UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Maria Auxiliadora Cunha Grossi

**LITERATURA E INFORMAÇÃO ESTÉTICA: A ORALIDADE PELAS VIAS DA
POESIA E DA CANÇÃO E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO**

SÃO PAULO
2008

MARIA AUXILIADORA CUNHA GROSSI

**LITERATURA E INFORMAÇÃO ESTÉTICA: A ORALIDADE PELAS VIAS DA
POESIA E DA CANÇÃO E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área temática: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Nilson José Machado

**São Paulo
2008**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Auxiliadora Cunha Grossi
Literatura e Informação Estética

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
Título de Doutor em Educação.

Área Temática: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição : _____ Assinatura : _____

Prof. Dr. _____

Instituição : _____ Assinatura : _____

Prof. Dr. _____

Instituição : _____ Assinatura : _____

Prof. Dr : _____

Instituição : _____ Assinatura : _____

Prof. Dr : _____

Instituição : _____ Assinatura : _____

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de Estágio no Brasil e no Exterior.

Ao Prof. Dr. Nilson José Machado, por muito admirar sua capacidade e seu talento como professor e pessoa, pelo muito que me instigou a buscar sempre o melhor e pelo que representou em suas orientações acadêmicas, assim como para a vida.

À Profa. Dra. Idelette Muzart Fonseca dos Santos, minha co-orientadora, na Université Paris X, em Paris, pela disponibilidade para as trocas acadêmicas, pelas ricas oportunidades que me proporcionou com a pesquisa e pela sensibilidade, talento e enorme comprometimento profissional.

À ESEBA e aos colegas da Área de Língua Portuguesa, por acreditarem em minhas investidas acadêmicas e por criarem condições institucionais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Paula Arbex, que se dedicou com carinho e sensibilidade à revisão da tese, propondo soluções formais e encorajando minha escrita.

À Bárbara Duarte de Lima e Selma Santos, pela gentileza de suas leituras.

À Daniela Cruz e Frédéric Pagès, pelas práticas sugestões de vida e por me ajudarem a descobrir novas idéias sobre a poesia e a música, no período em que estive em Paris.

À Adriana Allegue e Patrik, que me introduziram na arte e na vida parisiense.

Às professoras Graça dos Santos, Marie Heimbürger, Clotilde Dubois e Christine Pietri, pela delicadeza, interesse e disposição em trocar experiências artísticas e profissionais em Paris.

A meus pais, Cornélio Grossi (in memoriam) e Terezinha Cunha Grossi, pelo amor e pela sensível, dedicada e incansável presença em minha formação.

A Danilo e Marina, pelo muito que os amo, pela coragem e juventude que me refazem a alma e pelo muito que me ensinam.

Ao Edu, multiplicado em companheiro, poeta e professor a quem muito amo e com quem “sempre foi gostoso o meu francês”.

A Giovanni, Alessandra e Mariana, por me apoiarem a qualquer tempo e hora, por me quererem sempre bem e pela família carinhosa e parceira em São Paulo.

A Bia e Nina, pelo amigo e sempre caloroso acolhimento em São Paulo.

Aos amigos Clemilda, Carlinhos e Daniela, pela cumplicidade e amizade que, exilada neste sertão mineiro, pude, com riqueza, cultivar.

RESUMO

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. **Literatura e informação estética:** a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação. 2008. 352p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Esta tese é resultado de uma pesquisa educativa e sociocultural que teve por objetivo fundamentar, descrever, propor e analisar procedimentos teóricos e práticos aplicados ao trabalho com a poesia e a canção, priorizados e ambientados no contexto da oralidade. A partir de trabalhos práticos desenvolvidos em sala de aula brasileira e francesa, e em espaços informais de educação e cultura, como bibliotecas e demais centros culturais, esta pesquisa pretendeu refletir sobre estas práticas, tomando como base teorias da literatura e da arte. Tais teorias subsidiaram reflexões fundamentadas nas relações existentes entre literatura, música, escola e indústria cultural, entre o discurso estético e o discurso pedagógico, buscando aproximar e redimensionar concepções teóricas e experiências de leitura. Esta investigação procedeu com uma análise comparativa entre as realidades educativas e culturais brasileiras e francesas e, inicialmente, apresenta reflexões sobre os processos de produção, mediação e recepção de cultura, buscando fundamentar e explicitar as formas pelas quais a recepção, o prazer estético e a mediação desencadeiam um conjunto de estímulos que se voltam não somente ao objeto artístico em si, mas a relações subjetivas, de experiência humana, assim como a relações espaciais e seus movimentos com as quais a arte mantém profundo diálogo. Este conjunto de estímulos gerados nos processos da mediação e da recepção está em diálogo constante com as formas de audição desempenhadas no ambiente escolar e demais ambientes educativos e culturais. Tais processos são também descritos e analisados tomando como base os significados do “ouvir” e do “escutar” como atividades próprias da audição. As formas com que estes significados, sons e sentidos influenciam a percepção da poesia e da canção são redimensionados com ênfase na revalorização dos processos de oralidade. Várias pesquisas brasileiras e francesas demonstraram que o gosto pela leitura de textos literários, pela poesia cantada, assim como a formação e a percepção da experiência estética pelo aluno e/ou adolescente, puderam se concretizar por meio do exercício da oralidade, da expressão da voz e do corpo, aliados ao trabalho desenvolvido por estudos que envolvem a forma literária. Deste modo, foi possível contribuir com reflexões teóricas sobre a mediação e a recepção de cultura, a informação estética e suas formas de percepção em espaços educativos, que se fundamentaram não somente com base em teorias pré-estabelecidas mas como conceitos e idéias que nasceram no contexto das práticas. Conhecendo e confrontando estas ações culturais e práticas educativas brasileiras e francesas, foi possível verificar as condições de sua realização, sua fundamentação e metodologias. Por fim, com o objetivo de viabilizar formas de aprendizado da poesia e da canção, esta pesquisa apresenta, em seu último capítulo, um referencial teórico e prático que possa orientar professores, mediadores e demais profissionais da área em seus trabalhos, em espaços formais e informais de educação.

Palavras-chave: literatura e educação; ensino, canção e poesia; informação estética, mediação e recepção.

ABSTRACT

This thesis is the result of a social-cultural and educational research which purpose was to base, describe, propose and analyze theoretical and practical procedures applied to the work with poetry and songs, prioritized and placed in the context of orality. From practical works developed in Brazilian and French classrooms and in informal areas of education and culture, such as libraries and other cultural centers, this research aimed to reflect on these practices, taking as basis theories of literature and art. Such theories subsidized reflections which were grounded in the relations between literature, music, school and cultural industry, between the aesthetic discourse and the pedagogic discourse, seeking to approach and resize theoretical concepts and experiences of reading. This investigation has been proceeded with a comparative analysis between Brazilian and French educational and cultural realities and, initially, presents reflections about the processes of production, mediation and reception of culture. That way, this investigation intended to substantiate and clarify the ways by which the reception, the aesthetic pleasure and the mediation trigger a set of urges that don't return only to the art object itself, but to subjective relations of human experience, as well as to spatial relations and to their movements with which the art keeps profound dialogue. This set of urges generated in the processes of mediation and reception is in constant dialogue with the forms of hearing performed in the school environment and other educational and cultural environments. Such procedures are also described and analysed based on the meanings of "hearing" and "listening" as activities of hearing. The ways in which these meanings, sounds and senses influence the perception of the poetry and the song are resized with emphasis on the revaluation of the processes of orality. Several Brazilian and French researches showed that the taste for literary texts reading and for sung poetry as well as the formation and the student's and/or adolescent's perception of aesthetic experience could be achieved through the exercise of orality, the expression of the voice and of the body, allied to the work developed by studies involving the literary form. Thus, it was possible to contribute with theoretical reflections about the mediation and the reception of culture, the aesthetic information and its ways of perception in educational spaces, which weren't only grounded in pre-established theories, but in concepts and ideas born in the practice context. Knowing and confronting these Brazilian and French cultural and practical actions, it was possible to verify the conditions of their achievement, their fundament and their methodology. Finally, in order to propitiate ways of learning poetry and song, this research presents, in its last chapter, a theoretical and practical referential that can guide teachers, mediators and other professionals of this area in their work, in formal and informal spaces of education.

Key-words: literature and education; teaching, song and poetry; aesthetic information; mediation and reception.

RÉSUMÉ

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. **Littérature et information esthétique**: l'oralité par les voies de la poésie et de la chanson et leurs usages dans l'éducation. 2008. 362p. Thèse (Doctorat) Faculté d'Éducation, Université de São Paulo, São Paulo, 2008.

Cette thèse est le résultat d'une recherche éducative et socioculturelle qui a eu l'objectif de décrire, analyser, fonder et proposer des procédés théoriques et pratiques appliqués dans le travail avec la poésie et la chanson, tenus en priorité et adaptés au contexte de l'oralité. À partir de travaux pratiques développés dans la salle de classe brésilienne et française et dans des espaces informels d'éducation et culture comme, par exemple, des bibliothèques et d'autres centres culturels, cette recherche a prétendu réfléchir sur ces pratiques, en s'appuyant sur des théories de la littérature et de l'art. Ces théories ont soutenu des réflexions fondées sur les relations existantes entre littérature, musique, école et industrie culturelle, entre le discours esthétique et le discours pédagogique, en essayant d'approcher et de redimensionner des conceptions théoriques et des expériences de lecture. Cette investigation a procédé avec une analyse comparative entre les réalités éducatives et culturelles brésiliennes et françaises et présente, premièrement, des réflexions sur les processus de production, médiation et réception de culture, en essayant de fonder et expliciter les formes par lesquelles la réception, le plaisir esthétique et la médiation déclenchent un ensemble de stimuli qui se tournent pas seulement vers l'objet artistique en soi mais vers des relations subjectives, d'expérience humaine. Cet ensemble de stimuli conçus dans les processus de la médiation et de la réception est en dialogue constant avec les formes d'audition exercées dans l'ambiance écolière et dans d'autres ambiances éducatives et culturelles. Tels processus sont aussi décrits et analysés en tenant comme point de départ les significations des verbes "entendre" et "écouter" comme des activités propres de l'audition. Les formes avec lesquelles ces significations, ces sons et ces sens influencent la perception de la poésie et de la chanson sont redimensionnées avec emphase dans la revalorisation des processus d'oralité. Plusieurs recherches brésiliennes et françaises ont démontré que le goût par la lecture de textes littéraires, par la poésie chantée ainsi que la formation et la perception de l'expérience esthétique par l'élève et/ou l'adolescent ont pu se concrétiser à travers l'exercice de l'oralité, de l'expression de la voix et du corps, associés au travail développé par des études qui englobent la forme littéraire. De cette façon, il a été possible de contribuer avec des réflexions théoriques sur la médiation et la réception de culture, l'information esthétique et ses formes de perception dans des espaces éducatifs, qui se sont fondées pas seulement sur des théories préétablies mais comme des concepts et des idées qui sont nés dans le contexte des pratiques. À travers la connaissance et la confrontation de ces actions culturelles et pratiques éducatives brésiliennes et françaises, il a été possible de vérifier les conditions de leur réalisation, leur fondation et méthodologies. Et dernièrement, avec l'objectif de viabiliser des formes d'apprentissage de la poésie et de la chanson, cette recherche présente, dans son dernier chapitre, un référentiel théorique et pratique qui puisse orienter des professeurs, des médiateurs et d'autres professionnels de ce domaine dans leurs travaux, dans des espaces formels et informels d'éducation.

Mots-clé: littérature et éducation; enseignement, chanson et poésie; information esthétique; médiation et réception.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Cada som evoca um encantamento: que sons têm encantado a palavra no processo de comunicação escolar?.....	9
CAPÍTULO I – Mediação sociocultural e informação estética: a educação pela palavra.....	31
a) O que teria sido feito daquelas horas imperfeitas?.....	37
b) Bactérias num meio é cultura.....	43
c) Felicidade, clãs, destinos.....	50
d) Alguém disse que o silêncio é de ouro: mediar e receber, como conceber?.....	60
CAPÍTULO II – Ouça o som de sua voz rindo-se dela mesma: a poesia, a canção e o universo sonoro escolar.....	79
a) Faca de ponta cambraia branca: a palavra cantada, seus métodos, seus encantos.....	86
b) As teorias na prática: o que tudo isto tem a ver?.....	92
c) Quixote chupando chiclete: som, palavra e música em sala de aula.....	96
d) O Sancho tem chance: proposta de estudo e análise.....	100
CAPÍTULO III – A palavra cantada em outros cantos: a experiência francesa.....	124
a) Florespinho do Lácio.....	141
b) Oralidade poesia e recepção: na prática quais são as teorias?.....	147
CAPÍTULO IV – Práticas informais com a mediação: a oralidade, a poesia e a canção em práticas extra-curriculares.....	156
a) Professor e animador: um encontro promissor.....	158
b) Atelier SLAM: o texto em cena na sala de aula.....	167
c) Vinde a nós as muitas formas de cantar e de falar.....	184
d) Práticas culturais informais: Salon du livre, Le Printemps des poètes, les animations, débats, conférences.....	201
CAPÍTULO V – Poesia, música e jogo: nas malhas do bordado o risco da palavra.....	268
CONCLUSÃO.....	318
REFERÊNCIAS.....	324
DISCOGRAFIA.....	333

INTRODUÇÃO

Cada som evoca um encantamento: que sons têm encantado a palavra no processo de comunicação escolar?

A ciência não progredirá: continuará confinada ao seu patamar, se não formarmos investigadores teóricos que se tornem poetas e ao mesmo tempo técnicos.
Celestin Freinet

No quintal daquela casa, inclinado e bem ao fundo, moravam os girassóis. As tardes de julho eram coroadas por aquelas espécies de flores gigantes, de longas e aveludadas pétalas, pendendo em círculo de um miolo amarelo-gema, abrigo de abelhas silvestres. Ah, aquelas tardes! Ah, os girassóis! Tranqüilos relógios de sol, ao meio-dia, pendiam suas cabeças! Enormes talos os sustentavam, envergavam seus compridos pescoços desfalecidos.

Dona Cecília acomodava os copos limpos no aparador, do lado de fora da janela da cozinha. Pingos d'água escorriam dali e cavavam pequenos buracos na terra lá embaixo. Vinha logo aquela deliciosa vontade de nos esconder por detrás da velha e sombria bananeira e ficar ouvindo aquele som – ao mesmo tempo cristal e surdo – dos pingos d'água no oco da terra. Aquele era um campo estranho, insólito. O cenário se compunha em contrastes. Pequenas e enormes dimensões, formigas e girassóis, bananeiras e plantas rasteiras demarcavam inusitadamente aquela geografia habitada em nossos devaneios. Uma esquiva invadia a emoção e acendia a terna e forte ilusão dos embates liliputianos.

Eu estava ali à sombra daqueles impassíveis girassóis. Percebia a recém-amiga lourinha, do beco do São Geraldo, derreter-se em lágrimas, de medo daquela imponente espécie para a qual nunca dava as costas. Ficava em seu canto, com os olhos vidrados e sempre ameaçando se despedir. Queria brincar, mas não ali. “Os girassóis são inofensivos”,

eu dizia. Mas, naquele reino, eram como gigantescos e impetuosos orifícios que engoliam pessoas. Foi quando a menina descansou, sobre algumas pedras ao chão, o fogãozinho com quatro trempes e quatro painéis que trazia dentro de uma caixa, debaixo do braço. Pois, ali, não se acendeu nem uma folha seca. Em um minuto, ela juntou tudo na caixa e foi saindo pelo portão lateral. Pedro Malazarte certamente cozinhará aquelas pedras, apostando calmamente no sabor e no aroma das folhas secas dos girassóis, naquela anunciada estação.

Em temporadas como as narradas nestes parágrafos iniciais, nossos olhares indagativos dirigidos ao mundo se transformam em atos intencionais, em ciência descoberta. O processo de investigação e invenção da ciência e do mundo constitui-se como um território de diálogos. Nestes parágrafos iniciais objetivamos sinalizar este diálogo. Ao traduzi-lo para um discurso científico que se proponha, de antemão, a explicitar o objeto e os objetivos desta pesquisa, estaremos nos comunicando em língua similar, porém com uma característica peculiar que vem a ser a da instigante tarefa explicativa e transformadora do fenômeno. Aqui proponho este diálogo entre temporadas de descobertas que se fundamentam na vida e na ciência.

A oralidade pelas vias da canção e da poesia se constitui como objeto desta pesquisa. Partindo dos fenômenos ocorridos em contextos de oralidade, como facilitadores e criadores de processos de ensino e aprendizagem, proponho analisar e caracterizar conceitos como a recepção, a produção e a mediação da cultura no espaço escolar e demais espaços socioculturais educativos. Neste quadro temático, a presente pesquisa se desenvolve tendo como base um estudo comparado sobre os usos da linguagem literária e da canção, em contextos aplicados a realidades escolares brasileiras e francesas. Neste sentido, buscando maior compreensão sobre o ensino da poesia e da canção como formas privilegiadas da oralidade, e as formas de mediação de sua informação estética, objetivo contribuir com

reflexões teóricas e práticas que possam servir de referenciais metodológicos a professores, mediadores e demais profissionais da área.

Mas, a princípio, retomaremos algumas indagações sobre a possível inadequação discursiva deste texto narrativo em seus parágrafos iniciais, por sua impertinência para com os objetivos e os fundamentos de uma pesquisa em pós-graduação, e, conseqüentemente, sobre sua improcedência estilística e semântica, partindo da seleção de palavras que nos conduzem a imagens, a subjetividades, a memórias, à poesia. Palavras que não apresentam rigor algum frente a questões científicas, fenomenológicas. Um discurso que não explicita o fenômeno investigado, não aponta para a construção objetiva de uma gênese apropriada à introdução de uma investigação, cujo processo efetivo de conhecimento teórico e prático deveria ser antecipado ao leitor. Tal discurso não prioriza nem enfoca o fenômeno pesquisado em seus dados mensuráveis, adquiridos em nome de um progresso científico universal, e, finalmente, não revela e nem situa sua direção metódica.

Ainda que a narrativa inicial desta tese não aponte para um diálogo sistemático com o fenômeno estudado, ainda que não articule objetivamente um conjunto de princípios que deverão regular a ordem dos fenômenos, é possível nela perceber um determinado processo de investigação e de descoberta do mundo, demonstrado por meio das ações de seus personagens, de percepções do imaginário que os levam a assimilar e a compreender a realidade experimentada. Afinal, como diz Marina¹,

as nossas vidas não são os rios que vão dar ao mar. A vida não corre como um rio, antes como uma narrativa. Viver é mais parecido com escrever. Ato a ato contamos a nossa história e, a cada instante, temos que decidir a frase que escreveremos a seguir, o projeto, o argumento, o estilo.

A partir desse fragmento narrativo podemos extrair, a princípio, alguns dados que revelam descobertas e ações indagativas, ao observarmos os caminhos percorridos pela

¹ José Antônio MARINA. *Ética para náufragos*, p. 15.

imaginação de seus personagens, por meio dos quais eles ingressam na tentativa de compreensão da incompletude e dos paradoxos do mundo real: o medo, a fuga, o possível, o impossível, a cultura. Neste contexto, podemos também perceber, reproduzindo Bachelard,² a presença do que o filósofo denomina de “germe de um universo imaginado”, a partir do qual poderá surgir uma “consciência de racionalidade”. Para o filósofo, estes impulsos da imaginação, este estado em que a alma se encontra ao maravilhar-se diante do mundo percebido, um mundo a ser, a cada alcance, entendido, decifrado, é o mundo da *consciência imaginante*, cujos princípios poderiam oferecer temas para uma pedagogia elementar das doutrinas científicas e fenomenológicas.

Assim, percebemos que o conhecimento da razão em seu estado evolutivo, a partir de parâmetros que contam com o dado da experiência, poderá ser redimensionado no espaço da subjetividade, da invenção. Nele a poesia, a arte, o trágico, o sublime, o irrisório, invertem e redirecionam os caminhos da razão, podendo ter valor de conhecimento e de verdade. O processo de consolidação da experiência é como um ato conseguido pouco a pouco, que se fixará em técnica de vida. Para Merleau-Ponty³,

todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele.

Nesse sentido, entendemos que o diálogo entre ciência social e educação deve buscar procedimentos que priorizem a construção de um discurso científico sob o entorno da valorização da *consciência imaginante* e do *germe de um universo imaginado* de que nos fala Bachelard. Entendemos aqui esta consciência e este embrião ou rudimento de um estado imaginativo, como fluidos essenciais que devem ser alforriados de nossa potencialidade

² Gaston BACHELARD, *A poética do devaneio*, p. 2.

³ Maurice MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia da percepção*, p. 3.

interior e aplicados às formas de se educarem e de se comunicarem as experiências humanas. São impulsos da imaginação que poderão estimular e fundamentar princípios objetivos e subjetivos, que orientem a construção de métodos educativos teóricos e práticos com conteúdos mais humanos. É como se acrescentássemos uma porção aerada na massa concreta que nos conduz ao conceito puro, à teoria sem ressonância com as idéias, com a invenção e a experiência.

No domínio dos discursos científicos em geral, da ciência da educação e da informação, mais especificamente, percebemos a necessidade de idéias criativas. Idéias que se manifestem, na objetividade, na subjetividade, pela linguagem e sua rede de significados. Tais discursos têm, por vezes, ocupado o lugar da enunciação, narram a si mesmos utilizando-se de formas indeterminadas, formas impessoais que mascaram a constituição da subjetividade.

O adolescente, muitas vezes, aprende com o adulto a palavra muda, a palavra sem ecos, sem ressonância. Nos tempos de hoje, ainda mais vozes falam, mais vozes dizem. Muito se ouve, pouco se escuta. Percebemos uma polifonia, ou melhor, uma dissonância polifônica em que o sujeito apresenta-se dividido, clivado, cindido. Sua comunicação, compatível com o tempo urbano-tecnológico-industrial, segue favorecendo a visão do mundo em pedacinhos, desligados uns dos outros, uma comunicação decomposta por palavras em letra-set, em formas herméticas. Nossas ações, como em todos os tempos, foram sempre fundadas na força da palavra. É como se as palavras as guiassem. A palavra, desde sua gênese, guia homens e mulheres e o próprio homem lhe acena o caminho.

