, como os de alguns professores, de personalidades, de amigos imprimem em nós significações, por vezes, tornam-se modelos. O professor na sala de aula, através de suas posturas, enfatiza diferentes modelos. Apesar de não nos atentarmos para esse fato, o professor não diz somente palavras, expressa-se de corpo inteiro. Mas são raras as vezes que na sala de aula nos permitimos ter um corpo, cuidar dele: “O professor deve lembrar que é um indivíduo inteiro, não apenas uma cabeça ou uma ‘boca falante’ (...). A partir do momento em que o professor se conscientizar de que é um corpo inteiro, conseqüentemente irá perceber que o aluno também o é. O corpo não está dissociado da mente” (Strazzacappa, 2001:75).

Entretanto, o trabalho com os gestos, com a expressão do corpo parece ser bastante negligenciado na escola, limitando-se freqüentemente ao espaço da educação física, ou do judô e do balé, que muitas vezes imprimem uma visão de corpo modelar, competitivo. A própria separação que acontece, oferecendo judô para os meninos e balé para as meninas, instituem uma visão preconceituosa das possibilidades do corpo:

“os cursos de inglês, espanhol, natação e computação são abertos a todos os alunos indistintamente, ao passo que a aula de dança é exclusiva para meninas e a de judô, exclusiva para meninos. As instituições de ensino que deveriam e poderiam ser propiciadoras de transformações, servir de exemplo para quebrar preconceitos e educar para a cidadania, acabam, infelizmente, em sua maioria, acentuando preconceitos” (Strazzacappa,2001:53)

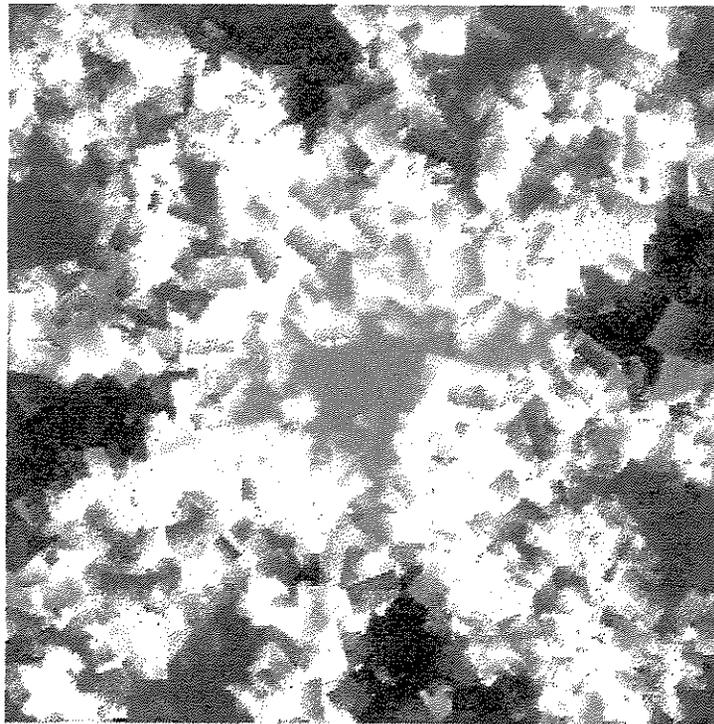
As atividades corporais muitas vezes são colocadas na escola com o objetivo de exercitar o físico, colocando o trabalho com o corpo alheio à formação humana. Cria-se uma visão equivocada das práticas corporais. A dança, por exemplo, quando é oferecida somente através do balé, institui uma visão que prioriza a técnica codificada, a reprodução, não proporcionando na maioria das vezes que a criança experimente e explore seus movimentos: “Trabalha-se a dança não como dança, mas como simples atividade física” (Strazzacappa, 2001:53).

O fato por exemplo da dança ser pouco conhecida e aprofundada na escola talvez seja mais um indício de como essa instituição vem negligenciando as possibilidades do corpo na formação do sujeito. Parece que a escola vem se escondendo no palco da racionalização, chega a instituir com mais

facilidade o teatro, no qual a palavra por vezes está presente, mas ainda parece fugir da dança como transformação do sujeito. O corpo solto, o corpo imprevisível seria ameaçador?