São variadas as formas de se educar, porém, as respostas dadas como síntese, como essência do que é aprendido e do que é mediado, pelos sujeitos envolvidos no processo de educar, têm, em muitos casos, se mostrado ineficientes. Esta ineficiência, entre outros fatores, é bastante percebida, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dado à linguagem, presa à inabilidade dos métodos excessivamente voltados ao aprendizado do conteúdo.

Assim, descarta-se o aprendizado da linguagem como elemento primeiro e primário para se chegar à compreensão da realidade objetiva ou subjetiva. Descarta-se o aprendizado analógico, que poderá transmitir, além de sua idéia e de seu conteúdo, a qualidade do sentimento dessa idéia e desse conteúdo. Privilegia-se, em demasia, o aprendizado lógico. Percebemos, então, que o ensino, na maioria dos casos, parece visar a uma retenção mecânica que prepara crianças e adolescentes para aprendizados teóricos sem quase nenhum contato com a experiência, com as pessoas.

Nesse quadro, entendemos a urgência de que os métodos científicos e educativos sejam redimensionados, de maneira a colocar o trabalho com a linguagem em diálogo com seu sistema de ressonância e também de projeção em relação a outros códigos não verbais. Tal ressonância poderá nos conduzir a uma visão menos previsível, menos imediata e unilateral dos dados da realidade, permitindo assim a apreensão da linguagem como elemento polissêmico, como novidade.

Nesse sentido, devemos abrir as portas à *consciência imaginante* a que nos referimos anteriormente. Uma consciência que apreende o mundo real não como reflexo consecutivo, imediato da realidade, mas como uma refração dessa realidade, recompondo sua direção semântica e imaginativa. Sem esta consciência estamos, mediadores e métodos, fadados a uma posição cômoda e passiva de reprodução e não de produção dos sentidos.

Esta reprodução conduz a linguagem a um lugar inóspito. Nele, o conhecimento reduz-se a um saber e o saber a um teorizar, em que a compreensão sensível das coisas parece ter sido abolida. Para Décio Pignatari⁴,

a lógica discursiva com os enunciados, falados e escritos, se baseia numa estrutura fundamental das línguas ocidentais que é a predicação. Essa lógica permitiu o avanço da ciência, mas relega a arte a um papel secundário na sociedade. É uma poderosa arma de análise, mas não de síntese. É a arma da metalinguagem que é a linguagem que se usa para analisar. A poesia e as

⁴ Décio PIGNATARI, *O que é comunicação poética*, p. 47.

artes em geral são uma contradição dentro dessa lógica. Perturbam. Porque utilizam elementos e estruturas de uma outra lógica. No sistema lógico discursivo há uma forma privilegiada de organizar as sentenças: é a subordinação (...). Na lógica da poesia e das artes há uma coordenação (...), através de uma justaposição de elementos.

Esta relação desatrelada do sentido, em que não percebemos um equilíbrio entre o sentir e o pensar, é geradora de ações que, muitas vezes, conduzem os sujeitos a percepções previsíveis e esquemáticas sobre a linguagem, as quais, ao longo de todo o tempo de estudo, e, após este tempo, permanecem equivocadas. Na modalidade oral, por exemplo, o sujeito poderá se fazer representar, por suas idéias e argumentos, utilizando uma expressão espontânea, já que, muitas vezes, ao comunicar oralmente seu pensamento, ele se utiliza de um sistema de códigos que o permite combinar, refazer, retomar, reconstruir o sentido, fazendo-se compreender. A palavra expressa oralmente implica também uma sucessão, não permitindo ao sujeito voltar atrás no que disse, uma vez que já está dito; assim, ela possui suas especificidades, não podendo se impor à escrita. No entanto, muitas práticas orais têm sido utilizadas com o único objetivo de aprimorar a escrita.

Atuando como professora em escolas particulares, assim como em escolas federais, estaduais e municipais de ensino em Minas Gerais, pude observar procedimentos pedagógicos que introduziram diversas formas de desenvolvimento da expressão oral e que geraram um tipo de compreensão insatisfatória de suas funções e habilidades. Neste contexto, a utilização da palavra oral atingia seu nível efetivo de compreensão na concretização mesma da escrita, tendo em vista os seus parâmetros. Assim, a escrita era utilizada como conclusão, como dedução do oral, não como multiplicação do seu sentido. Como na matemática, nas ciências quantitativas, o aluno, no ato de sua expressão, resolvia, solucionava, explicava esta relação de complementaridade existente entre o oral e o escrito e nela suas especificidades se confundiam.

Tentativas de valorização da linguagem oral em sala de aula também eram propostas em atividades com a palavra falada, envolvendo a leitura de poesia e de diferentes gêneros da literatura, porém, muitas abordagens desconsideravam fatores intrínsecos a esta expressão. Quando se lê um texto, estão em jogo elementos que envolvem a sonoridade, a articulação de corpo, voz e ouvido, produtores de diferentes sentidos, e, muitas vezes, estes elementos são desconsiderados, tendo em vista o fato de que algumas abordagens preconizam a entrada direta na codificação interna da língua, renunciando ao caminho por meio da língua oral. Tais abordagens e estudos sobre as relações estabelecidas entre o oral e o escrito, assim como suas análises, serão tratadas em capítulos posteriores desta tese. Neles proponho reflexões teóricas e procedimentos práticos experimentados durante minha experiência como professora no Brasil e em escolas e espaços informais de educação e cultura da cidade de Paris, o que constitui objeto de estudo comparado nesta pesquisa.

A realidade educativa francesa possui suas especificidades, as quais se assemelham à realidade brasileira em alguns aspectos. Com os estudos lá desenvolvidos, pude melhor visualizar as relações estabelecidas entre a teoria e a prática. Pude constatar que há ainda um grande fosso entre concepções teóricas e práticas cotidianas nos *collèges*, o que ocorre também no Brasil. Se, por um lado, existe, por parte dos programas do Ministério da Educação Nacional francês, uma consistente fundamentação teórica e efetiva valorização do ensino de literatura, do poema e da canção, da expressão oral, do desenvolvimento da escuta, das estratégias interlocutivas, da leitura e da dicção, enfim, das variadas formas de prática oral, por outro, percebe-se uma desvalorização destes procedimentos no efetivo exercício cotidiano da sala de aula.

A prática com a pesquisa de campo em escolas francesas foi bastante reveladora desta realidade que aponta para divergências entre a teoria e a prática aplicadas no contexto escolar. Apontam, portanto, para um distanciamento nos procedimentos pedagógicos que envolvem a

atividade oral e a escrita. Se, por um lado, a leitura é muito diversificada, pela valorização de um extenso acervo da literatura medieval, moderna e contemporânea francesa, por outro, a realização da interpretação textual via oralidade é bastante fragilizada. O que não ocorre em *écoles*, onde o ensino primário privilegia e valoriza a oralidade, a declamação de textos, o trabalho com a musicalização de poemas. Tal ensino prevê um diversificado programa em espaços culturais e bibliotecas, com oficinas de música e poesia, contações de histórias, enfim, uma série de atividades nas quais as crianças são incentivadas a declamar, cantar e expressar-se oralmente.

Educadores brasileiros e franceses compreendem o efetivo valor da leitura em sala de aula, como exercício da oralidade, da palavra falada, declamada, cantada, da palavra poética, assim como também não ignoram a importância destes elementos como fontes interpretativas do texto e do contexto, como experiências mediadoras de sentidos singulares. Mas têm sido insuficientes as ações que apontem caminhos efetivos para a valorização deste trabalho, assim como seus reais efeitos para o conhecimento dos sentidos da linguagem. Por outro lado, teorias da comunicação instituídas pela sociedade tecnológica, indiscriminadamente presentes em várias sociedades, recondicionaram a sorte da linguagem e da poesia. Esta dependerá, inevitavelmente, do encontro ou desencontro do homem com a técnica. Assim, multiplicam-se reflexões e indagações sobre o destino da palavra inserida nos atuais contextos educativos, sociais e urbanos, tendo em vista as diferentes culturas neles geradas.

Atitudes fundamentais no que diz respeito aos métodos educativos dirigidos às crianças e aos adolescentes são fundamentais. São também vitais as atitudes educativas que consideram a ação e a mediação não como um mero fazer, pois nelas deve haver a consciência da palavra, a intenção. A ação se constitui como um fazer grudado na palavra,

significativamente, dentro desta noção de transformação dos sentidos, de construção de idéias e expressões de sujeitos ativos – ou de *vita activa*, como nos diz Hannah Arendt.⁵

Além disto, o educador deverá tentar propor uma estética que inverta e extrapole as inflexibilidades, voltando seus olhares para os recursos expressivos da linguagem. Porém, a responsabilidade de análise e crítica dos discursos, nas diferentes linguagens, deve ser uma constante preocupação, no sentido de que pesquisadores, mediadores da cultura e da educação, não sejam porta-vozes de discursos autoritários, redutores, geradores de públicos manipuláveis, que se situam longe da crítica e da consciência de sua própria linguagem.

Estas reflexões iniciais, até agora expostas, fazem parte de um conjunto de procedimentos e de questionamentos teóricos e metodológicos que venho fundamentando, desde o início de minhas pesquisas sobre a literatura infanto-juvenil, mais especificamente sobre a linguagem poética, e que se complementam hoje, com a recente experiência vivida na França.

Na segunda metade da década de 1970, eu era estudante do curso de Letras na UFMG e, naquela época, iniciei minhas práticas com a educação de crianças e adolescentes, trabalhando em escolas públicas e particulares e em alguns projetos de apoio à educação e à cultura. Vi-me, por um caminho, atraída pelos estudos de literatura, em especial da poesia e da música. Assim, tanto na escola de ensino formal, como em projetos com crianças e jovens em instituições não-formais, eu realizava, com aquele público, jogos e brincadeiras com a poesia cantada, com as histórias contadas. Não era exatamente uma professora de literatura, mas atuava nessa área em afinidade com o canto e a música.

Trabalhando e cursando Letras, participei também de grupos de estudos na área de música, incluindo o aprendizado do canto, do violão, da percussão. Em 1990, interessada em

⁵ Hannah ARENDT, *A condição humana*, p. 15.

aprofundar os estudos sobre literatura, ingressei no curso de especialização *lato sensu* em Literatura Infanto-Juvenil, na PUC-MG.

Em 2000, defendi dissertação de mestrado no Departamento de Biblioteconomia da Escola de Comunicações e Artes da USP, cuja investigação objetivou a criação de referenciais teóricos e práticos que pudessem orientar os profissionais em seu trabalho com a comunicação poética, a linguagem subjetiva, encantada e metafórica, de maneira a estabelecer novas relações entre literatura e educação. Por *comunicação poética*, entende-se uma relação interativa do sujeito com a linguagem, a imaginação e a memória. Implica uma dinâmica entre o pensar e o sentir, que são categorias específicas e, ao mesmo tempo, dialógicas. A comunicação poética prioriza a produção de sentidos no processo de comunicação escolar, redimensionando o discurso pedagógico e suas práticas, freqüentemente limitadas a relações utilitárias e conceituais com a palavra.

Estes estudos e pesquisas instigaram-me a dar prosseguimento às investigações sobre a poesia. Assim, com esta pesquisa, pretendo abordar a poesia do ponto de vista da palavra poética presente *nas canções*, assim como do ponto de vista da palavra e sua musicalidade *no poema*. Portanto, trata-se da palavra na música e da música da palavra.⁶ Redimensiono, assim, a abordagem, objetivando um diálogo entre linguagem e música, literatura e educação. Neste sentido, são objetos desta pesquisa a literatura, representada pelo poema, e a palavra cantada, representada pela canção. Tais objetos aparentemente distintos, específicos em suas fenomenologias, serão, nesta pesquisa, abordados dentro de uma mesma temática e enfocados em função de uma estreita correspondência entre poéticas e de sua fértil relação de sentidos estabelecida entre poesia, música e criação.

⁶ Nesta pesquisa os termos *música* e *canção* serão utilizados de maneira interrelacionada, tendo em vista a noção de *canção* como um gênero *musical*. Neste sentido, refiro-me à *canção* como um gênero híbrido de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagem, a verbal e a musical.

Como forma discursiva que aguça os sentidos, que os recria em ricas situações de língua, o trabalho com a música e a poesia pode ser o canal para novas formas de pensar, sentir e expressar a língua. Por meio dela podemos nos exilar dos limites impostos por essa linguagem que, numa situação pragmática e cotidiana, cada vez mais aprisiona seus sentidos, suas formas significantes e metafóricas. A experiência com a poesia e a música fala diretamente aos sentidos, sensibiliza e flexibiliza o conhecimento e cria situações de aprendizado ético, estético, moral, cultural, político.

Assim, reafirmo a hipótese de que há, com frequência, na cultura escolar, uma prática que privilegia normas, saberes, textos e uma série de deveres e obrigações que são tidos como prioritários à construção do conhecimento e que, ao mesmo tempo, tornam excludentes os demais sentidos do homem social e sensorial, os quais não podem se restringir, absolutamente, ao desempenho cognitivo das ciências da escrita e da leitura, assim como das demais ciências. Estas normas e saberes desconsideram, por exemplo, os significados culturais e estéticos do aprendizado que envolvem sonoridades, dimensões auditivas e olfativas, visualidades, espacialidades; lidam com estes sentidos que, ao final, são tomados como partes isoladas, independentes, sem ressonância com outros processos de percepção e produção da realidade e do conhecimento. Este aprisionamento ou redução de alguns dos sentidos humanos traz conseqüências que afetam a construção de uma identidade autônoma, do gosto estético, do prazer, da fruição de gêneros artísticos.

Evidentemente, não se trata aqui de descartar o aprendizado lógico e racional da língua, cujos usos, formal e informal, com suas normas e códigos, nos possibilitam o domínio lingüístico, a percepção sensível da língua e, conseqüentemente, nossa inclusão em nossa cultura e nas demais culturas, sem os quais seríamos seres alienados, marginalizados. Também não poderemos acreditar em uma ação educativa cuja orientação se pautasse somente pelo prazer ou pela fruição da informação estética, como em um *laissez-faire* ou uma

espontaneidade hipócrita, descomprometida e perigosa. Procuramos, sim, o equilíbrio entre estas dimensões – o prazer e o conhecimento – que se fazem refletir, exatamente, neste contexto dialético, e, ao mesmo tempo, conserva suas individualidades, suas especificidades, necessárias à compreensão de suas funções e valores.

Banalizar a linguagem é banalizar o pensamento que ela veicula. Se a linguagem se banaliza, os comportamentos e costumes também se banalizarão. O trabalho com a linguagem poética, com a palavra como unidade sonora, como uma síntese entre som e sentido, é fundamental à formação da escuta sensível do sujeito, a sua interação com a própria linguagem de que faz uso, além de contribuir para um melhor desempenho lingüístico. Entre outros aspectos, valorizar as práticas com a poesia, como forma musical e encantada, abre perspectivas de leituras estéticas fundamentais à compreensão e percepção da linguagem poética como fruição, desobrigação e prazer. Podemos, então, pensar em poesias e músicas que agradem aos adolescentes e aos mais velhos e que possam ser partilhadas, sem implicar doutrinação.

No repertório disponibilizado pela televisão, pelo rádio e, em grande escala, pela internet, percebemos que a poesia presente nas canções vem divulgando arranjos e composições diversas que caracterizam tanto a estética padronizada destas canções – em que a voz que fala é uma voz de natureza utilitária e imediata e, portanto, efêmera, impondo uma fronteira entre o falar e o cantar – quanto a estética na qual a voz que fala encontra ressonância na voz que canta, criando uma emissão harmoniosa entre voz e canto. A voz que canta produz a voz da imagem, da metáfora, do encanto. A voz que fala, muitas vezes, acaba por revelar um tipo de voz que é a da persuasão, da retórica da indústria cultural que produz o objeto padronizado. Neste sentido, há uma vertente desta poesia das canções cuja mediação,

facilitada pela rapidez da informação, vem formando, com igual rapidez, uma cultura criadora de produtos sob medida aos modos de vida da infância e da adolescência.⁷

Neste contexto avançado da sociedade tecnológica, das facilidades tecnológicas em comunicação, percebemos que o tratamento dado à palavra, despreocupado com a composição estética, com a produção de sentidos, tem promovido o que podemos chamar de “volatização” do conteúdo. Assim, nos processos midiáticos e de comunicação da sociedade, a poesia da canção tornou-se, em grande parte de sua produção, um gênero que, além de tornar “volátil” o seu conteúdo, volatiliza e vulgariza também as formas de “escuta” e a qualidade da experiência sonora e musical.

Fruto desta volatização nasce um discurso que se denuncia na própria linguagem da qual faz uso, prendendo-se à fatalidade de seu poder e tornando-se instrumento eficaz na construção de linguagens sem ressonância, alienadas e descompromissadas com os aspectos da existência humana e da vida, em nome de uma acriticidade. Assim, podemos perceber o paradoxo que há entre o crescimento tecnológico que simplifica o dia-a-dia, mas acaba sacrificando a capacidade de escuta do indivíduo.

Por outro lado, a precariedade muitas vezes detectada na música de consumo padronizada, veiculada pela mídia com enorme variedade dos meios de reprodução, tem origem na forma indiscriminada com que se “ouve”. Ou seja, muito se ouve e pouco se escuta. A escuta indiscriminada de qualquer música é uma não-escuta. A escuta atenta e orgânica, ao contrário, desenvolve uma significativa ligação do sujeito com seu tempo, seu espaço, suas ações. Percebemos, assim, que algumas referências auditivas existentes na escola poderão se manifestar quanto ao sentido do “ouvir” – um fenômeno fisiológico – e do “escutar” um ato

⁷ Cf. importantes estudos sobre a dicção do cancionista brasileiro em *O Canticista: composição de canções no Brasil*, de Luiz Tatit.

que envolve os sentidos. É fundamental que estas diferenças se estabeleçam no processo educativo.

Então nos indagamos: qual seria o objeto da escuta no aprendizado da linguagem na escola? Neste sentido, proponho desenvolver reflexões e fundamentações sobre os significados do “ouvir” e do “escutar”, como atividades próprias da audição, presentes no processo de comunicação escolar. Assim, pretendo introduzir reflexões, com a leitura e a análise de poemas e de canções, procurando apontar caminhos por meio dos quais a “escuta pragmática” possa ser substituída por outro tipo de escuta, diversificada e significativa.

Um acervo variado de poemas e da poesia da canção, sugestivos para o estudo de sua musicalidade e poética, foi publicado e gravado. Trata-se de uma produção de letra e música popular brasileira, considerada como uma vertente muito inventiva, tanto pelo apuro literário de suas letras quanto por suas inovações harmônicas. Nesta vertente da canção há uma produção bem recente de poemas de importantes poetas brasileiros como Drummond, Manuel Bandeira, Adélia Prado, Ferreira Gullar, Clarice Lispector, Haroldo de Campos, entre outros, que foram musicados. Assim, é objetivo da pesquisa a abordagem de alguns destes poemas e canções, privilegiando a leitura literária e musical deste corpus que se construirá ao longo dos capítulos da tese, com reflexões que fundamentam a teoria e a prática, incluindo o último capítulo, no qual proponho novas formas de abordagens dos textos. Pretendemos, assim, contribuir com o conhecimento e a percepção estética da palavra, de maneira a apontar caminhos para uma relação sensível do sujeito com a linguagem, abrindo diálogo para a leitura crítica, comparada, intertextual. Nestas investigações propostas, interessa-me aliar as contribuições da teoria da literatura e da arte a uma discussão sistemática e fundamentada das relações existentes entre leitura, literatura e escola, entre o discurso estético e o discurso pedagógico, formalizando procedimentos adequados que possam aproximar as concepções teóricas das experiências de leitura.

Este conjunto de leituras incluirá, como previsto nos objetivos da pesquisa, um estudo comparado sobre o trabalho desenvolvido por professores franceses com o poema e a canção, em séries equivalentes ao ensino fundamental. Objetivo confrontar atividades educativas, explicitando as fundamentações teóricas utilizadas no ensino desta literatura e as formas como tais fundamentações dialogam com os procedimentos da prática pedagógica. Buscarei confrontar as realidades francesa e brasileira, procedendo com uma análise crítica destas práticas escolares desenvolvidas com a linguagem poética e musical. Neste estudo procedo também a uma análise destas atividades educativas e culturais ocorridas em espaços de educação informal, como bibliotecas públicas, teatros, casas de cultura da cidade de Paris.

Neste sentido, esta pesquisa pretende contribuir, em um primeiro plano, do ponto de vista teórico e prático, com uma reflexão crítica sobre as formas de recepção e fruição do poema e da canção em escolas brasileiras e francesas, assim como em espaços informais de educação e cultura. A construção de metodologias que possam orientar educadores e mediadores no trabalho com estas literaturas em sala de aula e espaços informais de educação é também objetivo desta pesquisa. Tais metodologias, portanto, serão propostas, analisadas e, ao mesmo tempo, reelaboradas ao longo dos capítulos, sendo formalizadas didaticamente no capítulo final.

A poesia das canções existente no Brasil hoje é representativa e diversificada no que diz respeito a seus gêneros, ritmos, letras e melodias. Contou tanto com a produção de grande riqueza musical, harmônica e temática, quanto com a produção massiva de um determinado padrão cultural. Nelas, três vertentes se formaram: uma dirigida ao adolescente e idealizada pelo adulto; outra que, embora não dirigida ao adolescente, acabou por conquistar o seu gosto; e uma terceira interpretada pelo adolescente, revelando-se uma literatura elaborada, sensível e abrangente.

Importantes produções foram editadas e disponibilizadas no mercado com tiragem maior e, até hoje, são de fácil acesso ao público. Em 1983 fomos, crianças e adultos, presenteados com a obra de Jorge de Lima, o poema *O Grande Circo Místico*, marco inegavelmente revelador da produção musical com adaptações do poema feitas por Chico Buarque e Edu Lobo para o Ballet Guaíra. A gravação deste disco trouxe uma espécie de oxigenação aos frágeis pulmões da produção poético-musical dirigida ao público infanto-juvenil.

Dentre o acervo musical interpretado por adolescentes está o cd *Tem gato na tuba 1: Flautistas da Pro Arte*, patrocinado pela Petrobrás, em que crianças e adolescentes tocam com músicos e arranjadores profissionais, todos regidos pela idéia de que a música popular brasileira é fonte inesgotável de aprendizado e de prazer. Desde sua criação, em 1989, o grupo apresentou no Rio de Janeiro, e em várias cidades brasileiras, espetáculos em que seus componentes dançam e tocam Caymmi, Lamartine Babo, Tom Jobim, Ari Barroso, Noel Rosa, Pixinguinha dentre outros compositores.

Outra importante produção que, a exemplo de tantas outras, apresentou tiragem limitada, foi a realizada em 1994, pelo Centro Livre de Aprendizagem Musical do Rio de Janeiro/Departamento Infantil: a elaboração do cd *Zimbo Trio e as Crianças*. Neste cd, trezentas e trinta e nove crianças e adolescentes viajam com Zimbo a bordo de arranjos e interpretações muito felizes, cantando músicas de Tom Jobim, Djavan, Gilberto Gil, João Donato, Ary Barroso, Villa-Lobos, Milton Nascimento, Ronaldo Bastos, Fernando Brant, Ivan Lins, Gonzaguinha, Vitor Martins, entre outros.

Destacamos também do cd *Roda que rola*, produzido em 1999, pelo grupo Ponto de Partida & Meninos de Araçuaí, projeto patrocinado pela Telemig Celular e pela Natura. Meninos de Araçuaí é o nome dado a um coro de crianças e adolescentes de 7 a 16 anos. O repertório reúne 21 canções representativas do folclore do Vale do Jequitinhonha e da MPB.

O disco inclui batuques negros, tiranas medievais, cocos, cantigas de roda e composições assinadas por Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Edu Lobo, Dorival Caymmi, Villa-Lobos, dentre outros.

Da produção que divulga poemas musicados, destacamos o cd da cantora mineira Ana Cristina, denominado *Poemas Musicados*, concebido para homenagear o 90º aniversário do poeta Carlos Drummond. O disco foi gravado ao vivo em 2002. Três mil unidades foram distribuídas em escolas e bibliotecas públicas de Minas Gerais. O repertório vai do lirismo regional de *Viola de Bolso* à sensualidade de *Elegia*, passando pela contemporaneidade urbana de *Homem público n. 1*, ao romantismo de *Eu sei que vou te amar*. O repertório percorre também versões musicadas de poemas de Clarice Lispector, Ferreira Gullar e Camões. O cd apresenta, assim, uma seleta compilação de poemas e músicas de grandes autores da língua portuguesa.

Ainda na década de 1990, destacam-se os cds gravados pela Coleção Palavra Cantada: *Canções de Ninar*, *Canções Curiosas*, *Canções de Brincar*, *Canções do Brasil: o Brasil cantado por suas crianças*, *Quero Passear - Grupo Rumo*, entre outros, produzidos por Sandra Peres, Paulo Tatit e Luiz Tatit, com a colaboração de importantes poetas e músicos brasileiros. As letras das músicas presentes nestes cds revelam um trabalho poético cuidadoso, uma composição estética singular, por meio do jogo com as palavras, do ludismo nas brincadeiras com as sílabas poéticas, da criação de imagens e simbologias muito ricas e apropriadas ao subjetivismo e à imaginação infantil e juvenil e que tocam pela valorização do conteúdo poético que permeia temas extremamente curiosos. Importante característica desta produção, assim como a de outros grupos, é a estreita relação destes conteúdos poéticos com a subjetividade como texto universal, como imagens que sensibilizam qualquer alma humana, independentemente da idade.

A música em Pessoa, editado em 2002, também se constitui em um cd com uma especial seleção de poemas musicados de Fernando Pessoa. Compositores como Tom Jobim, Francis Hime, Milton Nascimento, Edu Lobo, Arrigo Barnabé, dedicam suas técnicas especiais de grandes arranjadores e músicos talentosos, musicando e interpretando poemas tão significativos deste grande poeta da língua portuguesa. O projeto, idealizado por Elisa Byington e Olívia Hime, teve o patrocínio de órgãos brasileiros e portugueses, e ocorreu com o intuito de celebrar o cinquentenário da morte de Fernando Pessoa.

O acervo de música popular brasileira é muito vasto e diversificado. Por outro lado, o que se acumulou ao longo da história da canção brasileira, com seus compositores de diferentes gêneros de canções clássicas e populares, duas diferentes dicções, parece ser ainda bastante desconhecido do adolescente em fase escolar. Importantes compositores, músicos populares brasileiros, sambistas, estão quase que ausentes de seu repertório musical. A sensibilização cultural e o acesso às obras são tarefas não menos urgentes e fundamentais do que as atividades lúdicas e criativas com a linguagem musical. Seria importante considerar estes dois aspectos como complementares.

Não poderíamos também deixar de nos perguntar sobre as razões pelas quais este repertório é desconhecido de muitos adolescentes, tanto no espaço escolar, quanto nos demais espaços por eles freqüentados. Algumas dessas razões podemos inferir, dadas as condições de sua formação musical, por meio da mídia, que nem sempre valoriza o conhecimento desta diversidade. Por outro lado, existe um vazio de informação sobre a “recepção sonora”, de uma visão crítica sobre música, som e ritmo na formação de adolescentes. Existe também o dado – comprovado nesta pesquisa, em questionário aplicado a professores – que nos revela que a escolha do material poético e musical trabalhado pelo professor geralmente é feita tendo em vista o gosto musical do aluno, o que, sem dúvida, é muito válido, embora, por este caminho de mão única, a diversidade acabe sendo prejudicada. Geralmente é a televisão que, em seus

temas de novela, em seus seriados, introduzem a música brasileira, sua história e sua memória, apresentando seus diferentes gêneros, – dado também colhido em entrevista junto a alunos, os quais revelaram ser este meio de comunicação o que mais veicula o conhecimento musical.

Neste sentido, buscamos valorizar o papel da escola na vida social e na cultura, possibilitando o contato com a diversidade cultural. Precisamos criar outros modelos de educação e, para tal, nos perguntamos: como fazer, por exemplo, com que os cantos não sejam solitários a ponto de condenar as palavras a uma mera função no processo vital da comunicação escolar? Como entender as relações entre códigos essenciais, como a palavra e o som, no mundo civilizado? Como se caracterizam os discursos que, ao valorizar uma estética previsível da música e da palavra, veiculam dogmas culturais, modelos comportamentais e de consumo, idealizados e cristalizados como categorias reguladas pela sociedade? Como se caracteriza, enfim, o corpo textual desta produção presente no terreno móvel da escritura e que pode tanto produzir a plurissemia das imagens, a resignificação dos sentidos, a transgressão lingüística, *as vibrações, maquinarias, sabores*⁸, como também o desencantamento, a simplificação, a doutrinação sob aparente forma poética ou ainda a mera reprodução acrítica de valores?

Diante do quadro de dados, reflexões e problemas levantados e fundamentados, e tendo em vista minhas experiências com pesquisas e estudos desde a década de 1970, que envolvem tanto o ensino de literatura e da música, quanto questões referentes à estética, à produção e à recepção de bens culturais, foi que compreendi a efetiva necessidade de uma tomada de novos rumos para melhor se entender e se redimensionar as ações educativas.

Para tanto, com base nas teorias da literatura, da arte, da educação e da filosofia, esta investigação pretende fundamentar os efeitos estéticos da palavra poética, a palavra como

⁸ Roland BARTHES, *Aula*, p.21

signo e suas formas de recepção, a relação nela existente entre som e sentido, sua carga semântica aberta a novas possibilidades com a linguagem; procura valorizar o diálogo entre a poesia e a canção, recuperar o trabalho com a linguagem como polissemia, novidade; voltar os olhares para os recursos expressivos da linguagem; provocar, enfim, atitudes educativas que considerem a ação como ato conseguido, *consciência imaginativa*, como *vita activa*, como indagação, como intenção.

O desafio é, como nos diz Adorno, desbarbarizar. Esta tornou-se a questão mais urgente da educação, hoje em dia. E devemos, urgentemente, educar contra a barbárie. Caracterizar a produção poética e musical dirigida e apreciada por adolescentes, nestes tempos em que *o lirismo tem sido afetado por causas humanas consideradas maiores, como a guerra, a barbárie, o conformismo*⁹, torna-se um enorme desafio. Que imaginário é este e quais são os seus verdadeiros poderes?

Finalmente, considerando a importância do trabalho com a poesia e da canção – não somente do ponto de vista de suas teorias e conceitos, como também do redimensionamento das formas de comunicação estética escolar, mais especificamente da linguagem literária utilizada nos espaços educativos –, como uma ação sobre a língua poderá produzir uma ação sobre o fazer? Ou ainda, como uma ação educativa por intermédio das linguagens artísticas poderá produzir uma transposição didática?

No primeiro capítulo, pretendo desenvolver reflexões sobre formas de produção, recepção e mediação cultural, concebidas no contexto das práticas formais e informais de educação e cultura. Partindo de teorias sobre a mediação cultural, busco também refletir sobre o sentido destas teorias aplicadas a práticas de mediação.

No segundo capítulo, desenvolvo uma reflexão sobre os significados e os sentidos do “ouvir” e do “escutar” como atividades próprias da audição e sobre as maneiras como seus

⁹ Theodor W. ADORNO. *Educação e emancipação*, p. 155.

sentidos influenciam os processos de recepção. Para tanto, faço referência a alguns conceitos sobre a influência da difusão cultural e dos meios de comunicação na formação do “ouvir” e do “escutar”. Partindo desta reflexão, objetivo também apresentar análise crítica de algumas canções que são estudadas em salas de aula brasileiras e francesas.

No terceiro capítulo, pretendo desenvolver fundamentações sobre o trabalho com a poesia e a canção, realizado por professores franceses em colégios, em séries equivalentes ao ensino fundamental. Para tanto busco compreender o sentido destas práticas pedagógicas, partindo de fundamentações teóricas sobre a leitura, a escrita, as *performances* da voz e da escuta, abordando diferentes interpretações e expressões da linguagem.

No quarto capítulo buscarei descrever e analisar o trabalho de animadores e mediadores franceses com o poema e a canção, em espaços culturais informais como bibliotecas, museus, teatros, centros de animação, na cidade de Paris; o mesmo será feito com relação a trabalhos desenvolvidos em espaços de cultura criados em centros periféricos e urbanos brasileiros. Buscarei, assim, estabelecer algumas comparações entre a realidade francesa e brasileira, referindo-me a estas práticas culturais desenvolvidas com a linguagem poética e musical.

No quinto capítulo, procedo com a continuação destas reflexões, acrescentando propostas de criação de um referencial metodológico sobre os usos da poesia e da canção em espaços formais e informais de educação. Este trabalho será desenvolvido a partir de um repertório por mim selecionado, visando ao diálogo intersemiótico com diferentes linguagens e suportes. Serão propostas atividades que foram por mim desenvolvidas em sala de aula, em bibliotecas e demais espaços educativos, assim como será apresentado um novo repertório de atividades a serem experimentadas, desenvolvidas.

Capítulo I

Mediação sociocultural e informação estética: a educação pela palavra

*Quanto mais o valor de troca subtrai aos homens o valor
de uso, tanto mais se mascara o próprio valor de troca
como prazer.*

*O consumo destituído da relação faz com
que as obras se corrompam*

Theodor W. Adorno

As finalidades da educação estética, de uma educação para a arte, são questionamentos sempre freqüentes, não somente para o educador como também para o conjunto da escola. Considerações acerca da formação estética ocupam espaço de indagações e afirmações às vezes acertadas, outras arriscadas. Do ponto de vista da sensibilização, da formação do prazer estético na criança ou no adolescente, vemos tomadas de atitudes metodológicas diferenciadas. Algumas buscam introduzir, no aprendizado, noções que possibilitem ao aluno o maior domínio possível de códigos específicos de cada expressão artística, que facilitem o conhecimento de suas características estilísticas. Outras, ao contrário, optam por uma metodologia na qual a expressão individual, original, espontânea ocupa lugar de destaque, sem que haja uma preocupação com a introdução de conceitos ou códigos artísticos. Algumas iniciativas misturam as duas abordagens, acreditando, assim, serem capazes de mobilizar as virtualidades sensoriais, emocionais e técnicas do sujeito em processo de aprendizado.

Ao longo da história do ensino da literatura e da arte na escola, percebemos que seu papel sempre foi o de aliviar as tensões, de divertir, de suavizar o peso das demais aulas nas quais os conteúdos eram ensinados e avaliados. Espremidas entre as disciplinas sérias, as disciplinas que envolviam as expressões artísticas eram tidas como estimuladoras da expressão individual. Afinal, em que a arte pode contribuir para a formação? Qual é sua real

contribuição no processo de construção do conhecimento? Mas a carência de uma compreensão efetiva da função da arte e de seu papel preponderante na formação, suscitava dúvidas sobre a real necessidade de aprendê-la. Daí a razão de existirem calorosas e intermitentes discussões sobre a questão de se atribuir ou não notas a estas disciplinas. Um valor qualitativo a ser atribuído a estes estudos era defendido, mas como uma *necessidade* sobre a qual não se tinha clareza.

Ensinar as crianças e os adolescentes técnicas estilísticas, ou permitir a eles exprimir-se espontaneamente, nem sempre resultou em respostas positivas, ou seja, a mera tomada de determinadas posições metodológicas não era garantia um efeito satisfatório. Assim, tais metodologias não eram garantia de que os educadores pudessem obter efetivamente uma resposta positiva ao desenvolvimento da capacidade de observação do aluno, de seu espírito de análise e de síntese das obras, assim como de sua capacidade de perceber na própria expressão artística, valores que refletissem uma experiência significativa, ao mesmo tempo emocional, técnica e cultural.

Educar efetivamente um olhar, uma sensibilidade, não é tarefa tão simples que possamos alcançar sem que pensemos mais a fundo o significado deste gesto e suas simbologias. Considerando a educação para a arte, percebe-se com frequência que o problema é mais amplo. Construir, produzir, elaborar no indivíduo esta peculiar espécie de aptidão – que é a aptidão para o prazer estético, de experimentar, no contato com um objeto, com uma forma ou uma obra –, este prazer, envolve percepções por parte do educador, muitas vezes desconhecidas ou até mesmo impensáveis. São, então, mais uma vez, as finalidades e funções da arte que precisam ser fundamentadas e compreendidas e que, certamente, não são unívocas.

Sobre estas importantes questões que envolvem o processo e a finalidade da educação artística, interessantes e inusitadas formulações são levantadas pelo professor e pesquisador

Jean-Claude Forquin.¹⁰ Para o professor existem três considerações sobre as finalidades da educação para a arte que merecem ser adotadas como fundamentais. A primeira diz respeito ao fato de que a educação artística propõe-se a criar nos indivíduos *não tanto um amor problemático e isolado por belas artes e belas obras, mas sobretudo uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade de vida cotidiana desses indivíduos*. A segunda considera que *a educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo o desenvolvimento global da personalidade*. A terceira se baseia no fato de que a educação artística não se realiza no *laissez-faire*, *sem nenhum tipo de intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzir a alfabetização estética*.

A primeira finalidade chama sobremaneira a atenção à sua fundamentação, pois ela se diferencia das formulações mais comuns daquilo que o educador costuma considerar como fundamental para a educação estética: o domínio da técnica e a espontaneidade. A primeira finalidade considera a sensibilização ao meio ambiente como valores sensíveis no panorama da vida. Segundo Forquin,

é o sistema dos objetos naturais e artificiais, conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos, ruídos, justaposição e das qualidades percebidas, através das quais o espaço se acha ocupado, ritmado, modulado, diferenciado, determinado como espaço *familiar* para quem o habita.

Considerando este espaço familiar, podemos desenvolver frutíferas discussões, por exemplo, que considerem estes conjuntos de estímulos muitas vezes despercebidos no espaço escolar. Tais estímulos são inobservados porque ensinamos a arte sem pensá-la como uma expressão que assimila, que toma para si todos estes estímulos voltados não somente ao objeto artístico em si, mas às relações espaciais e seus movimentos, com os quais a arte

¹⁰ Jean-Claude FORQUIN. A educação artística – para quê? In: *Educação Artística: luxo ou necessidade?*, p. 25-26.

mantém profundo diálogo. É o caso de experiência vivenciada em uma escola pública federal¹¹, na qual o objetivo foi desvendar, compreender, criar formas de percepção do objeto artístico em diálogo com atividades e ações criadas no cotidiano escolar.

Nesta experiência a pesquisa observou, dentro daquela realidade escolar, que o professor de língua e literatura não possuía tempo para dedicar-se, com os discentes, à pesquisa das formas de apresentação dos trabalhos que aqueles alunos tinham que apresentar aos professores. A orientação normalmente dada pelo professor era mais sobre ‘o que fazer’ e não sobre o ‘como’ fazer e o ‘vamos fazer juntos’. O potencial criativo do aluno era medido praticamente dentro de uma condição de busca solitária ou no grupo de amigos e, salvo situações isoladas, sem orientação pedagógica. Assim, não existia uma preocupação, uma sistematização sobre possíveis ‘formas’ que poderiam ser geradas na criação de um trabalho, na apresentação oral de um grupo de poesias, por exemplo.

Os alunos costumavam indagar: “*O trabalho precisa de capa?*”; “*Você vai dar nota na apresentação?*”; “*Desenho vale ponto?*”; “*Eu queria fazer teatro, como eu faço para arrumar os fantoches?*”; “*Nós não tivemos tempo de ensaiar o texto*”. Tais indagações trouxeram uma preocupação que seria exatamente a de tirar da marginalidade o fazer escolar cotidiano, e trazê-lo para o contexto de expressão e diálogo com outras linguagens, introduzindo esta *consciência ativa sobre o meio ambiente* de que nos fala Forquin, assim como novas possibilidades de comunicação.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, buscando colocar em evidência a comunicação poética, esta preocupação vinha se manifestando em nível do texto, sua forma e seu conteúdo e dos produtos criados. Foram construídos produtos envolvendo a criação de grupos que propunham ações a partir da contação de histórias para crianças de séries iniciais,

¹¹ Trata-se de pesquisa de mestrado por mim desenvolvida com turmas de ensino fundamental, na Escola Superior de Educação Básica, UFU, denominada *Elementos para uma pedagogia do poético: métodos e práticas para uma comunicação dos sentidos*. São Paulo, 1999.

da declamação de poemas nos espaços da escola, de cantos em corais, e da edição de textos produzidos pelos alunos.

A percepção destas formas implícitas nas ações cotidianas escolares passaram a exprimir seus sentidos que se construíram sob concepções variadas de mundo. Assim, o grupo de alunos e professores passou a perceber que quando falamos em ‘forma’ não estamos dizendo necessariamente de quadrados, triângulos, círculos, pentágonos e outras modalidades do desenho geométrico ou da forma de uma mesa ou de um objeto qualquer. Estamos dizendo também das formas assumidas por atitudes, percepções e gestos cotidianos, a forma de uma ação, de uma determinada situação ou acontecimento, ou de um fenômeno.

Se pensarmos, por exemplo, na arquitetura de algumas cidades, percebemos nítidas diferenças de um bairro a outro. O modo como a população habita em seus espaços privados e públicos determina como uma civilização pensa, sente e constrói espaços. E este modo, por sua vez, em grande parte se constrói coletivamente. O coletivo é, portanto, responsável pelas formas que ele cria de sobrevivência e presença do homem em seu meio. Podemos imaginar como as crianças e os jovens vivem as experiências da fome e da guerra? Podemos imaginar como vivem as crianças e jovens nas ilhas indonésias? E as que vivem nas ilhas do oceano Índico, como Zanzibar, ou às margens do lago da Suíça, ou ainda nas primitivas tribos das Américas?

As concepções advindas da observação e da percepção dessas situações educam, moldam nossos comportamentos e permitem que mantenhamos com elas uma relação que não se dá na exterioridade, na aparência. Pensando em nossas atividades escolares cotidianas, todas elas são, na verdade, articulações de nossas percepções que, organizadas, adquirem uma forma. Ao fazer um trabalho, você está fazendo opções, escolhas, expondo idéias, ouvindo outras, enfim, buscando sentidos, dando forma, materializando, criando.

É Forquin que nos diz da importância de ensinarmos às crianças e aos adolescentes *a perceberem as aparências como aquilo que são, e não como indicadores com vistas a comportamentos utilitários*. Para o professor,

na nossa percepção comum, costumamos perceber mal, muito depressa, muito superficialmente. Contentando-nos com os sinais que indicam os objetos de que necessitamos, não nos detemos a detalhar as aparências. Neste sentido, a educação artística ... é uma aprendizagem das aparências. Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos e os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e aquilo que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes – eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo.¹²

Fayga Ostrower também disse em seus escritos:

Nós nos movemos entre formas. Um ato tão corriqueiro como atravessar a rua - é impregnado de formas. Observar as pessoas e as casas, notar a claridade do dia, o calor, reflexos, cores, sons, cheiros, lembrar-se do que se tencionava fazer, de compromissos a cumprir, gostando ou detestando o preciso instante e ainda associando-o a outros - tudo isso são formas em que as coisas se configuram para nós. De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações.¹³

Quando nos organizamos para contar histórias, cantar canções, declamar poemas, quando fazemos a escolha dos textos, fazemos sua leitura, decoramos este texto, pensamos na maneira de contá-lo, nas entonações da voz, nos gestos, nas pausas, nos ritmos, na sonoridade, nas metáforas, nos fragmentos que podem ser adaptados ou retirados – por acharmos que não seriam agradáveis ou que não comunicam – estamos criando formas, ordenações. Percebemos estas formas e, mais ainda, nelas nos percebemos. Criamos uma nova maneira de comunicação dentro do espaço da escola, e esta não é somente uma nova maneira de

¹² Jean-Claude FORQUIN. Op. cit. p. 28.

¹³ Fayga OSTROWER, *Criatividade e processos de criação*, p. 9.

comunicação, mas, sobretudo, um caminho para a busca de novas relações e aprendizados. Você cria vínculos afetivos, possibilita a emoção, a imaginação.

A) O que teria sido feito daquelas horas imperfeitas?

*Apesar do esforço hercúleo
De algum modo perdera a conta:
Só podia acabar com o infame mistério
Refazendo-a de ponta a ponta*

Lewis Carroll

Alguns pensadores e educadores consideram que as condições muitas vezes cruéis e desumanas às quais os sujeitos no mundo são submetidos advêm de uma ‘forma’ destorcida e equivocada a que os próprios homens se atrelam em nome de um estilo, no mínimo, estranho de viver. Um estilo que discrimina, que marginaliza, que cria seres igualmente estranhos que nos devoram a nós próprios como nos rituais canibalísticos, transmitindo também uma cultura na qual cada vez são mais raros os sujeitos que criam, que se sensibilizam com as formas que engendram o mundo.