O conhecimento intelectual, que prioriza o mundo das idéias e trata o corpo como um objeto busca para si, da mesma forma que Palomar, sua exaustiva preocupação com a clareza, a exatidão, a segurança. Entretanto, o saber não está destituído de sua corporeidade, a educação não existe sem corpo: “Toda educação passa pelo corpo. Toda educação é educação dos sentidos” (Strazzacappa, 2001:75). Resta-nos talvez assumir o universo das significações que habita o mundo, as coisas, o corpo. E, com ele, sua obscuridade, suas dobras, suas invisibilidades, incertezas:

“o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que é (...). A obscuridade atinge todo o mundo percebido” (Merleau-Ponty, 1999:269/270).



Visões em Caleidoscópio

Dentro de alguns estudos da linguagem sobre as diferenças entre a escritura e a oralidade, deparamo-nos com abordagens que acabam por rivalizar o escrito e o oral, um em detrimento do outro; associando por vezes a escrita ao universo tecnológico, conceitual, intelectual, descarnado e a oralidade ao corpo, à experiência. No percurso deste texto, tentou-se ir além dessas dicotomias, traçando entrecruzamentos entre a escrita, a voz e os gestos, procurando tomar a escrita e a voz na dança cotidiana dos gestos, sentir (e de perceber que não se sente) a linguagem no corpo, para além de um saber desencarnado, iluminado, insípido, inodoro, alheio aos sentidos.

Deseja-se travessias em que a luz não precisa ser separada da escuridão; o conhecimento, do corpo; a voz, da escrita; o verbal, do gestual; a poesia, da dança. Não se procura o lugar das extremidades, das purezas, mas talvez os interstícios... o mínimo gesto e uma entonação breve, um olhar furtivo e uma cor escura, um braço se abrindo em palavras, um desenho no ar, no papel, em nossas experiências.

Talvez o que importa seja o movimento, o que muda, altera, não o que fixa, reduz e se apodera. Algo como ver um caleidoscópio, atravessar-se nele, gestos do corpo, mãos em movimento, girando cores, olhares, incorporados entre espelhamentos, objetos tocando a íris, produzindo sentidos, formando mandalas, arcos de cores entre a luz e a sombra.

Os olhares desdobrados em desenhos de letras neste texto querem-se antes imagens possíveis do que marcas registradas. Acreditar mais na transformação, no imprevisível do que no controle, na ordem predefinida. Não prender o olhar e o verbo em sua instituição objetiva, automatizada e técnica, mas assumi-los no espaço e no tempo difusos, na voz, na performance, no entrelaçamento, no quiasma.

O movimento do caleidoscópio em minhas mãos produz mandalas em imagens, cujos fragmentos de vidros em cores não somente se separam, mas reúnem-se em distâncias, projetam-se entre suas concretudes e suas imagens em ação – imaginação. Mesmo em cacos, partes quebradas, dançam ilimitadas formas os vidros dentro de um caleidoscópio; são ao mesmo tempo repetição e novidade. Não se introduz mais cacos para mudar as imagens, são os gestos que giram o caleidoscópio que produzem novas formas, mandalas.

Talvez possamos pensar palavras como cacos em imaginação caleidoscópica, repetindo-se, reinaugurando-se em cada mão, cada gesto, cada corpo. É possível que o reencantamento do mundo tenha a ver com uma reunião dos cacos que nos restam entre o aprender e o ensinar na escola,

conferindo aos fragmentos movimentos, gestos que balançam para ver o que acontece, danças de curiosidade, imprevisíveis, mas deliciosas em seus riscos no ar.