Esta forma alienada de sentidos ou ainda produtora de submetidos sentidos, há muito, foi constatada e vem se evidenciando no contexto de uma cultura cuja *liberdade de escolha* é fortemente potencializada pelo mercado e se constitui como parte central das ideologias juvenis. Uma liberdade que foi criada a partir de novos parâmetros do mercado que, por sua vez, instituiu novas formas de prazer, de desejo e de fruição. Um novo objeto transitório e volátil passou a ser cultuado. A música, a poesia, a pintura, e demais expressões artísticas como objetos educativos e formativos, correm o risco de não mais se constituir como linguagens significativas, invadidas que foram pelo culto à mercadoria e aos objetos *hiper-significantes*.

Por razões históricas, políticas, econômicas e socioculturais, poetas de vanguardas, artistas, pesquisadores e estudiosos da arte e da cultura avaliam, portanto, que uma efetiva educação estética sempre foi carência dos processos de educação formal, tendo a educação evoluído para outras formas de concepção. Tal caminho foi determinado, dentre outras razões, pela própria natureza desta arte em seu conflito com a sociedade de massa. Como fenômeno da pós-modernidade e da cultura contemporânea, a cultura de massa, não só no Brasil como em outras nações da América e em várias partes do mundo, tem o mercado e a mídia como orientadores dos padrões de consumo. Políticas de contrapeso que venham a interferir neste processo com ações públicas efetivas, com críticas ao consumo indiscriminado de produtos de uma cultura de dominação, e que venham a recolocar a intensidade e a riqueza dos sentidos da arte como atividade humana fundamental, são raras. Para Beatriz Sarlo¹⁴, escritora argentina que desenvolve importantes críticas sobre os processos culturais da modernização,

não surpreende que muito poucos se preocupem com um tema cujo mero enunciado resulta irrisório em meio a este clima: o lugar da arte e da cultura na vida social (e acrescentaria: o lugar das humanidades na virada civilizatória tecno-científica). Parece um assunto fora de moda, ao qual se dedicam apenas os universitários especializados, ou os próprios artistas, ainda que nem sempre interesse a uns e outros.

Seguindo suas reflexões sobre o lugar onde se concentram hoje os investimentos culturais, Beatriz pergunta se seria possível relegitimarem-se, no seio desta cultura, instituições como a arte e a educação escolar.

Não temos a pretensão de responder a questão tão inquietante sem que a analisemos por partes, devido a sua complexidade. Podemos talvez desencadear algumas reflexões referindo-nos primeiramente a formas de produção, recepção e de fruição da obra de arte no espaço escolar – e aí se entende a música, a poesia e a pintura que, das últimas décadas do século passado até nossos dias, estavam presentes nos currículos escolares. Sabemos que a

¹⁴ Beatriz SARLO. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*, p. 8

recepção da obra completa sua existência e altera sua significação. Neste sentido, que significado a literatura e a arte têm para este público? Que valores lhes são atribuídos?

A reforma da educação, na década de 1970, introduziu a Educação Artística no currículo escolar, com uma concepção que previa a integração das linguagens, artes plásticas, teatro e música, deixando de ser considerada uma “disciplina”, passando a ser compreendida como uma atividade educativa. Desenvolvendo meu trabalho como professora desde então, em escolas públicas e privadas do estado de Minas Gerais, percebi que o ensino das artes plásticas seguia, geralmente, baseando-se na caracterização das vanguardas estéticas na pintura. Na literatura brasileira continuaram sendo realizados estudos sobre obras universais, as narrativas do realismo, do romantismo e demais escolas literárias. O estudo da poesia também veio se desenvolvendo, tendo em vista a análise e interpretação de poemas, e os exercícios de declamação de textos não passam de atividades periféricas ao trabalho com a leitura. A música é uma atividade mais comum no ensino primário, no ensino fundamental ela já não tem o valor de uma expressão artística. Os parâmetros curriculares recomendam a inserção na música no desenho curricular,

mas na prática, poucas escolas abrem espaço em seu currículo para um programa consistente e contínuo de aprendizagem musical. Há escolas que desenvolvem projetos musicais durante alguma etapa da formação, principalmente na educação infantil, mas são casos isolados. Quando se chega ao ensino médio, dificilmente encontramos a música no currículo das escolas... Na atual configuração curricular da escola, a Música está longe de ocupar um lugar de destaque...¹⁵

Esta situação fragilizada e de resistência pela qual vem passando, ao longo dos anos, o ensino das artes nas escolas é percebida não somente como um fato em si, mas, com frequência, por apelos que nos são dirigidos por estudiosos e pesquisadores da área. Em dezembro de 2007, circulou pela internet um pedido de apoio à sociedade de pesquisadores,

¹⁵ Carlos Eduardo de Souza Campos GRANJA. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*, p. 13-15.

artistas, educadores e pessoas interessadas, um abaixo-assinado e um documento escrito pela Professora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, solicitando ao diretor do CNPq que revisse o posicionamento da instituição no que dizia respeito à tabela de identificação de áreas e subáreas a serem futuramente adotadas pelo CNPq, na qual não constava a subárea hoje denominada “Educação Artística”. A professora solicita que, na nova tabela, conste a subárea Arte/Educação ou Ensino da Arte, a qual, segundo ela, corresponde a uma designação mais atualizada. Ana Mae esclarece no documento: *Manifestei-me na ocasião em que a atualização da tabela foi proposta e me surpreendi com o fato de que a subárea “Educação Artística” foi eliminada e não renomeada, como pretendíamos.*¹⁶ A re-inclusão da subárea Arte Educação ou Ensino da Arte continua sendo motivo de debates e discussões.

Outro importante fator que sobremaneira fragiliza a seriedade e o valor não somente do ensino da arte nas escolas, mas do ensino das disciplinas como um todo, diz respeito às diretrizes curriculares da educação. É sabido que o Brasil não conta com um currículo nacional, um currículo cujos programas e acompanhamentos sejam orientados e propostos por uma direção de ensino escolar nacional. As orientações de que servem de base os professores brasileiros são os currículos e programas regionais, estes, de âmbito municipal ou estadual. Diante de tal obstáculo, os livros didáticos, material muitas vezes de grande importância para o professor, elaborado com vistas à circulação nacional, tomam como referência curricular um conjunto de documentos, que são os *PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais* –, introduzidos na educação básica para servir de orientação ao trabalho docente. Por esse caminho, e na ausência de um currículo nacional, a educação brasileira adotou, portanto, os PCNs como referência privilegiada.

Não obstante os esforços atribuídos para um modelo de referência curricular, representados pela organização dos parâmetros curriculares, a ausência de um currículo

¹⁶ Conferir petição em www.petitiononline.com/artecnpq

nacional traz sérias conseqüências para o conjunto da educação. Tais conseqüências ficam claras na medida em que esta carência significa, efetivamente, a perda de oportunidades primordiais, como o engajamento em reflexões críticas sobre o ensino das disciplinas em nível nacional, sobre o ensino com olhar dedicado ao desenvolvimento e fundamentação dos programas, aos objetivos específicos dos ciclos escolares, assim como a organização das aprendizagens escolares ao longo dos anos. Tal situação, conseqüentemente, provoca a perda de um traçado da evolução histórica do conhecimento pedagógico, sociológico e institucional, domínio este que não pode prescindir da identidade e da memória como categorias intrínsecas a este processo dialético que envolve as diferentes culturas nacionais. Sem estas oportunidades, e por não ter como base uma instrução oficial como linguagem nacional, inevitavelmente a educação sofre prejuízos, o que também quer significar abrir mão de oportunidades em cujos contextos está a formação de espaços mais amplos e diversificados de discussão e a criação de metas educativas e acadêmicas de responsabilidade social.

O sistema educacional francês é conhecido por sua tradição na construção de diretrizes político-pedagógicas e culturais. Ao longo de muitas décadas, vem construindo sua fundamentação metodológica na organização de seus programas. Neles podemos observar extensa exposição de objetivos específicos das disciplinas, além de vasta bibliografia da literatura francesa e universal. Tais programas e acompanhamentos de ensino dos colégios e dos lycées são construídos por uma direção de ensino, formada por professores de colégios, de lycées, por pesquisadores e professores universitários e por coordenadores dos institutos de formação. O *Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche* é o responsável pela produção, aprovação e divulgação destes currículos em todas as escolas francesas e institutos universitários de formação para o magistério. Além da responsabilidade do ministério para com a produção e a divulgação destes currículos, há, portanto, membros do ensino superior e da pesquisa que colaboram em sua elaboração.

A parceria do ensino superior com a formação de professores do ensino básico é também, de certa maneira, mantida por meio de cursos que são oferecidos pelas universidades, aos estudantes de graduação que pretendem dar aulas em colégios e em lycées, oferecendo estágios nos quais eles fundamentam suas práticas nas diferentes licenciaturas e conhecem, dentre outros objetivos, de forma mais aprofundada, os currículos escolares. É o caso, por exemplo, do SUFOM – *Service Universitaire de Formation des Maîtres* – desenvolvido na *Université Paris X*, cujo conjunto de sua formação oferece a possibilidade ao aspirante professor de adquirir um conhecimento do meio profissional de ensino, de desenvolver reflexões sobre o currículo, o ensino e suas práticas, sobre as aprendizagens dos alunos, assim como sobre o funcionamento de um estabelecimento de ensino.

No Brasil, percebemos que este diálogo entre a escola básica e a universidade ainda é bastante incipiente. Em artigo no qual discute alguns dos grandes desafios da, na e para a escola básica, Sônia Kramer examina algumas questões relacionadas ao papel da *universidade e da pós-graduação que irão, caso não nos coloquemos em estado de alerta, indignação e resistência, pôr em risco nossa própria possibilidade de contribuir para a resolução dos problemas da escola básica.*¹⁷ A pesquisadora nos diz *do risco de quebrar o elo ou o anel da universidade com as diferentes práticas da escola básica.*

Para Sônia Kramer, é de grande importância o diálogo entre o conhecimento, a cultura e o pensamento e estes diálogos podem se dar de diferentes maneiras. Ela argumenta que, *mais do que método de ensino ou modelo de proposta curricular, importa o conhecimento.* E acrescenta que *a busca de unanimidade de métodos e de hegemonia teórica parece-lhe autoritária.*

Neste sentido, métodos e práticas que venham a se constituir como propostas fechadas que não dialogam com a realidade e nem tenham em mente a importância do saber, da

¹⁷ Sonia KRAMER. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: *Infância e produção cultural*, p. 12.

experiência que transforma a informação e o método em conhecimento, também pouco ou nada acrescentam para a formação cultural e humana necessária ao enfrentamento dos desafios da educação. Neste sentido, instituições educativas, professores brasileiros e franceses, com maiores ou menores dificuldades, que tocam substancialmente suas realidades específicas, continuam e continuarão sendo desafiados a formar elos entre aprendizado e conhecimento, entre experiência e cultura.

B) Bactérias num meio é cultura

Arnaldo Antunes

Aconteceu recentemente, no período da manhã, em horário de aula com uma professora de oitava série, em uma escola pública federal de ensino fundamental. A professora fazia leitura de poesia com seus alunos, quando a aula foi interrompida pela diretora que queria lhe falar. O professor de artes ficou com a turma para que ela pudesse se ausentar. Subiu, em seguida, até a sala da diretora que, um pouco apreensiva, iniciou a conversa com a professora.

Hoje, mais cedo, vieram aqui na escola os pais de uma aluna sua que queriam saber quando é que as aulas de gramática iam ser introduzidas com a sua turma. Os pais disseram que você só dá aula de literatura, que os alunos estão mal orientados porque as aulas são somente de leitura, e que filha deles não está sabendo as regras gramaticais.

Afinal, pra que ensinar literatura se este assunto não é importante para um futuro profissional que estes alunos têm que traçar? Quem, na hora de oferecer um trabalho a eles, vai perguntar se eles têm conhecimento em literatura? O mercado não exige este tipo de conhecimento – sapecaram os pais.

A professora, antes de prosseguir com a conversa, quis saber quem era a aluna cujos pais tinham ido à escola, mas a diretora não disse o nome, pois havia prometido aos pais que não o revelaria. De imediato o mal-estar se instaurou, pois a professora percebeu que esta atitude, de não dizer quem era a aluna, revelava uma falta de cumplicidade pedagógica e profissional da direção com a professora.

O que estes pais queriam saber, na verdade?, indagou a professora.

Eles disseram que a gramática é que prepara realmente os alunos. Na oitava série eles, têm que estar preparados para o vestibular; que estudando poesia não se podia conhecer a língua, e que as suas aulas não ensinam as regras gramaticais aos alunos. Eles disseram também que queriam mudar a filha de turma porque ela estava se interessando por declamar poesias e ler textos de crítica social e alguns até sobre morte, suicídio, que não eram aconselháveis à idade dela.

Por que estes pais não vêm falar comigo? Assim podemos sanar os mal-entendidos. Eles não querem criar conflito, pois temem que você possa “marcar” a filha deles. E o que você pensa sobre isso?, indagou a professora. Eu penso que realmente você gosta muito da literatura e que você deveria ensinar também a gramática. Mas eu ensino a gramática, não ensinando regras puramente, mas escrevendo e lendo o texto. Mas assim, disse a diretora, parece que a gramática é um pano de fundo, uma coisa segunda, enquanto, na verdade, ela deveria ser priorizada.

Concordo que a gramática tem que ser ensinada, mas não concordo que deva ser com exercícios e com frases isoladas do texto. O aluno aprende a gramática escrevendo e lendo. Não dá pra separar uma coisa da outra, argumentou mais uma vez a professora. Você concorda que a redação para o vestibular vai avaliar muito mais o desempenho gramatical?, argüiu a diretora. Não se pode avaliar uma coisa separada da outra e não se pode aprender uma língua sem pensá-la, sem refletir sobre sua construção e isto só se faz dentro do texto,

escrevendo e lendo o texto, replicou a professora. Neste caso, então acho melhor você dividir as suas aulas, uma para o ensino da literatura, outra para o ensino do português, sem ficar misturando os conteúdos.

A professora pensou em continuar argumentando com a diretora, mas não prosseguiu. Desceu um tanto decepcionada para a sala de aula e, ao chegar lá, percebeu que o professor de artes entregava a seus alunos as mini-telas que eles haviam pintado.

Professora, o que é que eu vou fazer com isto? E se dirigindo à professora de literatura disse o aluno: você quer? O aluno aproveitou que a bibliotecária passava pela sala e ofereceu a ela o quadro: quer pra você? A bibliotecária olhou para a tela e nada disse, parecendo não ver mesmo nada ali. Ah não, professora, eu não quero isso não! Os alunos olhavam para as telas que eles pintaram, torciam o nariz, faziam cara de desagrado e diziam: “que trem feio, eu não gosto disso não”, “meu irmão vai assustar com isso lá no quarto”, “a gente perde muito tempo”. Ao final do horário, podia-se ver, debaixo das carteiras, as telas ali abandonadas. Os alunos não as levavam pra casa.

Tais situações são bastante comuns na escola. A produção individual do aluno não é por ele próprio entendida como uma experiência, como um ensaio ou um exercício de aprendizado das técnicas e de percepções subjetivas, que pode despertar novas formas de interpretar o mundo. Por que, afinal, o aluno não aprendeu esta forma sensível de leitura de mundo que a literatura e a arte proporcionam?

Poderíamos dizer que esta atitude dos alunos em demonstrar descaso pelas telas seria comum à idade afeita a contraposições e questionamentos ou à volubilidade dos sentimentos dos jovens, coisas do gênero. Mas esta análise seria por demais ingênua e precipitada. Duas questões parecem saltar aos olhos. Uma diz respeito à carência de experiência estética na escola como um fluido, como um estímulo às experiências reais. Aliada a esta carência percebemos que a necessidade de *estandardização* da arte também parece ser uma prática

comum. Com freqüência, as atividades produzidas nas aulas de arte – uma pintura, um desenho, uma escultura – ou de literatura – um poema ou uma crônica – eram realizadas para exposições, para concursos e projetos de literatura. Acredita-se no objeto criado como um fim em si mesmo, e não como processo que envolve uma experiência, uma construção subjetiva. Acredita-se, enfim, no ensino da arte e da literatura com o objetivo de transmitir significados conceituais, mas quase nunca como forma que dá expressão ao sentir.

Por outro lado, e com relação a possíveis características de uma gênese da apreciação da arte, poderíamos inferir também que as formas de fruição estética por crianças e adolescentes contam com variáveis perceptivas. Há a possibilidade de pensarmos no fato de aquelas imagens dos quadros pintados pelos alunos, que por sinal tratavam de cenas do cotidiano, não terem sido, para eles, bem representados. As cenas reais de espaços e objetos de convívio, aqueles elementos ordinários, comuns a um cotidiano conhecido, ali presentes, não teriam sido bem expressados. É como se cada um dos alunos tendesse a medir a qualidade de suas pinturas pela fidelidade fotográfica. Este realismo detectado nas leituras que eles fazem de suas pinturas, assim como em quadros de artistas conhecidos, é bem comum em seus esquemas sensoriais e intelectuais. É fato também que, sem a experiência vivida, sem a efetiva relação entre o sujeito e o objeto, não se manifestam o prazer, a fruição, considerando que beleza não é uma qualidade dos objetos nem um produto da consciência, mas uma forma de relação que o homem mantém com o mundo.

No caso da apreciação, por alunos, de obras clássicas e contemporâneas de pintores conhecidos, poderíamos presumir também que determinados gêneros artísticos mais ligados à tradição européia não foram bem entendidos por não dizerem respeito à experiência mais imediata deles. Para Ferreira Gullar¹⁸, “nos comunicamos muito melhor com a obra de arte quanto mais perto de nossa experiência vital ela está. A maioria do público não entende a arte

¹⁸ Ferreira GULLAR. *Vanguarda e subdesenvolvimento: ensaios sobre a arte*, p. 104.

moderna, por exemplo, porque ela não fala de sua vida”. Por outro lado, no caso da arte dita erudita, observamos que ela se aproximou da cultura de massa, utilizando-se dos recursos técnicos de que esta vale. Ou seja, há um processo no encontro dessas artes que se constitui como um fenômeno que precisa também ser mais bem entendido. Neste sentido, por exemplo, “não se pode desvincular o futuro das artes de massa do futuro da sociedade contemporânea como um todo, *que caminha para se libertar de estruturas econômicas retrógradas, permitindo o acesso das massas a níveis mais altos da cultura*”.¹⁹ Mas como a escola vem se relacionando com estas diferentes manifestações da arte no contexto da sociedade de massas?

A cultura produzida nas últimas décadas do século XX até nossos dias, que visou mais à amplitude do público e à eficácia na transmissão da mensagem do que à sua originalidade, exerceu sua influência de forma peculiar no ambiente escolar. A natureza reprodutiva das artes de massa cuja característica principal é a pluralidade dos originais, e a conseqüente abrangência de um número maior de pessoas que têm acesso a estes originais, tiveram penetração parcial dentro da escola. A inovação das técnicas de reprodução – como a gravura, as técnicas de gravação e reprodução tipográfica que aperfeiçoaram jornais, revistas e livros com possibilidade da ilustração, a reprodução de quadros originais – não circulou com a mesma facilidade no espaço escolar. Neste sentido, nem tudo o que houve de positivo no *mass media* foi conhecido pelo público da escola, perdurando um considerável desconhecimento deste público sobre produtos considerados de riqueza cultural.

Mas, para melhor entendermos este encontro entre cultura de massa e escola, é preciso ressaltar que a aquisição de uma nova cultura requer não somente a incorporação material e técnica dos meios de comunicação, mas uma série de processos que envolvem a relação e o aprendizado do sujeito com esta técnica. Nesse sentido, tornou-se um desafio constante à escola saber como melhor aproveitar tais informações, aliadas ao potencial de conhecimento

¹⁹ Idem, ibidem, p. 133.

do aluno e como proceder com a seleção, o uso e a análise crítica do material disponível. Assim, outro grande problema foi avançar qualitativamente do simples acesso aos bens culturais para uma nova forma de se relacionar com eles, produzindo sentidos.

A facilidade com que os alunos adquirem conhecimentos sobre estas novas tecnologias é enorme. Os programas específicos de ensino que visam ao trabalho com as novas tecnologias deveriam dialogar com esta facilidade, mas a relação entre meios de comunicação de massa e a escola nem sempre correspondia a esta troca simbólica efetiva. O aluno não é sujeito ativo e nem crítico nesta relação, ao contrário, muitas vezes o que importa é a garantia do acesso aos bens culturais, e não propriamente o conhecimento que nele se constituiria. Uma inversão qualitativa nesta relação, portanto, deveria ser efetivada, criando-se diálogos entre o sujeito e o bem cultural, produzindo-se sentidos, criando-se novos significados. Os adolescentes manipulam videogames e computadores cujas linguagens, muitas vezes, os afastam da realidade, criando um novo mundo. Nele, estão ausentes referências reais, inferências e deduções. Não está em jogo a troca de informações como um processo que se renova com os jogos de linguagem cotidianos, como um novo dado a ser construído.

Não se trata aqui de negar a necessidade do acesso à cultura de massa, sua riqueza de informações e de técnicas. Tal necessidade foi inúmeras vezes defendida por diversos estudiosos. Para Umberto Eco²⁰,

o homem que assobia Beethoven porque o ouviu pelo rádio já é um homem que, embora ao simples nível da melodia, se aproximou de Beethoven (...) ao passo que uma experiência do gênero era, outrora, privativa das classes abastadas (...) É verdade que os mass media propõem, maciça e indiscriminadamente, vários elementos de informação, nos quais não se distingue o dado válido do de pura curiosidade (...) mas este acúmulo de informação poderá para alguns resolver-se em mutação qualitativa...

²⁰ Umberto ECO. *Apocalípticos e Integrados*, p. 45.

Assim como Umberto Eco, Ferreira Gullar²¹ afirma que *se é certo que a massa indiscriminada de dados e sensações nos sufoca, é certo também que ela contribui para aguçar no homem contemporâneo o interesse pelo fato, pelo acontecimento*. Por outro lado, quando esta realidade torna-se codificada de forma diferente, quando ela acumula de forma muito veloz estímulos artificiais rápidos e caóticos, ela poderá evocar o processo de construção de uma supra-realidade, um mundo particular, isolado, evadido dos laços e dos diálogos socioculturais. Neste caso, este isolamento nem sempre significa qualidade ou renovação nas relações de troca com o objeto cultural, e nem sempre poderá significar novas formas de produzir conhecimento.

Umberto Eco, Ferreira Gullar, Adorno e outros teóricos da comunicação, fundamentam seus estudos sobre a Indústria Cultural²² do ponto de vista das linguagens típicas da cultura de massa e de bens culturais como a televisão, o rádio, o jornal, as histórias em quadrinhos, o cinema, a música, a literatura. Tendo em vista o momento histórico, alguns destes estudiosos não incluem em seus estudos reflexões sobre este novo fenômeno da comunicação, a Internet. Tal fenômeno, tão importante à modernização da comunicação, vem introduzindo sofisticada tecnologia virtual à comunicação, abrindo vasto campo para a experimentação estética, para o acesso às informações, à interface e à interatividade. Assim, se os estudos sobre a Indústria Cultural representam uma enorme contribuição para a compreensão do fenômeno da comunicação de massas no mundo, torna-se necessário, em razão da evolução destas novas tecnologias informáticas e eletrônicas, redimensionar tais estudos para um melhor conhecimento e compreensão desta nova realidade, uma realidade virtual cujos sistemas de valores instituem novas formas de pensar, de sentir, de se relacionar com o mundo.

²¹ Ferreira GULLAR. Op. cit., p. 116.

²² Aqui faço referência somente às obras desses autores citadas em notas anteriores.

C) Felicidade, clãs, destinos

Em matéria intitulada “De volta para o real”, Ernane Guimarães Neto, colaborador da *Folha de S. Paulo*, informa sobre uma carta aberta que acendeu um debate sobre a educação mental das crianças. O manifesto alerta para a incidência de depressão infantil no Reino Unido e critica a americanização da cultura britânica, a *junk culture* (cultura do industrializado, do virtual). O documento, assinado por educadores e psicólogos, alerta também para o fato de que as crianças estão perdendo a capacidade de *experimentar* (grifo meu). Segundo a carta, as crianças “precisam de comida real (em oposição a ‘lixo’ industrializado)” e “experiência do mundo em primeira mão”. Em entrevista à *Folha*, o psicanalista Andrew Samuels da Universidade de Essex diz:

A carta é sobre o real. Há o temor entre nós de que o real esteja sendo perdido. Relacionamentos reais, corpos reais, atividades reais, imagens reais estão sendo perdidos e não estão sendo substituídos pela imaginação. Estão sendo substituídos por um truque, uma alegação falsa de que se vê algo real ... Há o reconhecimento de que a educação decaiu terrivelmente, uma revolução contra a ênfase governamental em estatísticas. Isso significa que a “junkte culture” invadiu as escolas, tornando-as sem sentido... Há um aumento enorme da depressão em nível mundial ... nas escolas, é preciso mais atenção individual, ênfase na criatividade juntamente com as metas acadêmicas de responsabilidade social...²³

Este fenômeno da carência da experiência real é global e atinge em menor ou maior escala os países desenvolvidos e em desenvolvimento. O acesso às inovações tecnológicas é maior nos países desenvolvidos, mas este acesso, em vários países, ainda que em proporções menores, tem produzido um tipo de deslumbramento que leva a uma dependência imediata ao consumo destes produtos, estimulando outros tipos de comportamento, de gosto, de prazer, de fruição. A questão torna-se ainda mais complexa se considerarmos que valores como a

²³ Ernane GUIMARÃES NETO. De volta para o real. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, domingo, 17 de setembro de 2006, p. 6

educação, a autoridade, a liberdade, a cultura, os velhos laços comunitários não conseguiram exercer sua importância social e política, não foram efetivamente compreendidos, nem vivenciados pela infância e a adolescência pós-modernas.

A carência de experiência real tem uma de suas origens, dentre outros fatores socioculturais dominantes da sociedade pós-moderna, no culto à auto-suficiência tecnológica, que desconsidera os valores humanos como construção coletiva, a convivência humana como necessidade social e vital. Tal carência é compensada, atribuindo-se ao poder de consumo um alto grau na escala de valores socioculturais. Entre crianças e adolescentes este poder se estabeleceu e ganhou força, reafirmando-se como a forma mais legítima e explícita do desejo. Beatriz Sarlo caracteriza este sujeito consumidor como um “coleccionador às avessas” que “em vez de colecionar objetos, coleciona atos de aquisição de objetos”. Para ela,

o velho tipo de colecionador subtrai os objetos da circulação e do uso a fim de anexá-los a seu tesouro... O colecionador às avessas sabe que os objetos desvalorizam-se assim que ele os agarra. .. Para o colecionador às avessas o desejo não tem um objeto com o qual possa conformar-se, pois sempre haverá outro objeto chamando sua atenção. Ele coleciona atos de compra e venda, momentos plenamente ardentes e gloriosos... Trata-se, ao pé da letra, de uma coleção de atos de consumo na qual o objeto se consome antes sequer de ser tocado pelo uso.²⁴

Este culto aos *atos de aquisição* cria um fetiche pelo objeto do desejo que se subtrai de seu valor de uso. Neste sentido, o que há é o consumo destituído de relação, de percepção sensível; um desejo propriamente sem correspondência qualitativa, interativa e subjetiva. Isto explica o fato de que, para Adorno, o conceito de fetichismo não se deduz por meios somente psicológicos. Valores que são consumidos sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas constituem uma evidência de sua característica de mercadoria: *fabrica-se o sucesso não porque o concerto lhe agradou, mas por ter comprado o ingresso.*²⁵

²⁴ Beatriz SARLO. Op. cit., p. 26-27.

²⁵ Theodor W. ADORNO. *O fetichismo na música*, p. 173.

À ausência de experiência real, cria-se, ao mesmo tempo, uma realidade dominadora e determinante, geradora de um outro tipo de prazer e de fruição. Para Adorno²⁶, nestas situações em que consumir é uma atitude unilateral, sem relação, o prazer é aparente e só tem lugar porque há a presença imediata, tangível, corporal. Mas *somente se pode manter fidelidade à possibilidade do prazer onde cessa a mera aparência*. A aparência falsifica a presença da realidade, impõe uma barreira à percepção e à sensibilização do real. Assim acontece com a verdadeira recepção estética nas diferentes formas de expressões artísticas. Mas, para que a recepção não se constitua como um isolamento, uma evasão da realidade, um vazio e desconsolo em relação às experiências e sentimentos do mundo, ela deve se basear no prazer, na reconstrução e renovação do dado real.

Vale aqui lembrar o conto de Clarice Lispector, “Felicidade Clandestina”, como um bom exemplo de contraste entre o que é mera aparência e o que é experiência estética verdadeiramente: aquela experiência cambiante que estetiza o mundo pela percepção sensível do objeto contemplado. No conto, a criança, cujo pai era dono de uma livraria, não queria emprestar um livro à amiga, realizando assim uma verdadeira *tortura chinesa* com esta amiga que era devoradora de livros.

A narradora e voraz leitora revela ao leitor seu verdadeiro deleite com a leitura, como uma relação vital que não a deixava viver longe do livro que tanto desejava e que a ela era negado. Esta narradora guiava-se pela eterna promessa de um dia ter o livro em suas mãos e, na ânsia de lê-lo, nem notava as humilhações a que a amiga, que não lia, a submetia. Ao final, ajudada pela mãe da menina que rechaçou a atitude egoísta da filha, ela, enfim, conseguiu o livro que tanto desejava. Os parágrafos finais do conto ilustram de forma bem elucidativa este processo da recepção e da fruição como uma relação de descoberta que, de tão prazerosa, precisaria ser resguardada para que nunca se esgotasse. Uma relação em que os signos estão

²⁶ Idem, *ibidem*, p. 168.

profundamente enraizados na sensibilidade do receptor. Assim diz a narradora, depois de ter conseguido o livro²⁷:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

Este grau de percepção, de sensibilização e êxtase da narradora com o livro e a leitura revela sua delicadeza e encantamento com um mundo ainda desconhecido, um mundo imaginado, que é traduzido em paixão, em felicidade. Uma felicidade clandestina que correspondia ao prazer da leitura refletida em seu crescimento interno, em definições interiores; correspondia a um processo no qual são criadas continuamente novas formas de leitura do mundo, formas que correspondem ao conteúdo significativo das coisas. A leitura então se tornou o significado de um processo que não se esgotava em si, mas também em condições que envolviam o imaginário, a memória, o sonho como elementos constituintes do prazer de praticá-la. Para Karlheinz Stierle²⁸, o conceito de recepção pode referir-se a muitas atividades do receptor. Para ela a recepção abrange

(...) cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até à diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presentear-lo, de escrever uma crítica e ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo.

²⁷ Clarice LISPECTOR. *Felicidade clandestina*, p. 18.

²⁸ Cf. STIERLE. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*, p. 135-136.

É fundamental, portanto, a existência de uma interação entre o sujeito e a obra, que fará com que o objeto do prazer seja captado pela percepção sensível. Se o receptor é peça tão fundamental à obra para que ela exista, não o será na aparência; não complementarà o vazio da obra que deverá ser preenchido por algum tipo de paixão, de descoberta. No processo de recepção do objeto artístico, quanto mais o sujeito experimenta e valoriza esta interação, mais ele preencherá as lacunas que ganharão significação pela multiplicidade dos sentidos criados. Por outro lado, a existência ou não desta interação, independente do objeto em questão, envolve uma concepção de gosto que é construída sócio-historicamente. A leitura, por sua vez, conclama o sujeito à abstração, à subjetividade. O signo lingüístico demanda maior cumplicidade do sujeito pela sua imprevisibilidade, sendo esta abstração uma conquista. Existem, portanto, variadas formas de fruir um objeto artístico, assim como são também variados seus objetivos e conteúdos.

Assim, pensando na maneira como crianças e adolescentes formam o seu gosto hoje, percebemos que esta formação se configura muito mais por elementos externos ao próprio gosto do que por uma categoria estética efetivamente relacionada ao objeto cultuado. É interessante perceber que, se por um lado, a presença dos meios de comunicação de massas possibilita a diversidade cultural e abre um considerável leque de informações e de conhecimento, por outro, há também o fato de que a formação do gosto nem sempre se dá tendo em vista esta diversidade, mas torna-se agregada a um padrão de apreciação que é dado pelo grupo de convívio. Ou seja, existe uma grande variedade de produções artísticas em geral, na música, na literatura, no cinema, mas a escolha por uma ou por outra é justificada não por esta variedade ou pela possível qualidade estética presente nestes gêneros, mas, muitas vezes, obedece a uma moda ditada pela maioria.

Em recente pesquisa realizada com professores do ensino fundamental em escolas públicas, sobre práticas escolares com a poesia e a música, incluindo a formação do gosto

musical, alguns dados confirmam a tendência a esta prerrogativa, segundo a qual a canção de sucesso é apreciada por ser conhecida de todos. Esta pesquisa contou com a participação de 30 professores de 14 escolas municipais da cidade de Uberlândia – sendo duas professoras de duas escolas rurais e quatro de uma escola de aplicação da cidade – que responderam a um questionário com perguntas referentes aos gêneros musicais mais ouvidos pelos alunos e professores, aos aspectos considerados positivos e negativos no trabalho com a música e a poesia em sala de aula, à formação do gosto e à influência da mídia nesta formação.

O número estimado de alunos que freqüentam estas escolas perfaz uma média de 1.700, do 5º. ao 8º. ano do ensino fundamental. Os dados obtidos demonstram que a poesia e a música, de fato, não são gêneros trabalhados em sala de aula com freqüência. Dos professores entrevistados, 80% disseram “às vezes” e “quase nunca” utilizar a música em suas atividades. Na opinião dos professores, os gêneros musicais mais apreciados pelos alunos são, pela ordem de preferência, o pop-rock, a música sertaneja, o axé, o rap, a mpb. Por outro lado, há uma escolha feita pelo professor que não corresponde ao gosto do aluno. 40% dos professores entrevistados, quando se utilizam da música, utilizam um repertório selecionado por eles. 25% dos professores têm preocupação com a mensagem veiculada por elas, porque as músicas que os alunos escolhem *às vezes não têm uma boa letra para ser trabalhada*. 15% dos professores trabalham com o repertório apreciado pelos alunos. Diante da escassez do trabalho com a poesia e a música, foi feito um levantamento sobre as possíveis razões pelas quais esta carência ocorre.

Indagados sobre os problemas que impedem o desenvolvimento de um trabalho satisfatório com estes gêneros em sala de aula, as respostas trouxeram afirmações tais como: *a linguagem poética e musical é diferente; os alunos se prendem ao ritmo e isto pode impedir um bom trabalho; a má escolha do texto; o aluno pensa que é só brincar; eles querem mais é dançar; eles representam resistência às atividades de declamação de poesia e desconhecem*

alguns gêneros musicais; a falta de preparo do professor; a resistência dos alunos em ouvir músicas que eles não apreciam; uma música não agrada a todos, então a diversidade torna-se um problema; o aluno leva para o lado da bagunça; a falta de hábito; a música e a poesia nunca é agradável a eles; falta de tempo, melhor estrutura da escola e material insuficiente: ausência de aparelhos – vídeo, toca cds etc... – para toda a escola; as músicas que os alunos escolhem às vezes não têm boa letra para ser trabalhada; os alunos não se empolgam, não soltam a voz, têm dificuldade de entender os versos; quase não trabalho com a música.

Esta série de problemas detectada pelos professores aponta para dificuldades quanto à metodologia e à infra-estrutura para o trabalho. Quanto à segunda dificuldade, constatamos que boa parte das bibliotecas escolares municipais não possui acervo adequado nem variado, sendo que, em algumas, há um grande estoque de livros didáticos, mas não de literatura. Quanto ao acervo de músicas, este é praticamente inexistente. Os professores levam cds para as salas de aula, pois as escolas não os possuem. As bibliotecas escolares municipais não têm um funcionamento regular e nem estão em consonância com o trabalho do professor. Às vezes encontram-se abertas, às vezes fechadas durante o horário das aulas. Assim, se o professor quiser levar o aluno à biblioteca não poderá fazê-lo, nem poderá sistematizar tal ação, sem que saiba seu horário de funcionamento naquele dia.

Quanto ao ensino propriamente dito da poesia e da música em escolas municipais, observamos que a situação continua a mesma ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, ou seja, na prática, muito pouco espaço se abre para o ensino destes conteúdos, sendo que com a música a escassez ainda é maior. A literatura, em geral, nestas escolas pesquisadas, é uma disciplina que faz parte do módulo de artes, não sendo considerada uma exigência curricular, pois excede à carga horária e a prioridade deve ser dada ao ensino do português. Interessante perceber como esta falta de estímulo e de condições de trabalho reflete-se na atribuição de valores dados pelos professores às disciplinas, já que o que se constata é que *as efetivas* (aqui

a referência é feita às professoras) *pegam as aulas de português e deixam as de literatura para o contratado* (professor com contrato temporário).

Na escola de aplicação, devido à formação continuada dos professores, inclusive em nível de pós-graduação, os problemas são menos críticos, além do fato de as questões relacionadas à infra-estrutura, ao acesso aos bens culturais, serem resolvidas com mais facilidade. Os problemas mais comuns, de maneira geral, permanecem em relação ao método. Podemos constatar, por exemplo, que não somente em situações em que de fato existe uma carência de infra-estrutura, mas também em escolas onde o acervo literário é bem constituído, o trabalho com a poesia e a música continua a ser um vasto e desconhecido campo a ser explorado. Existem também situações em que a escola não possui acervo, mas há aquele professor que consegue planejar uma boa aula de literatura, que consegue seduzir seus alunos, levando livros para a sala de aula, constituindo a biblioteca de sala, promovendo feiras e trocas, enfim, realizando trabalhos que valorizem o sujeito e sua cultura. De fato, políticas públicas de leitura foram amplamente divulgadas em todo o país. Foram distribuídos acervos muito importantes da literatura brasileira e universal na grande maioria das escolas públicas de ensino fundamental. Mas os problemas relacionados às dificuldades elencadas pelos professores, destacadas anteriormente, persistem, pois não adiantam livros sem ações educativas efetivas e nem professores sem formação.

Podemos, portanto, e sem sombra de dúvida, afirmar que, se por um lado o livro, o cd, o vídeo, são essenciais à formação dos professores, não menos importante é seu engajamento em uma formação cultural sólida como consumidor contumaz destes bens. Torna-se absolutamente necessária sua inclusão definitiva à legião de leitores que efetivamente vêm na leitura o caminho eficaz para se livrar da inércia perceptiva em que, muitas vezes, estão mergulhados, optando, assim, por um olhar inovador e transformador da linguagem. Sem estas ações primordiais, a tensão entre o discurso pedagógico e o discurso estético, entre o

que/como ensinar e o que/como aprender irá perdurar. Isto significa dizer que os professores irão abrir mão de criar seus próprios métodos porque julgam a linguagem, em si, complexa, inacessível (*a linguagem é diferente; os alunos se prendem ao ritmo e isto pode impedir um bom trabalho; os alunos têm dificuldade de entender os versos*). Permanecerão na contradição baseada na segregação das idéias, na intolerância à diversidade (*uma música não agrada a todos, então a diversidade torna-se um problema; as músicas que os alunos escolhem às vezes não têm boa letra para ser trabalhada*). Encontrarão sempre mais dificuldades no trabalho pedagógico, quanto mais encobrirem a verdadeira razão de ser dos fatos e quanto mais desviarem de seus objetivos a necessidade de melhor entenderem e de se relacionarem com outros suportes e métodos (*os alunos representam resistência às atividades e desconhecem alguns gêneros; o aluno “leva para o lado da bagunça”; a música nunca é agradável a eles; há resistência dos alunos em ouvir músicas que eles não apreciam; falta de tempo, melhor estrutura da escola; quase não trabalho com a música*).

Voltamos, assim, à hipótese de que a carência da experiência estética leva o sujeito a este vazio de idéias e de determinações para alcançar transformações efetivas. O sujeito não lê, não exatamente porque não queira, ou porque não saiba valorizar a beleza estética de um texto, ou ainda porque não conhece o que é bom, mas porque, por diversas razões, não se preparou para este alcance. Neste sentido, podemos dizer que não se forma o leitor a priori. Formam-se, sim, os sentidos e a percepção voltados a uma visão sensível e perceptiva do mundo.

Estamos diante deste novo desafio. Os objetos da cultura nascidos na realidade da sociedade de massas colocam o problema da fruição estética em um nível ainda mais crítico na relação do sujeito com a linguagem, o que exige da escola e dos professores um preparo ainda maior para que estes laços não se percam e não se alienem. Isto porque esta relação, com freqüência, se constrói numa situação de novidade, de ineditismo e de transitoriedade,

características deste tipo de arte de massas, que se desloca, com grande facilidade, da história e da memória. Os objetos desta cultura não trazem em si um passado e nem um futuro. Eles se fixam no presente, tornando ainda mais fugidia e fluida sua permanência. Sobre as relações do homem com a cultura de massas, nos diz Hannah Arendt²⁹:

A cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo; o entretenimento relaciona-se com pessoas e é um fenômeno da vida. Um objeto é cultural na medida em que ele pode durar; sua durabilidade é o contrário mesmo da funcionalidade, que é a qualidade que faz com que ele novamente desapareça do mundo fenomênico ao ser usado e consumido. O grande usuário e consumidor de objetos é a própria vida, a vida do indivíduo e a vida da sociedade como um todo. A vida é indiferente à qualidade de um objeto enquanto tal; ela insiste em que toda coisa deve ser funcional, satisfazer alguma necessidade. A cultura é ameaçada quando todos os objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente e pelo passado, são tratados como meras funções para o processo vital da sociedade, como se aí estivessem somente para satisfazer alguma necessidade – e nessa funcionalização é praticamente indiferente saber se as necessidades em questão são de ordem superior ou inferior.

Esta forma indiscriminada, na qual os produtos de uma cultura se vêem inseridos, em que tudo o que nasce faz parte de uma “fabricação”, de modelos funcionais que não consideram a relação do sujeito com sua própria cultura, por outro lado, tem gerado um tipo de comunicação limitada, na qual o sujeito não vive o passado. Sua memória existe somente para um presente muito recente e imediato. Novas formas de redimensionar esta relação fazem-se necessárias, em nome de um paradigma interacionista. Nele, o que importa é a relação entre a cultura, a memória e a experiência do sujeito. A memória coletiva de um lado e a individual de outro. A tensão entre elas instauraria a introdução deste sujeito como produtor de cultura, criando uma “circularidade”, um movimento recíproco que as complementa.

²⁹ Hannah ARENDT. A crise na cultura: sua importância social e política. In: *Entre o passado e o futuro*, p. 260-261.

D) Alguém disse que o silêncio é de ouro. Mediar e receber: como conceber?

Como professora e mediadora, venho buscando, ao longo dos anos, propor concepções capazes de possibilitar ao leitor uma recepção que seja algo como a descoberta de sua autonomia na leitura por ele mesmo percebida de maneira que ele possa criar suas habilidades e se perceber nela como ele percebe o mundo. Em outras palavras, venho, ao longo desse tempo, tentando possibilitar habilidades para que o leitor produza leituras diversas, sentindo e percebendo seus processos de produção de conhecimento, de formação de sua sensibilidade como leitor e como cidadão, como ser humano sensível e crítico, buscando, criticando, e usufruindo dos conhecimentos da ciência, das informações da mídia e das manifestações estéticas da humanidade.

Foram muitas as situações, em quase trinta anos, nas quais me vi utilizando técnicas variadas para a leitura, introduzindo o estudo de gêneros literários, criando projetos de leitura de contos, fábulas e lendas – o primeiro Confabulen – com o objetivo de cultivar a leitura, de abrir espaços para esta diversidade de textos, de suportes e situações que, eu acreditava, seriam importantes para a experiência de leitura dos alunos.