Fotos: Erich Soares Nogueira

Referência Bibliográfica

- Almeida, Milton José de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. SP: Cortez, 1994.
- Bakhtin, Mikhail (e Volochínov, V.N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 1995.
- Barros, Manoel de. **O Livro das Ignorâncias**.RJ: Record, 2000.
- Barthes, Roland. **Aula**. SP: Cultrix, 1978.
- Benjamim, Walter. “Experiência”. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. SP: Summus, 1984.
- Benjamim, Walter. “O Narrador: considerações sobre a obra de NiKolai Leskov”. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985, vol. 1.
- Blot, Bernard. “O teatro” in Porcher, Louis. in Porcher, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** SP: Summus, 1982.
- Calvino, Ítalo. **Palomar**. SP: Cia. das Letras, 1994.
- Certeau, Michel de. “Fazer com: usos e táticas”. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Chartier, Roger. “Textos, Leituras e impressos”. **A História Cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, RJ: Bertrand Brasil, 1990.
- Chartier, Roger. **Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na Época Moderna – sec. XVI-XVII**. RJ: Casa da Palavra, 2002.

- Chauí, Marilena. “Janela da alma, espelho do mundo”. In Novaes, Adauto (Org.). **O Olhar**. SP: Cia. das Letras, 1988.
- Dargelos, Pierre. “A Escola e a Poesia” in Porcher, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** SP: Summus, 1982.
- Escola Comunitária de Campinas. **Projeto de poesia: entre os sons e os sentidos**. Campinas, agosto de 2001.
- Foucault, Michel. “Os corpos dóceis”. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.
- Garcia, Denise H. L. **A Casa do Poeta**. Campinas: Unicamp, 1993. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, 1993.
- Geraldi, João W. **Portos de Passagem**. SP: Martins Fontes, 1993.
- Larrosa, Jorge. “Literatura, experiencia y formación”, “Narrativa, identidad y desidentificación” in **La Experiencia de la Lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.
- Larrosa, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Leituras SME, Cps:s/ed, jul 2001.
- Larrosa, Jorge. “Paradoxos da autoconsciência”. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Löwy, Michael. “O positivismo ou o princípio do Barão de Münchhausen”. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. SP: Cortez, 1998.
- Lucinda, Elisa. **Eu te amo e suas estréias**. RJ: Record, 2000.

- Merleau-Ponty, M. “O Espaço”, “O corpo”. **Fenomenologia da Percepção**. SP: Martins Fontes, 1999.
- Merleau-Ponty, Maurice. “O Entrelaçamento – O Quiasma”. **O Visível e o Invisível**. SP: Ed. Perspectiva, 1984.
- Morin, Edgard. **Amor, Poesia, Sabedoria**. RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- Morin, Edgard. “Complexidade, e ética da solidariedade” in Castro, Gustavo (Coord.) et al. **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- Novaes, Adauto (Org.). “De olhos vendados”. **O Olhar**. SP: Cia. das Letras, 1988.
- Oliveira, Miria G. de. **Shakespeare no Subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura**. Campinas, SP: Unicamp, 2000. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 2000.
- Osakabe, Haqira. “O corpo da poesia: a linguagem dos sentidos e da experiência”. 2002, inédito.
- Prigogine, Ilya. “Um mundo a reinterpretar” in: Morin, Edgard & Prigogine, Ilya. **A Sociedade em Busca de Valores: para fugir à alternativa entre o ceptismo e do dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- Quintana, Mário. **Preparativos de Viagem**. SP: Globo, 1997.
- Rushdie, Salman. **Haroun e o Mar de Fios de Histórias**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- Santos, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2001.
- Santos, Laymert Garcia dos. “Ler com os ouvidos”. in **Boletim Bibliográfico da Biblioteca Mário de Andrade**. Volume 44, números1/4, jan-dez 83.

Strazzacappa, Márcia. “Dançando na chuva... e no chão de cimento” in Ferreira, Sueli (Org.). **O ensino de artes: construindo caminhos** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

Vianna, Tiche & Strazzacappa, Márcia. “Teatro na educação: reinventando mundos” in Ferreira, Sueli (Org.). **O ensino de artes: construindo caminhos** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

Zumthor, Paul. “Presença da voz” in **Introdução à Poesia Oral**. SP: Hucitec, 1997.

Zumthor, Paul. **A Letra e a Voz**. SP: Cia das Letras, 1993.