Em outras situações, encontrei-me interessada na utilização de espaços que pudessem quebrar a rotina da sala de aula, propor uma nova dimensão de prazer e de conhecimento, quando íamos, professora e alunos, para debaixo das árvores do pátio da escola, fazíamos passeios pelas livrarias mais próximas, íamos a sebos, enfim, atividades que buscavam introduzir novas tecnologias e novos espaços de experimentação estética, de sensibilização e de convívio. Acreditava, com muita exatidão, que o acesso à cultura, ao teatro, à galeria, ao cinema era fundamental para que nossos alunos pudessem experimentar este diálogo entre a vida e a arte, entre o homem e a criação, entre o ser, o ter e o estar nos lugares concretos e abstratos habitados por sua imaginação. Lugares estes que poderiam se multiplicar e se refletir

nas relações humanas vivenciadas na escola e na sociedade. Contava, assim, com o subjetivismo utópico, que se materializaria em ações concretas de experiência e vida.

Busquei compreender, às vezes, com a sensação de quem atracou no porto mas percebe que não chegou, muitas incongruências nesta busca de compreensão sobre o fundamental papel da mediação. Era sempre surpreendida, em situações nas quais a intencionalidade do planejamento chocava-se com a inoperância da experiência. Muitas vezes percebia que um grande número de livros, uma boa biblioteca com acesso livre, com acervo variado, com uma diversidade enorme de mídias, somente este quantitativo, ainda que fundamental, nem sempre trazia resultados satisfatórios no que dizia respeito à construção íntima de um conhecimento de si e do mundo.

Todo este conjunto de atitudes, de ensaios, de acertos e erros contribuiu, de maneira muito fértil, para que, ao longo desta trajetória, pudéssemos também criar novas formas de perceber onde tiveram origem determinadas incompatibilidades do processo de recepção e mediação cultural. Era preciso perceber de onde vinham estas incompatibilidades e quais seriam as condições ou o momento certo de fazer com que a mediação possibilitasse uma recepção em circunstâncias satisfatórias de seu exercício. A mediação cultural foi se constituindo como um elemento fundamental no qual eu percebia a necessidade de instauração de um diálogo, de uma forma de alimentação que não poderia se realizar somente do ponto de vista do objeto mediado, mas também, e principalmente, do ponto de vista de quem media e do sujeito que recebe. A linguagem, neste sentido, seria um importante fenômeno que estaria estabelecendo vínculos com o outro, consigo mesmo e deveria ser compreendida como um espaço para a expressão da palavra. A palavra no que ela tem de mais subjetivo e a língua no que ela tem de mais comum.

De onde vinha, então, esta inoperância muitas vezes detectada nas formas de recepção manifestadas? Por que o objeto mediado, em si, nem sempre provocava indagações, reações,

leituras interpretativas, olhares perceptivos comportamentos críticos? Que elementos influenciavam para que esta mediação, provocadora de uma recepção substancial, encontrasse entraves?

Sem obter respostas imediatas – porque estas, se percebermos bem, só acontecem depois de muita investigação, como também em momentos em que você não as busca, exatamente, mas as constrói na experiência – e redimensionando o diálogo e as conversas em sala de aula, propunha situações nas quais o discurso se construía em uma dinâmica que expunha com frequência a necessidade de conceituação de fatos, de dados, de coisas que aparentemente estavam conceituadas, apreendidas. Como em um processo de aprendizado dos primeiros passos, acrescentei à prática de nossos discursos e diálogos um plano de interpretação e nomeação destes fatos, destes dados, destas coisas, destes objetos, destes sentidos que pareciam dados e percebidos, mas que, observando bem, não estavam compreendidos em suas aparências e exterioridades, nem mesmo em sua interioridade.

Foi assim que deixamos de responder a questões colocadas. Passamos, ao contrário, a explorá-las. As respostas às questões se diluíam na pesquisa, na especulação, na exploração do dado exposto, examinando sentidos não percebidos, pelo exercício da palavra que interpretava, que buscava referências, e da linguagem dialogada. Começamos então a dar nomes às coisas e aos fatos, nos manifestando sobre pontos de vista diferentes, sobre interpretações pessoais, sobre visões particulares, relações interpessoais. Percebíamos, a cada passo, que a identidade cultural do grupo se realizava, naquele espaço público, exatamente, por meio destas práticas, comportamentos e processos de nomeação. Assim, a mediação começou a ser percebida como aquilo que permite a experiência humana, mas também a transmissão desta experiência.

Jean-Caune, professor de ciências da comunicação e especialista em mediação cultural, nos diz sobre a importância de se perceber esta forma de olhar para o mundo, de

aludir às coisas, como se estivéssemos criando e descobrindo vínculos. Assim, ele argumenta³⁰ que

la médiation est une modalité de l'existence humaine; elle est une donnée qui caractérise l'être humain. L'être humain n'a jamais eu rapport direct aux êtres et aux choses. L'être humain n'existe que dans sa capacité à donner un nom aux choses... Comment pourrions-nous construire des relations de vie et des échanges d'expériences avec les autres si les choses n'avaient pas de nom? Le besoin de référer est une donnée de l'existence humaine. La nomination est la condition pour faire exister les choses.... La médiation, c'est d'abord cette opération qui, en donnant un nom aux êtres et aux choses les inscrit dans des discours, dans des institutions qui donnent des points de vue sur le monde, sur la personne, sur les relations interpersonnelles³¹

A experiência de colocar em circulação estes modelos de comportamentos sensíveis ao olhar e à interpretação instigava também a formação de um modelo de relação interpessoal que contribuía para educar, para reforçar no receptor concepções imaginárias da mediação. Tais concepções passam por construções intelectuais, por representações simbólicas e imaginárias. Neste sentido, ações que implicavam mediação pelo professor foram sendo aperfeiçoadas no próprio ato de serem multiplicadas, na ação praticada pelos alunos. Foi o caso de propostas de mediação que foram ocorrendo nestas experiências em sala de aula, nas quais alunos declamavam poesia para os colegas, em diferentes espaços da escola, em classes primárias e pré-escolares, criando vínculos, aproximando e aperfeiçoando o sentido de mediar a cultura e de receber seus estímulos.

Nesta etapa seguinte, proponho expor relato de uma experiência vivenciada como professora, com alunos da 8ª. série, na qual busco fundamentar as questões anteriormente levantadas, no que diz respeito a esta busca de aperfeiçoamento do processo da mediação, à

³⁰ Jean CAUNE. La médiation culturelle: une construction du sens dans une société en crise. In: *Actes du colloque du Salon du livre et de la presse jeunesse*. Avril/2006, p. 139-140.

³¹ A mediação é uma modalidade de existência humana; ela é um dado que caracteriza o ser humano. O ser humano jamais teve uma relação direta com os seres e as coisas. O ser humano não existe senão em sua capacidade de dar um nome às coisas... Como poderíamos construir relações de vida e trocas de experiências com os outros se as coisas não tivessem nome? A necessidade de referir é um dado da existência humana. A nomeação é a condição para fazer existir as coisas... A mediação é primeiro esta operação que, dando um nome aos seres e às coisas, lhes inscreve em discursos, em instituições que manifestam pontos de vista sobre o mundo, sobre a pessoa, sobre as relações interpessoais. (Todas as traduções, para o português, dos textos teóricos e literários em francês, foram feitas por mim).

concepção de mediação como experiência humana. São tentativas de aprimoramento e de aproximação, na prática, destes conceitos de mediação como uma construção de sentidos, como uma experiência vivida, mas também transmitida, enfim, como construção de sentido que permite ao homem existir em relação ao outro no mundo social e imaginário.

O fragmento seguinte, em que consta este relato, portanto, irá demonstrar uma atividade desenvolvida com a poesia e a música em sala de aula. Tal atividade faz parte de uma série de outras atividades que se desenvolveram, ao longo do ano, e dá continuidade a estas discussões que eu então realizava com os alunos. Não estavam exatamente em questão os significados ou conceitos de recepção e mediação, logicamente, mas a recepção e a mediação em si, em ação, e as percepções e ordenações que poderiam ser construídas neste processo. A leitura de poemas era a atividade central que se desenvolvia em encontros consecutivos. Vamos ao relato que se inicia pela terceira parte, considerando o fato de que anteriormente vínhamos procedendo com outras discussões, com variações sobre o mesmo tema.

D.1) O relato

3a. parte – A poesia para ler, declamar e extrapolar: *o que quer, o que pode esta língua?*

A atividade que agora vou narrar aconteceu a partir da idéia de se ler poemas em sala, suscitada pela aula anterior e pelas práticas de leitura individual de poemas na biblioteca que aos poucos fui sugerindo de acordo com a solicitação de cada aluno e muitas vezes até em função das dúvidas colocadas pelos leitores. Ela foi desenvolvida no anfiteatro da escola onde havia um bom espaço, com palco e cadeiras. Selecionei um número razoável, 50 títulos. De livros de poesia contemporânea: Jorge de Lima, Carlos Drummond, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa, Cecília Meireles, Adélia Prado, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes,

Paulo Leminsk, Maiakóvski, Alice Ruiz; de poetas românticos brasileiros: Castro Alves, Cassimiro de Abreu, Junqueira Freire, Fagundes Varela, Laurindo Rabelo; de poetas da língua inglesa do século XIX: Edgar Allan Poe, Edward Lear, Walt Whitman, Emily Dickinson, Lewis Carroll.

Essa foi uma atividade de declamação que se desenvolveu de maneira que cada grupo, depois de ler e reler o poema, apresentava aos outros grupos as formas de leitura que criava. Assim como várias outras atividades de declamação, esta tinha como objetivo o desenvolvimento da escuta atenciosa, da escuta que dedica uma atenção especial ao ouvido que recebe e assimila a palavra, que seleciona possibilidades de formas e sentidos da mensagem poética num exercício de sua percepção. Neste sentido, a categoria ‘escuta’ foi bastante explorada também em outros tipos de atividades, uma vez que ela pode redimensionar esta relação de um simples ouvir para uma ‘escuta’ atenciosa. Este redimensionamento se deu tanto em nível da forma poética, ou seja, da percepção do poema como uma forma metafórica, transgressora da palavra, quanto em nível da própria relação do indivíduo com a poesia e sua relação com o contexto social. Esta relação, no entanto, só poderia ser percebida e descrita no decorrer da experiência, razão pela qual pretendo torná-la mais visível ao leitor no decorrer desta narração.

Houve grupos que chegaram a fazer a leitura explorando o espaço do anfiteatro, utilizando-o em seus diferentes ângulos. Houve também leituras muito tímidas, em vozes muito baixas, timbres quase inaudíveis. Como primeira experiência, tudo estava dentro do previsível e, por outro lado, tudo estava também sendo percebido e sentido pelo grupo com uma dose de estranhamento e ao mesmo tempo de adesão. Encerramos a atividade 100 minutos depois. Antes indaguei: “*O que acharam dessa aula, brincando e declamando poesia?*” Alguns disseram: “*Eu prefiro assistir do que declamar*”; “*Eu gostei*”; “*Os meninos*

gozam a gente...não gosto de falar pra eles". Era preciso sondar melhor o grau de adesão do grupo à atividade.

Em meio à organização dos grupos, uma aluna chegou a mim um tanto indignada com o poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado *Negra*, do livro *Menino Antigo*. Assim diziam seus versos:

*A negra para tudo
a negra para todos
a negra para capinar plantar
regar
colher carregar empilhar no paiol
ensacar
lavar passar remendar costurar cozinhar
rachar lenha
limpar a bunda dos nhozinhos
trepas .*

*A negra para tudo
nada que não seja tudo tudo tudo
até o minuto de
(único trabalho para seu proveito exclusivo)
morrer.*

Esse texto foi tomado, a princípio, como um discurso racista. A primeira estrofe chocou a aluna que, imediatamente, veio me procurar para fazer esta revelação. Ali mesmo, com aquele grupo que escolhera o texto para declamação, discutimos a questão que parecia ser de compreensão. A aluna disse: "*Que absurdo, professora, o negro não serve só pra isso!*" Houve um momentâneo estado de indignação daquele grupo, o que achei interessante por revelar um espírito inquieto, uma atitude questionadora. Propus, então, que refizéssemos a leitura do texto e indaguei: "*Continuam percebendo o mesmo com a segunda leitura?*" Uma outra aluna disse: "*O poeta diz isso tudo mas eu acho que ele não concorda com isso. Ele só diz que a negra é pra tudo*". Eu indaguei novamente: "*Mas o que o poeta diz?*" Elas disseram: "*Ele diz que a negra é pra ser explorada*". "*Em que passagem do texto isto está*

escrito?”, acrescentei. Estas palavras “*a negra é pra ser explorada*” não foram encontradas no texto. Era, portanto, uma questão de compreensão e de concepções que ali se colocavam.

Seguindo a leitura da segunda estrofe, o tom supostamente autoritário e preconceituoso é desfeito quando o poeta diz: “*A negra para tudo/ nada que não seja tudo tudo tudo / até o minuto de / (único trabalho para seu proveito exclusivo) / morrer*”. Aos poucos, pareceram entender que o que o poeta dizia ali não era exatamente um discurso racista, ele dizia o que acontecia, na realidade, na história da exploração do trabalho negro. Superada esta questão de entendimento do texto, o que também eles estranhavam, pude perceber, era o fato de o poeta usar aquelas palavras em um poema. As palavras desnudavam uma realidade que, para eles, não poderia ser descrita daquela forma nas linhas de um texto: *bunda, trepar*. Que palavras cabem dentro de um poema? O poeta pode, assim, dizer tudo o que pensa? Ficou combinado o retorno a esta conversa com o grupo todo em outra aula.

4ª. Parte – ‘Meta dentro e fora: lata absoluta’

Achei oportuna a discussão levantada pela aluna, na aula anterior, uma vez que saber ou supor o que deve caracterizar ou o que deve conter um poema é algo que envolve conceitos e pré-conceitos que poderiam ser colocados de forma espontânea pelo grupo, contribuindo para uma tentativa de ‘nomear’ estes conceitos a partir das idéias expostas por eles. Seria uma importante discussão que poderia abrir os caminhos para o conhecimento e uma maior aproximação das questões acerca da poesia. Entendi, assim, que estaria partindo para um procedimento adequado ao buscar o conceito não somente em sua dimensão ‘essencialista’ ou teórica, mas também de compreendê-lo a partir da concepção ‘nominalista’ ou, em outras palavras, ‘do que pensam sobre isto’, para que pudéssemos vislumbrar, de fato, uma nova estrutura conceitual de forma dialógica. Neste sentido, estaríamos trabalhando também com o

conceito de literariedade – o que é a poesia, o que deve conter a poesia? – aplicado à análise das relações escola/poesia, na experiência de leitura.

Ao buscar maior compreensão sobre essas relações entre literatura e escola e sobre o contexto em que as teorias se revelam, percebi que alguns conceitos literários, tais como os conhecemos pelos estudos teóricos, iam se redimensionando de forma autônoma, na medida em que surgiam como elementos que precisavam ser nomeados e compreendidos naquele contexto da leitura. Por outro lado, iam também se inscrevendo numa experiência de leitura que estimulava o conhecimento e o rastreamento de seus sentidos. Neste sentido, Marisa Lajolo argumenta que:

algumas teorias da literatura tendem a considerar a especificidade literária de um texto como imanente, postulando a possibilidade de identificação e isolamento **do** ou **dos** elementos que dão conta da literariedade do texto em que se manifestam. É para onde apontam, por exemplo, as formulações de Roman Jakobson relativas à função poética e que se encontram diluídas e simplificadas em vários manuais escolares contemporâneos. Tais teorias, no entanto, talvez não sejam as que mais contribuam para a discussão sistemática e fundamentada das relações entre leitura, literatura e escola. Para isso, as teorias que incluem, na noção de literariedade, o leitor e a prática da leitura são mais adequadas. Dentre estas, pode-se destacar a de S. Fish, que inscreve a literariedade de um texto na experiência de leitura.³²

Na aula seguinte, combinei com a aluna que ela iria contar para o grupo a nossa conversa sobre o poema de Drummond. Pedi primeiro que fizessem a leitura do poema que foi transcrito na lousa. Em seguida, buscamos a compreensão do texto. Esta leitura seguida de discussão proporcionou uma análise mais rica em função da participação mais ampla do grupo. A maioria dos alunos, ao fazer a primeira leitura do texto, não considerou o poema racista, mas simplesmente uma opinião do poeta sobre o negro e sua vida escrava. Um aluno levantou uma questão interessante: *“Este poema mostra o tempo todo o que a negra faz com um monte de verbos que aparecem nele”*. O outro acrescentou: *E todos são de trabalho, até o último que é morrer*. Uma aluna pontuou: *Mas quando ela morre ela não está mais*

³² Marisa LAJOLO. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, p. 43.

trabalhando. Para não trabalhar mais ela precisa morrer. Eu então completei: *Aí vemos uma espécie de ambiguidade criada pelo poeta, dando à palavra um duplo sentido, quando necessário, o sentido que ele precisa para criar a idéia desejada, para isto é preciso romper ou renovar o seu sentido usual.* A mesma aluna concluiu dizendo: *e o poeta acertou porque este é único verbo que poderia indicar que um dia a negra não estaria trabalhando para o patrão. Que outro verbo poderia ele usar? Acho que tem mais...* Outros ecos, com certeza formariam, sonorizariam ... Eram os *eco-conceitos* em ressonância.

Esta discussão foi, portanto, sendo aprofundada com a ajuda do grupo que, aos poucos, foi amadurecendo, foi construindo os sentidos dados pelo poema. A segunda questão, ou seja, o que pode ou não ser dito em um poema, propus que a pensassem com uma música de Gilberto Gil, o que poderia suscitar uma discussão também importante acerca do estilo do texto poético e da própria concepção de poesia que aquele grupo trazia consigo e compreendia naquele momento.

Transcrevi na lousa a letra da música e, para tornar mais lúdica e significativa a atividade, toquei-a no violão. Este momento de tocar violão para a turma era interessante. Eles solicitavam que eu tocasse e perguntavam sempre: *“Professora você trouxe o violão hoje?”*. Ou, ainda: *“Toca pra gente?”*. Algumas vezes eu entrava com o violão pra sala de aula, não para tocar, mas por tê-lo usado em outra aula. Os alunos, porém, sempre queriam que eu tocasse.

A letra da música de Gilberto Gil foi lida primeiro, antes de ser cantada:

METÁFORA

*Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz lata
Pode estar querendo dizer o incontível*

*Uma meta existe para ser um alvo,
Mas quando o poeta diz meta
Pode estar querendo dizer o inatingível*

*Por isso não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudo-nada cabe,
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível*

*Deixe a meta do poeta, não discuta,
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora*

Feita esta leitura, individual e depois em grupo, pudemos levantar a segunda questão, que foi, para a maioria dos alunos, mais polêmica. Os versos nove e dez do poema de Drummond foram recebidos com risos que demonstravam um certo estranhamento. “*Bunda, trepar, mas que é isso professora?*” Eu disse: “*Eu não sei, o que vocês estão pensando?*” Não havia um questionamento sobre, por exemplo, se de fato isto acontecia, ou seja, os nhozinhos terem a bunda limpada pelas negras. Não demonstravam uma curiosidade, por exemplo, sobre a história. Havia, sim, uma manifestação que revelava exatamente isto: “*Podemos escrever estas palavras num poema?; Que palavras cabem dentro do poema?*”.

Começamos a leitura do texto por partes. “*O que o poeta nos diz nos três primeiros versos?*”, perguntei. “*Eu não entendi: por que o poeta pode estar querendo dizer o incontível?*” A resposta foi uma pergunta. Lancei-a, então, para a sala. Na ausência de uma ponderação mais clara por parte do grupo, perguntei: “*Se uma lata existe para conter algo, por que quando o poeta diz ‘lata’ pode estar querendo dizer o incontível?*” Ninguém se arriscou, então continuei.

A palavra ‘lata’ tem um sentido diferente do sentido usual e o próprio verso diz isto. Quando ditas ou escritas nos versos do poeta, as palavras podem adquirir novos sentidos. Seus versos revelam uma forma de ser da palavra que é subjetiva e singular quando traduzida em linguagem poética. A poesia, espaço em que a palavra parece sonho, devaneio, transforma a palavra, mostra o seu inverso, seguindo um sentido oposto à direção natural

das coisas em que os termos não estão necessariamente dispostos na ordem direta e lógica. Assim, observando também os três seguintes versos, a palavra 'meta' pode não significar o que ela significa usualmente. Na poesia isso é muito comum. As palavras existem carregadas de sentidos usuais e não-usuais. Palavras comuns, incomuns, inventadas e até inexistentes são usadas pelos poetas. E o que importa, muitas vezes, não são somente estas palavras isoladas escolhidas por ele, mas também o seu som, o seu ritmo, a sua combinação, porque o poeta brinca e joga com as palavras o tempo todo.

Seguindo essa fala, um aluno perguntou: *“Esta palavra ‘tudo-nada’ existe? É assim que escreve?”*. Eu disse que nunca tinha visto esta palavra escrita desta forma e eles também disseram que não. *“E o que seria esse ‘tudo-nada’?”*, indaguei. *“Pode ser porque o poeta às vezes sabe e às vezes não sabe o que vai escrever”* ; *“Ou porque ele tem que escolher direito a palavra e ele pode também não achar ela”* ; *“Ou porque a palavra que o poeta achou pode significar duas coisas ao mesmo tempo”*, completou outra aluna. Achei razoáveis as ponderações, uma vez que elas poderiam expressar, de certa forma, o ‘incontível’ dito pelo poeta. Ou seja, o poema poderá ser um espaço sem medidas pré-definidas ou pensadas antecipadamente, um espaço no qual ele poderá projetar forma e sentido não apenas pelo que foi dito, mas pelo que ficou por dizer ou ainda pelo que ficou dito nas entrelinhas. Um aluno interrompeu: *“Por isso é que todo poeta parece um santo e todo mundo acha lindo o que ele escreve? Eu não acho sempre não; tem muita coisa chata”*. *“Mas o poeta pode escrever o que pensa do jeito que quer”*, disse outra aluna.

A discussão foi crescendo e chegamos afinal ao último verso, que diz da ‘metáfora’. Foi curioso, pois a palavra surgiu, à primeira mão, no entendimento dos alunos como o que é sugerido, de certa forma, pelo poema, ou seja, *“como palavra ou palavras que o poeta usa e que poderão estar dentro e/ou fora do poema indicando vários sentidos*. Acrescentei a esta ponderação que a metáfora é também uma espécie de comparação. A metáfora compara

coisas, sentimentos, seres. “*Existe alguma comparação neste poema?*”, indaguei. Uma aluna respondeu que achava que a comparação estava em lata/poema e que a lata do poeta talvez fosse o seu próprio poema. Fiquei surpresa com esta ponderação e pensei que todas aquelas reflexões indicaram caminhos e formas de contribuir para uma melhor compreensão da mensagem poética.

Por último, perguntei se eles identificavam no poema as tais brincadeiras que eu havia falado anteriormente. “*Em que versos o poeta brinca nesse poema, como ele combina as palavras?*” Foi quando eles foram identificando as rimas, os sons, o ritmo das palavras. Toquei mais uma vez a música no violão e aqui encerramos esta aula.

Nessas experiências com o texto poético, os alunos perceberam a construção dos poemas, a sonoridade partindo de suas rimas ora cruzadas ora interpoladas ora emparelhadas como recurso sonoro. Aos poucos, por meio das leituras, estariam percebendo que a sonoridade se manifesta num poema não apenas dentro da rima, mas também em outros recursos, como a assonância, a repetição dos sons vocálicos, e a aliteração, repetição dos sons consonantais. Sobre esse assunto falamos também em atividades narradas posteriormente.

É interessante ressaltar que durante a aula houve a participação do grupo, embora não de forma coesa. Houve dispersões e pude notar que este tipo de trabalho e de análise e compreensão de poemas era incomum para eles e um tanto desconhecido em suas práticas diárias. Mas era preciso continuar construindo este caminho, descobrindo e incentivando estas formas de mediação e de recepção, já que nelas tínhamos o dado positivo de conquistar, mais de perto, a experiência como resposta mais direta à realização do conhecimento. Era verdade também que muito ainda estava por desvendar.

D.2) Mediação e significação, experiência e técnica

*Les dispositifs de médiation mettent en jeu des personnes, des temps de l'expérience humaine qui ne sont pas du même ordre que le temps technique. D'où la nécessité d'un regard critique sur les dispositifs techniques; regard critique, c'est-à-dire regard qui s'interroge sur les conditions opérationnelles de sa réalisation, regard comme mise à distance de la réflexion.*³³

Jean Caune

Grande parte de minha experiência profissional se desenvolveu em uma escola de ensino básico superior. Tratando-se de uma escola cujo acesso aos bens culturais eram facilitados pela infra-estrutura razoavelmente oferecida, distinguindo-se, essencialmente, da realidade das escolas municipais e estaduais, não tínhamos problemas em relação à carência de acervos culturais. Os suportes ou mídias dos quais fazíamos uso nas práticas de mediação, dentro da escola, variavam entre o livro, o filme, o teatro apresentado dentro da escola por alunos. Efetivamente, o livro era a mídia mais utilizada, uma vez que a biblioteca desta escola era muito bem munida de livros e coleções de muito boa qualidade. Fora da escola, tínhamos o cinema e o teatro, mas a frequência com que se tinha acesso a estes espaços de cultura era muito pequena, sendo, portanto muito limitadas estas práticas propostas pela escola.

As práticas educativas e culturais propostas a alunos de escolas francesas são muito ricas e variadas, principalmente na cidade de Paris. Com frequência, trafegando pelos metrô da cidade, observamos professores que conduzem seus alunos, em todas as idades, desde os menores pré-escolares até os adolescentes, a museus, bibliotecas, centros de cultura, enfim, a vários espaços, os quais, muitas vezes, dedicam suas programações a estas crianças e adolescentes. A visita do alunado a museus é muito comum e há uma programação intensa

³³ Os dispositivos de mediação colocam em jogo pessoas, tempos de experiência humana, que não são da mesma ordem que o tempo técnico. Donde a necessidade de um olhar crítico sobre os dispositivos técnicos; olhar crítico, quer dizer olhar que se interroga sobre as condições operacionais de sua realização, olhar como distanciamento da reflexão.

que objetiva a inclusão das escolas nestes passeios culturais, gratuitamente, propondo horários e guias para orientação da visita.

Crianças e adolescentes, que em geral não pagam para frequentar estes espaços, são incentivados a conhecer as exposições que ocorrem nestes museus, onde estão presentes acervos importantíssimos da pintura universal, clássica, moderna e contemporânea. Museus e castelos expõem também pinturas diversas sobre a história da França, suas batalhas com conquistas e derrotas ao longo dos séculos, narradas por imagens registradas em enormes quadros, expostos em extensas e numerosas galerias, numa composição nobre e suntuosa, da arte em si e da arquitetura também, como um rico patrimônio artístico. Enfim, a cultura e a história estão aliadas a propostas de democratização destes espaços, que têm como objetivo informar, formar e sensibilizar estudantes, acolhendo projetos que veiculem, da forma mais ampla possível, suas obras.

Desde os anos de 1960, na França, os processos de mediação que acompanham as políticas de democratização cultural consistem em promover a sensibilização à obra apresentada nas instituições culturais. A arte é então tida como um instrumento de emancipação individual e coletiva, e o acesso a ela é considerado fundamental à sua compreensão e sensibilização. Há, efetivamente, uma forte estratégia de acesso para facilitar o encontro do sujeito com a obra, para se estabelecer um lugar entre as instituições culturais e a população. Tais estratégias têm sido criticadas por estudiosos e especialistas da mediação cultural, uma vez que para eles é preciso incentivar outras práticas culturais que não se resumam ao acesso a museus, ao contato com as obras legítimas. Para muitos destes estudiosos franceses, a democratização cultural está adoecida com uma política de acesso aos bens culturais, indiferente à questão da construção do sujeito e de sua experiência. Neste sentido, é preciso que haja uma compreensão de que a mediação envolve uma relação. Assim, um objeto artístico não terá sentido social, senão em um processo de uso simbólico, na

apropriação do objeto pelo sujeito, por meio de práticas diversificadas. Portanto, a mediação implica uma relação e não pode existir no isolamento.

Para Jean Caune, é preciso distinguir a mediação das mídias e seu processo de circulação e de significação. A mediação intervém como construção do sentido, envolve uma relação social assim como atores inseridos no contexto de suas ações; as mídias são os suportes onde se fixam as expressões artísticas ou informativas – o livro, o jornal, o quadro, a televisão etc... Estas se voltam para uma produção e uma difusão cuja natureza econômica é fundamental. Estas mídias irão, por meio da *mediatização*, fazer circular a significação. Portanto, não podemos pensar a mediação isolada deste processo interativo, cuja existência depende de outras intervenções. O conjunto destas interações constitui, assim, aquilo que se pode chamar de uma concepção ou pensamento sobre a mediação cultural. São fundamentais estes princípios e concepções, nos quais se baseiam os especialistas da mediação, na França e no Brasil, reforçando suas posições quanto a este processo de significação da mediação, identificando suas noções. Para Jean Caune³⁴, identificamos a noção de mediação por meio de uma filosofia que se alimenta

de l'expérience de l'art telle qu'elle passe par le corps (Dewey); des analyses des processus de communication en fonction de la nature du médium (Mc Luhan); ou encore, en tenant compte des mécanismes de représentation de soi et des effets des cadres étudiés par Goffman.³⁵

Por caminhos também análogos, que buscam novas concepções e noções sobre o processo da mediação, construindo referências teóricas que possam melhor explicitar estas concepções, nos diz o professor Edmir Perrotti, especialista em mediação cultural no Brasil, sobre a produção da informação:

³⁴ Jean CAUNE. Op. cit., p. 148

³⁵ Da experiência da arte tal como ela passa pelo corpo (Dewey); de análises de processos de comunicação em função da natureza da mídia (Mc Luhan); ou ainda, considerando os mecanismos de representação de si e dos efeitos de *cadre* (cenas, imagens quaisquer em questão – no teatro, no quadro) estudados por Goffman.

Não somente *mediada*, mas também *mediatizada*, a informação é produzida, distribuída e recebida no quadro de *dispositivos*, cuja natureza técnica, semiológica e pragmática (Peraya) constitui um fenômeno novo que altera os processos sociais de construção de significados (Chartier). De instrumentais, suportes, os recursos informacionais passam a essenciais, deixando de ser simples artifícios de transmissão de conteúdos para se tornarem *dispositivos* produtores de sentidos, configuradores de uma nova ecologia cognitiva e simbólica característica de nossa época. Em decorrência, os *atos de significação* (Bruner) na contemporaneidade implicam novas técnicas, novas linguagens, novas relações, demandando tanto a renovação da *ordem informacional* de dispositivos culturais tradicionais, como bibliotecas, centros de documentação e de memória, centrada em geral na *monologia* (Pieruccini) e na transmissão de conteúdos, quanto o desenvolvimento de novas competências (Perrenoud) necessárias aos processos de construção de conhecimentos e de produção de significados (Morin).³⁶

Assim, compreendemos que a cultura não pode se reduzir a práticas que garantam simplesmente o acesso aos museus, bibliotecas, indiferente à questão da construção do sujeito e sua experiência. Da mesma maneira, a mediação também precisa ser compreendida e inserida num processo de significação, de produção de sentidos que envolve os mediadores as mídias, sua produção e sua difusão. Comparando as duas realidades, a brasileira e a francesa, vemos, obviamente, diferenças marcantes quanto à realidade histórico-cultural destas sociedades, que implicam processos absolutamente distintos em suas origens, em suas ordens políticas, econômicas e sociais. Evidentemente, sabemos que a falta de oportunidade para o convívio com a arte, para se relacionar com ela e produzi-la, é fator que implica um empobrecimento da formação do homem estético, ético, político, racional, sensível, crítico, enfim. Mas de que adiantam os objetos se seus usos estão equivocados? De que adianta a democratização cultural sem um sentido que envolve uma relação com o objeto como pertencimento, identificação e experiência humana?

Neste sentido, e retomando o relato de experiência em sala de aula por mim anteriormente narrado, revisito a idéia dos objetivos da mediação. Estes devem, efetivamente,

³⁶ Edmir PERROTTI. *Dispositivos de Informação Dialógicos, Mediação e Apropriação Cultural*. Projeto realizado por um grupo de pesquisadores reunidos sob a coordenação da Universidade de Sheerbrooke, Canadá, com financiamento da Association Universitaire de la Francophonie, com sede em Paris. O objetivo é o estudo comparado dos modos de mediação da informação em processos educativos.

intervir como construção do sentido, menos sobre o objeto em si mesmo, do que sobre o uso sensível que ele poderá provocar ou sobre a relação que ele poderá introduzir. Situações mais inusitadas e importantes vivenciadas, como professora em salas de aula e espaços informais de educação, reafirmaram o extremo valor que há no trabalho da mediação que experimenta e encoraja a palavra e sua expressão, a formação de um sujeito que toma a palavra, que expressa um mundo que está sendo percebido, sendo construído por meio de idéias e conceitos que ele faz gerar em consonância com seu mundo social e imaginário. Falo nestas experiências de uma mídia importantíssima que é o livro e que continua a ser, tanto em experiências francesas quanto em brasileiras, um objeto a ser mais bem descoberto como potencialidade emancipatória nos processos da mediação propostos no ambiente escolar.

As experiências com estas pesquisas às quais me referi, com a leitura de poesia em voz alta e com a música, apontaram para a configuração de uma relação aproximada, dialogada e diferenciada com elementos fundamentais à percepção da linguagem. Trata-se da transposição da linguagem escrita para a linguagem oral. Se, por um lado, a leitura não tem sentido senão em relação ao que foi escrito, as relações entre escrever e ler não têm também o mesmo sentido entre dizer e escutar. Escrever movimenta os sentidos da visão, ao passo que dizer movimenta os sentidos da escuta. Nas práticas com a mediação de poesias e canções, por meio de leituras de textos poéticos, pude perceber a importância de transpor o texto escrito – frequentemente percebido pelos sentidos da visão, na fixidez da palavra traçada, muitas vezes com abordagens que privilegiam sua lógica interna – para o texto oral.

Esta transposição foi, portanto, prática fundamental nas atividades de mediação, na medida em que, ao ser dito e escutado, o texto passava a despertar a capacidade do grupo e do público de maior compreensão, significação e memória. Esta função do dizer-escutar passava, assim, a desempenhar um papel indispensável de socialização e convívio estético e grupal, já que o que estava em jogo era a descoberta de novas formas de expressão e de relação com o

objeto, no caso, o livro, assim como a formação crítica e estética do sujeito pelas vias da experiência humana.

Os significados da escuta, do ouvir, do ler e do dizer se desenvolvem em consonância com a formação do sujeito em grupos, na escola, em família, enfim, nos diferentes espaços sociais. Há a escuta atenciosa, a pragmática, a individual, a coletiva, que são também influenciadas por formas de ouvir e de escutar próprias dos contextos da sociedade de consumo que, por sua vez, caracterizam também determinadas tendências e gostos. Dizer-escutar constitui, assim, binômio vivo e essencial ao processo de compreensão e articulação da linguagem, da comunicação e do conhecimento, sem o qual a língua corre o risco de se exilar e de se isolar por caminhos insociáveis. Que diálogo travamos e de que sentidos nos munimos ao dizer-escutar?

Capítulo II

Ouçá o som de sua voz rindo-se dela mesma: a poesia da canção e o universo sonoro escolar

*Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta,
tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada*

Walter Benjamin

Retomamos esta epígrafe de Benjamin com o objetivo de melhor fundamentar algumas reflexões sobre as condições da escuta e sobre a palavra, seus sons e imagens, como instrumento essencial à formação e à educação dos sentidos. Escutar, na concepção expressa pelo filósofo, se constitui em uma atitude de deslocamento do lugar de permanência do cotidiano, para um lugar transitório no qual nos isolamos de forma peculiar dos acontecimentos. Do lugar de ocupação dos fazeres e dizeres, da loteria não raro incauta das ações humanas, para o lugar do esquecimento, para um estado incógnito da alma auditiva. É, portanto, uma atitude de dedicação ao que é escutado simplesmente, caracterizado por um momento atencioso, perceptivo, perspicaz do ato de ouvir, que interpreta de diversas maneiras o mundo como objeto contemplado.

Ouvir e escutar exige, portanto, comportamento diferenciado. A relação simbólica com os elementos sensíveis da linguagem artística se dá quando escutamos, quando assimilamos o texto em diálogo com o contexto subjetivo criado de forma particular. Ouvir, porém, torna-se um gesto mecânico que despreza os processos de imaginação e memória que envolvem a compreensão da linguagem.

Mas, para nos esquecermos dos acontecimentos presentes no cotidiano, não abandonamos totalmente os fatos lembrados. Mergulhamos também em um novo estado das descobertas ao qual é propiciada a condição de novidade, o contorno afetivo e valorativo desta

condição. Quando escutamos, no sentido de nos esquecermos de nós mesmos, experimentamos uma raridade: aprender a discriminar, a selecionar, a *coleccionar* percepções e sentidos adversos da realidade e da indolência auditiva em que muitas vezes nos encontramos. Ouvir, ao contrário, é simples e é prática permanente, costumeira; é permanecer na parte rasa do poço. Resulta em uma acomodação superficial dos eventos cotidianos, como se estes não possuíssem significados. Quando ouvimos colecionamos eventos, datas, comportamentos, indicações de tomadas de ações, mas não propriamente o que eles consubstanciam. Escutar exige uma atitude mais corpórea que nos leva a perceber a materialidade das coisas, dos sentimentos, da história presente e do apaixonante conflito que há entre o que se acabou de escutar e o impulso de uma nova escuta. Quando escutamos somos levados a melhor entender a estrutura deste suporte material nascido de uma identidade, de uma temporalidade que sempre apresenta ao presente seu conflito. Escutar é, enfim, aprender o que não se sabe, é ir fundo nessa paisagem de dimensões interiores que se transformam ao serem percebidos seus valores, sua linguagem como patrimônio simbólico reinventado.

Voltando nossa atenção às formas de articulação da audição nas diferentes atividades desenvolvidas no contexto escolar, observamos nelas uma variação, tanto do ponto de vista de quem *fala* como de quem *ouve*, embora não possamos efetivamente isolar tais atos de linguagem como se um não fosse complementar ao outro. Enfim, são diferentes os espaços onde se fala dentro da escola, e nestes espaços mudam também a forma, a intensidade e a qualidade com que se fala e se ouve.

Se dispusermos nossos ouvidos a uma acuidade pormenorizada dos sons cotidianos que produzimos por meio das cadeias sonoras das frases, da frequência e do tempo em que estas frases são pronunciadas, percebemos uma variação quanto ao critério de valor do que se fala e do que se ouve. O que realmente importa ouvir? O que realmente importa falar? Nas falas proferidas no coletivo, por exemplo, que acontecem em sala de aula, no auditório,

na biblioteca, onde alunos e professores lêem e discutem textos e assuntos diversos relacionados ao ensino de conteúdos, percebemos – em grande parte destas experiências coletivas – uma nítida profusão de palavras que se manifestam como em um compasso improvisado e descontínuo, com freqüente simultaneidade das falas.

Nas intenções destas falas soa nítida aos ouvidos uma freqüência sonora com bastantes ruídos. Muitos falam ao mesmo tempo, criando uma emissão dissonante que se nutre desta dissonância e nela, para o bem ou para o mal, se realiza. Há nestas situações a tentativa de uma comunicação dialógica que se funda em critérios de *valores* e de *necessidades* de quem fala e de quem ouve. Que valores são estes e por que são considerados uma necessidade?

Tanto a fala do professor quanto a do aluno possuem valores que lhes são intrínsecos e, ao mesmo tempo, semelhantes e distintos. Para que o compasso deste diálogo possa acolher diferentes arranjos em uma linha melódica harmoniosa, seria necessário um exercício mais intenso de crítica e de análise destes valores presentes nos discursos proferidos, que têm na origem a palavra; seria necessário mais escutar do que ouvir. Tais valores devem ser percebidos em sua extensão, sua qualidade, seu peso, seu alcance, sua necessidade. O discurso escolar busca conseguir atingir esta reflexão, não se constituindo, ainda, numa autonomia efetiva, numa consonância de discursos. Assim, podemos dizer que a dissonância é a metáfora desta autonomia que se torna cada vez mais difícil e que pode ser diagnosticada pela “escassez dos sentidos” e pela fragilidade da palavra, da palavra tomada como força e fonte de sentidos. Se há esta fragilidade é porque não estamos sabendo como construir valores e o que neles há efetivamente de necessidade. Sobre a violência das palavras e, ao mesmo tempo, sobre a possibilidade de uma ação comunicativa fundada em sua força, nos diz o professor Nilson J. Machado³⁷:

³⁷ Nilson José MACHADO. Artigo adaptado de texto apresentado nos *Seminários Abertos de Epistemologia e Didática* – 2003 – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

Uma comunicação efetiva, não se dá espontaneamente, pois precisa ser construída com a esperança na força da palavra. Nessa perspectiva, a linguagem não é um obstáculo ao entendimento, e sim, a via que nos conduz a ele; permanece no horizonte uma confiança sem limites no acordo fundado no discurso coerente, na razão comunicativa, enraizada na partilha da palavra, em uma situação ideal de fala.

Na busca por esta comunicação efetiva, podemos perceber esta realidade na qual se fala muito e, ao mesmo tempo, não se “escuta” o que se fala. A sensação que se tem é a de que ninguém é capaz nem mesmo de ouvir. Os ouvintes se acostumaram a não dar atenção ao que ouvem mesmo no próprio ato da audição. Isto porque há um tipo de discurso que se limita a enunciar a palavra e colocá-la em ação, sem se importar com a forma com que seus sentidos foram construídos e muito menos com o fato de que são estes os *discursos que recorrem à palavra para pregar a sua impotência e a dos princípios fundadores da ação humana*.³⁸

A palavra, neste contexto, encontra-se inserida numa cultura do tipo individual, aquela que vem de um sentido interno, de uma forma individualizada e “guetizada” de se ouvir, direcionando de maneira condicionada as ações e os sentidos que esta cultura constrói no cotidiano da vida coletiva. Assim, a linguagem expressa e dividida neste contexto coletivo, na verdade, não tem ressonância porque, além de partir de uma visão individualista, com a qual não há experiência, nem partilhamento com a palavra no contexto – que poderia ser diversificada a cada versão ou entendimento particulares – ela também se fecha ao que poderia ser se fosse partilhada, tornando-se, assim, autoritária.

Podemos bem perceber este individualismo da linguagem quando vivenciamos algumas atividades coletivas escolares. Muitas experiências pedagógicas partem de uma prática em que o aluno deve ouvir o que está sendo posto em debate para depois “dizer o que ele pensa sobre o que ele ouviu”. Ao dizer o que ele pensa, percebemos características em seu depoimento circunscritas a formas homogêneas e condicionadas de “ouvir” a palavra e

³⁸ Idem, ibidem, p. 8.

seus sentidos, construídas em sociedade: família, escola, meios de comunicação. Falta às discussões a força da construção coletiva compartilhada.

A forma com que a palavra recria a si mesma e se adapta aos canais de veiculação da mídia gera também formatos específicos em sua constituição, penetração e interação com as linguagens tecnológicas. A palavra passa a ser introduzida ao repertório do consumidor por meio de técnicas voláteis, velozes e polissêmicas, específicas do processo de difusão da mídia. Assim, com a mesma velocidade, é propagada e incentivada a superficialidade das formas de percepção e de recepção dos conteúdos veiculados.

No contexto avançado da sociedade e das facilidades tecnológicas em comunicação, e se tratando da palavra expressa como música, com sua harmonia, sua organização sonora, ela poderá tornar-se, com bastante facilidade, um gênero que, além de volatilizar o seu conteúdo, como foi dito anteriormente, vulgariza, da mesma maneira, as formas de “escuta”. Para Tragtenberg, *a qualidade da experiência sonora e musical, caracterizada por uma segmentação em nichos secretos de acesso à fruição, se atrofia*. Este compositor e autor nos diz sobre o paradoxo que há entre o crescimento dos avanços tecnológicos que, ao mesmo tempo em que facilitam e simplificam as tarefas do dia-a-dia, sacrificam a capacidade de escutar e isolam o indivíduo, atrofiando os sentidos. As tecnologias da comunicação operam com o que o autor chama de “miniaturização” e “compactação”. Para o autor,

essa miniaturização e compactação com que operam se reverteria em uma maior capacidade e qualidade na experiência musical do consumidor. No entanto alguns aspectos de sua utilização chamam a atenção. O caso dos fones de ouvido, do tocador, por exemplo. Além de nocivo ao aparelho auditivo, os fones isolam a pessoa do ambiente externo. Assim, a atrofia da escuta se verifica em dois pontos: tomando os sites na internet como fonte provedora de informação musical, a experiência da descoberta de músicos, estilos, grupos por meio da própria presença em shows, apresentações, se restringe; sendo direcionada apenas para aqueles grupos bem cotados nos sites de download. É uma ilusão achar que as pessoas, em sua grande maioria, navegam na internet em busca do desconhecido – muito pelo

contrário. O segundo ponto que gera atrofia na escuta é fisiológico mesmo (...). O músculo do ouvido, literalmente, se enrijece.³⁹

A lógica do consumo, da subordinação da difusão cultural à lei do mercado, provoca um nivelamento sensorial que desemboca em um *consenso antimusical*.⁴⁰ Algumas das razões em que se apóia este *consenso antimusical* apontam para fatores que envolvem um pragmatismo utilitário. Assim como Tragtenberg, Forquin e Gagnard também nos dizem de uma deseducação auditiva à qual a escola, muitas vezes, se encaixa. Para estes autores *é um fato notório que a massa sonora, a radiocacofonia cotidiana e permanente, provocam fenômenos de rejeição acústica, e literalmente ensinam a “desouvir”*.⁴¹ Indo mais longe, os autores argumentam que a escola e os professores são também consumidores, assim como seus alunos, e estão submetidos a sugestões da mídia não somente no caso da música, mas das artes em geral. Para eles, esta restrição ao trabalho com a arte na educação escolar confirma o efeito e, ao mesmo tempo, *a causa da incultura social, da mediocridade como um fenômeno global*. Ainda que estas fundamentações dos autores partam da realidade francesa, muitas delas podemos considerar, de fato, idéias universais, as quais vêm comprometendo o discurso pedagógico que poderia, ao contrário, ser criativo, argumentativo, aberto às interfaces.

Podemos assim detectar uma homogeneização das opiniões e dos comportamentos, da moda, do gosto, decorrente das formas inflexíveis e infecundas de abordagem dos sentidos ou, ainda, decorrentes do consumo cego e acrítico dos produtos ou objetos culturais. São comuns os nichos criados em torno das escolhas das canções que, em sua grande maioria, são as mais apreciadas pelo grupo de alunos e/ou de professores, cujo gosto se define, geralmente, por este critério que diz respeito às orientações do coletivo, ao gosto cultivado pelo grupo. Neste caso, o que se percebe é a transformação da música, da arte em geral, em mercadoria. Há uma

³⁹ Lívio TRAGTENBERG, A atrofia virtual dos sentidos. Caderno Mais, *Folha de S. Paulo*, 16/04/2006.

⁴⁰ Jean-Claude FORQUIN e Madeleine GAGNARD. Em busca de um desenvolvimento da educação musical. In: *Educação Artística: luxo ou necessidade?*, p. 68.

⁴¹ Idem.

redução da estética da arte ao mero consumo e ao divertimento sem o prazer verdadeiro da fruição estética.

Na verdade, esta vem a ser a denúncia feita à “Indústria Cultural”, que põe em decadência as categorias da arte autônoma, procurada e cultivada em virtude de seu próprio valor intrínseco, da liberdade de escolha. Assim, nos diz Adorno:

Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão somente semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta em que a música é ouvida.⁴²

Por esse caminho da padronização do gosto, da mecanização dos sentidos, da mediação reguladora dos processos de leitura e fruição dos objetos da cultura, aqui no caso específico da música, cria-se um padrão potencialmente crescente de uma (in)consistência auditiva que se reflete no empobrecimento da escuta, na ausência mesma de uma apreciação musical, na medida em que esta música não é de fato ouvida.

A música é linguagem que congrega as mais variadas formas do instinto humano. Ela une e, ao mesmo tempo, provoca reações de ruptura, de abertura da alma à compreensão dos limites humanos. Poderemos, porém, chegar mais perto desta abertura, ou nos calar no hermetismo das palavras, das melodias, das composições pré-fabricadas.

Um dos fatores mais presentes em metodologias utilizadas sobre a poesia e a música em salas de aula tem sido a dificuldade de abordagem do texto poético e musical como fonte

⁴² Theodor W. ADORNO, *O fetichismo na música e na regressão da audição*, p. 165-166.

de produção de sentidos. As abordagens propostas geralmente se baseiam em um estudo mais voltado para o significado das palavras dentro do texto, para uma interpretação objetiva de termos e expressões. Em conversas com professores percebemos uma carência de familiaridade com a linguagem do ponto de vista de seus aspectos subjetivos, de uma interpretação não somente pelo significado, mas também pelo sentido. Talvez por aí pudéssemos explicar esta falta de habilidade ou de acuidade com a escuta e o arrefecimento, enfim, cada vez maior de uma relação mais significativa.

Em seus estudos sobre a música de consumo, Umberto Eco afirma que *a fórmula substitui a forma*. Bastante reveladora esta afirmação, na medida em que nela está contida não somente a idéia de limitação da linguagem – entendida mais como um modelo, um composto de regras a serem aplicadas – mas também a idéia de que o desejo desenfreado do consumo inverte os valores dos objetos que são, por sua vez, valorizados por suas “fachadas”, e não exatamente pela forma ou sentidos com que são construídos.

A) Faca de ponta, cambraia branca⁴³: a palavra cantada, seus métodos e seus encantos

Antes de darmos início às reflexões sobre o ensino do poema e da canção no espaço escolar, buscaremos explicitar alguns vínculos entre estes dois gêneros, retomando determinadas considerações sobre esta relação nos primórdios do exercício de sua expressão cultural. A convivência e a aproximação firmadas entre estas duas linguagens simbólicas permanecem, em sua essência, as mesmas. As variações semânticas que ocorrem se referem aos aspectos da linguagem em seus contextos ou a especificidades históricas e antropológicas em que a palavra e a canção e suas múltiplas relações socioculturais e míticas são compreendidas. Essa mesma essência, nos dias de hoje, por exemplo, se propaga com ricas abordagens multidisciplinares pela interface criada com várias disciplinas, em razão de

⁴³ Versos da canção *Clara*, de Caetano Veloso.

numerosos estudos e pesquisas que são realizados sobre o assunto no Brasil e em vários outros países.

A antropologia, nos estudos realizados ao longo de sua história, mostrou que a música, a poesia e as artes visuais nasceram irmanadas na história da humanidade. Em sua obra *Arte Poética*, Horácio dizia que *a poesia é uma pintura que fala; e a pintura, um poema mudo*. Sabemos que no período medieval são raras as expressões escritas. Os trovadores e menestréis transmitiam suas lendas e histórias para a posteridade pela tradição oral. Os poemas, desde então, sempre foram cantados e nesta tradição da língua criaram-se as cantigas de amigo, as cantigas de amor. As canções trovadorescas eram cantadas e tocadas pelos trovadores, que percorriam castelos e feiras, exaltando o amor à mulher e o espírito cavaleiresco.

Na cultura infantil podemos também resgatar a presença da palavra cantada desde os tempos em que a rua era um espaço rico em culturas, onde os grupos de convívio inventavam suas próprias brincadeiras, sempre introduzindo a palavra cantada nestas manifestações orais. Tínhamos então uma cultura que *permitia que a voz do país sobrepusesse e fosse ouvida pela infância, através de jogos, brincadeiras livres, cantares, danças, folguedos libertos e libertários transmitidos e refeitos de geração em geração*.⁴⁴ As artes da poesia, da música e da dança uniram-se, assim, nos brinquedos de rodas infantis, realizando uma síntese muito rica. Em sua formação, as cantigas aliadas aos jogos mantinham uma forma peculiar de cantar, de brincar e de pronunciar as palavras devido à influência de várias culturas, principalmente a lusitana, a africana, a ameríndia, a espanhola e a francesa.

Em outras dimensões que envolvem as relações do homem com o universo, as palavras cantadas e recitadas, freqüentemente em aliança com movimentos expressivos do corpo, também são identificadas na longa tradição do mito e do ritual desenvolvida pela Antropologia. Estas tradições abrangem o canto erudito até as formas mais tradicionais

⁴⁴ Sobre a produção cultural para crianças cf. Edmir Perrotti. A cultura das ruas. In: *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. p. 27.

encontradas nos ritos indígenas e abordam diversas disciplinas no campo da Musicologia. Culturas diversas narraram o princípio do mundo, considerando uma harmoniosa relação entre a palavra e a música cósmica. É Affonso Romano de Sant'Anna⁴⁵ que nos diz de um belíssimo pensamento místico:

No sofisticadíssimo pensamento místico hindu a estrutura do universo dispõe-se em dez círculos correspondentes a dez épocas cósmicas que têm existência essencialmente acústica. No princípio de tudo havia um som não audível (Akâska, círculo zero) que produziu o primeiro e o segundo sons físicos: Ré bemol e Ré bemol maior (círculos I e II), que foram os primeiros sons audíveis e a sua oitava superior (Schneider, 1982:25). A palavra surgiria na altura do quarto ciclo desencadeando o mundo concreto. Aí, como ocorre no mundo mítico, onde a expressão “abre-te Sésamo” coisifica um ato, a palavra é a própria coisa de que fala. Falar é agir, acontecer, criar.

Continuando estas narrativas míticas sobre a harmonia entre as esferas musicais e da palavra, Affonso Romano⁴⁶ nos relata curiosidades sobre o pensamento grego, no qual,

seja com Pitágoras ou Platão, a primazia fundadora é dada à música. O primeiro teceu a sedutora teoria de que o universo era fisicamente uma partitura musical, que a distância entre os astros não era apenas uma quantidade, mas uma qualidade e poderia ser medida através de sons, de intervalos musicais. Por exemplo, o intervalo musical entre a Terra e a Lua era de um tom, da Lua e Mercúrio um semitom. E acentuava mais:...que aos sábios era dado ouvir essa melodia divina.

Inúmeras são as narrativas míticas que revelam esta relação entre a música e a palavra, que mapeiam, por exemplo, a forma como se dá a imitação e a transformação dos cantos nas aldeias indígenas. Narrativas sobre tribos indígenas do Alto Xingu nos contam sobre a celebração da história nos discursos cerimoniais Kuikuro.⁴⁷ Para estes povos existem três tipos de poesia: a da fala, a da fala cantada e a do canto. São registros detalhados e sensíveis

⁴⁵ Affonso Romano de SANT'ANNA. Canto e palavra. In: *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz*. p. 12.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Cf. Bruna FRANCHETTO. Estudos realizados sobre gêneros de fala cantada entre os Kuikuro. In: *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz*. Op. cit., p. 40.

sobre o encanto histórico da palavra cantada, como uma relação de intenso diálogo e correspondência.

Assim, conclui Affonso Romano que há duas fontes culturais explícitas, uma *que acentua o mundo como eco e materialização da palavra, e outra que entende o universo regido por uma música cósmica, num balé de formas que vão do micro ao macro-cosmos*.⁴⁸

A música e a poesia, como podemos verificar nas narrativas míticas, tiveram uma origem comum. Mas esta união não é mais compreendida com tal correspondência e empatia. Redimensionada aos atuais questionamentos trazidos por estudos da área, a palavra cantada se reveste de outras vertentes, de outras problemáticas e justificativas teóricas. Então, se a poesia um dia nasceu de mãos dadas com a música, onde se inicia a dissensão hoje detectada entre uma e outra linguagem? É Goulart Gomes⁴⁹ que nos aponta para uma das possíveis origens desta divergência, citando o ensaio da professora Zilá Bernd:

A professora Zilá Bernd, no ensaio “Inscrição do Oral e do Popular na Tradição Literária Brasileira” chama-nos a atenção para um fato interessante: Após uma época caracterizada por movimentos “com manifestos” (Futurismo, Surrealismo), marcada pela construção de grandes sistemas estéticos totalizantes, haveria uma tendência ao aparecimento de movimentos nômades, heterogêneos, em que, afastados da obsessão evolucionista, os escritores procurariam livremente o menor, isto é, tudo o que fora desprezado ou desdenhado anteriormente, como as formas e os sentidos da tradição oral e popular. Esta tendência de assimilar o heterogêneo determinará formações híbridas, que constituem, sem dúvida, o que há de mais vigoroso na literatura brasileira. Indo de encontro à intenção européia de perpetuação dos seus conceitos puristas de literatura, a América Latina envereda pela construção de sistemas híbridos (...) miscigenados, como seus próprios habitantes. E acrescenta a autora: a noção de mistura foi, assim, tradicionalmente associada à desordem, à confusão, à impureza, impregnando também a teoria e a crítica literárias que, até muito recentemente, colocavam sob suspeição tudo o que fosse da ordem da mistura (ou impureza) de gêneros e estilos.

Goulart Gomes conclui, então, no referido artigo, que a divisão entre poesia e música *tem início com a formação das literaturas nacionais*, o que provocaria um *juízo de valor*, que

⁴⁸ Afonso Romano de SANT’ANNA. Op. cit. p. 13.

⁴⁹ Goulart GOMES. *Poemúsica, a palavra cantada*. Publicação eletrônica – junho/2006.

viria a classificar a Literatura como “nobre” e a composição musical como “popular”. Outras considerações para esta tendência em se separar música e letra de poesia foram levantadas por vários estudiosos. Questões sobre a diferença entre o erudito e o popular, entre fala e canto, entre letra de música e letra de poesia, tornaram-se o centro das discussões. Sobre os sentidos do texto e da musicalidade da palavra poética, alguns poetas dizem que a música da poesia não é algo que exista à margem do significado. É o caso de T.S.Eliot, para quem *há poemas nos quais somos inebriados pela música e admitimos o sentido como correto, assim como há poemas nos quais prestamos atenção ao sentido e somos envolvidos pela música sem que disso nos apercebamos*.⁵⁰

Afinal, letra de música é ou não é poesia? Como se realiza esta comunhão ou como são justificadas suas especificidades? Há opiniões populares que consideram que existem grandes poetas da música popular brasileira. Ao contrário, os músicos, geralmente, não se dizem poetas, mas sim letristas, pois muitos deles consideram que existem grandes diferenças entre a palavra cantada e a palavra escrita. Alguns poetas, no entanto, referem-se à palavra escrita enquanto unidade musical, intimidade entre o som e o sentido. A palavra traz em si a própria música e, ao se compor com outras palavras, esta musicalidade se reforça. Paulo Leminski vê *essa coisa de amor entre sons e palavras, entre sons e sentidos, como um resultado da própria materialidade do fazer poético, no qual não importa, ou importa menos, você apresentar sentidos do que você trabalhar*.⁵¹ O poeta, músico e crítico Augusto de Campos define estas relações entre a palavra escrita, a palavra falada e a voz – quando as letras abandonam a imaterialidade sonora do papel e passam a ser cantadas – escrevendo o poema com o qual homenageou Torquato Neto⁵²:

⁵⁰ T.S.ELIOT. A música da poesia. In: *De poesia e de poetas*, p. 43.

⁵¹ Paulo LEMINSKI. Poesia: a paixão da linguagem. In: *Os sentidos da paixão*, p. 294

⁵² Como é Torquato. In: *Balanço da Bossa e outras bossas*, p. 307.

*estou pensando
no mistério das letras de música
tão frágeis quando escritas
tão fortes quando cantadas
por exemplo “nenhuma dor” (é preciso reouvir)
parece banal escrita
mas é visceral cantada
a palavra cantada
não é a palavra falada
nem a palavra escrita
a altura a intensidade a duração a posição
da palavra no espaço musical
a voz e o modo mudam tudo
a palavra-canto
é outra coisa*

Campos escreve este texto, um misto entre o poético e a análise crítica, e aponta para um terceiro eixo constitutivo da canção: além da música e da letra, a voz que faz emergir do silêncio uma outra palavra, a palavra-canto. A voz que canta expressa suas entoações específicas, as elevações de tom nos fraseados, as alturas, as texturas de graves e agudos, desenhando a linha melódica da canção. A palavra cantada neste contexto ganha uma intensidade diferente da palavra escrita, pois ela faz vibrar cada elemento sonoro que a constitui, deixando, aos poucos, de ser um instrumento oral para ser um instrumento musical.

Muitas são as discussões, as divergências de opinião sobre estes conceitos entre autores e críticos, entre criadores que se alternam, ora no papel de poeta, ora no de letrista ou compositor, entre teóricos e estudiosos do assunto. Outras questões não menos relevantes vêm sendo discutidas, como a constatação de que a canção “morreu”. A morte da canção e sua sobrevivência na indústria cultural vem a ser, neste sentido, um tema bastante polêmico.

Para o grupo denominado Coletivo MPB⁵³, *a canção morreu duas vezes com um intervalo de 40 anos*:

a primeira morte foi política. A ditadura militar deixou bem claro que o suave sonho bossa-novista tinha acabado e que a canção engajada do Centro Popular de Cultura, o CPC, não tinha mais lugar. A segunda morte da

⁵³ Cf. A morte e a morte da canção. Por Coletivo MPB. Publicação eletrônica. *Revista Eletrônica Trópicos*. www.uol.com.br/tropico

canção aconteceu quarenta anos depois e foi, aparentemente, de morte morrida. Contudo a poesia cantada passou a não mais combinar com a face cada vez mais banal da indústria das mídias.

Estas são algumas discussões estéticas por excelência que vêm ocorrendo no âmbito dos estudos sobre a produção e a recepção da música e da poesia. Ao longo de várias décadas, tais estudos vêm objetivando apontar elementos lingüísticos, antropológicos, socioculturais que possam confluír para um conhecimento cada vez mais especializado sobre esta arte antiqüíssima e, no entanto, ainda hoje tão misteriosa que é a palavra cantada.

B) As teorias na prática: o que tudo isto tem a ver?

Quando falamos em música, em grupos na escola, em casa, entre amigos, não há como não tomarmos partido deste ou daquele estilo. Estamos sempre defendendo um gênero, um tipo de composição. A música, como expressão de emoções, transmite ao sujeito uma série de sentimentos afetivos, ela é objeto de afeição intensa que, muitas vezes, nos faz exprimir ou sentir mágoa, sofrimento, entusiasmos, parcialidades, consensos, enfim, emoções que são captadas por um veio particular, mas são também culturalmente determinadas. A música possui, assim, uma materialidade não concreta, expressa pelo som, pela cor do timbre, pela melodia, pela letra. Uma materialidade sonora que não tem como ser visualizada, a menos por uma paisagem invisível, e que, ao mesmo tempo, pode ser vista pelo imaginário. Assim, o prazer de ouvir a música nos toca não pelo dado palpável, mas por uma cadeia de sentimentos e de emoções que compõem um conjunto interior expressivo, que inclui o corpo e não somente a mente.

A música toca os ouvintes do ponto de vista destas emoções, por este estado de expressão dado pela materialidade sonora, mas também pelo que revela seu conteúdo expresso em palavras, pois ela possui a sua linguagem verbal, possui uma sintaxe, uma

semântica. Enfim, são diferentes os conteúdos presentes nas letras das canções, conteúdos musicais e verbais, técnicos e semióticos que compõem seus sentidos.

Em pesquisa realizada em 2006, com uma média de 120 alunos, de 5ª a 8ª série de uma escola pública federal de Uberlândia, detectamos uma variedade de gêneros que são apreciados pelos alunos. São, pela ordem de preferência, o pop-rock, o rap e o axé, com empate nestes dois gêneros, a sertaneja, a mpb, o pagode, o funk. Gêneros como a bossa nova, o samba, a música clássica, o jazz, o blues muito raramente são apreciados pelos alunos. Surpreende na pesquisa o dado de que estes jovens, de origem fortemente arraigada nas culturas caipiras e sertanejas, não elegeram o gênero representativo desta cultura como preferência. Dos gêneros mais consumidos no mercado nacional – sertanejo, pagode e axé – somente o axé foi considerado mais apreciado.

A pesquisa revelou também que há uma confusão quanto à caracterização de alguns destes gêneros, uma vez que o samba e o pagode, a música sertaneja e a música caipira são por eles considerados como o mesmo tipo de música. No caso do pagode e do samba, há de fato uma aproximação pelo uso dos instrumentos que são praticamente os mesmos, o uso de refrãos também muito comuns ao samba, muito embora os temas do samba sejam diferentes e estejam mais voltados para poéticas diferenciadas em cujas composições vemos motivos como a crítica social, o engajamento, temas filosóficos e existencialistas, políticos, assim como temas que dizem respeito à própria arte de compor o samba. No pagode a entonação é também diferente, os temas são mais generalistas, mais festivos e conclamam uma linguagem mais grupal, familiar, chegada ao divertimento.

No caso da música caipira e da música sertaneja percebemos que o urbano se apresenta como um prolongamento do rural, já que as cidades, que eram interiores, crescem mas continuam enraizadas na cultura da zona rural. Da mesma forma, as duplas sertanejas que se formaram na cidade são uma extensão das práticas musicais caipiras que, em sua origem,

se formam com poucos tocadores, geralmente duplas de cantores e de trovadores que cantam a vida no campo.

Quando perguntamos aos alunos por que eles gostam de determinados gêneros eles respondem *pelo ritmo, são boas para dançar, fazem mexer, me identifico com as letras, são populares, são mais rápidas, nos fazem nascer com o corpo; são bons de ouvir; porque me fazem chorar; fazem parte da minha personalidade; porque os ritmos combinam com os meus sentimentos; porque gosto das letras e das melodias; falam sempre a verdade da sociedade; são as mais tocadas; têm o meu estilo*. Tais afirmações revelam uma seleção de critérios observáveis do ponto de vista da emoção, aliada à forte marca da música como dança, como sensibilização do corpo, assim como em função de uma referência cultivada pelas práticas culturais e socio-políticas – *são populares, falam sempre a verdade da sociedade* – que acompanham os sujeitos durante sua formação.

Tais afirmações podem ser mais bem contextualizadas nos estudos sobre *o percurso gerativo das paixões* na música, desenvolvidos por Ana Cristina Fricke Matte. Tais estudos fazem referência a duas abordagens que remetem a diferentes momentos deste percurso gerativo, que são *a música como simulacro das emoções* e *a música como um sistema de circulação de valores*. A primeira abordagem, por ela denominada de *sensibilização*, *é a transformação do sujeito discursivo para o sujeito que sente, sofre, reage, se emociona (...) ao mesmo tempo em que dá a palavra ao próprio corpo*. A segunda abordagem, a *moralização* (...) *trata-se de uma avaliação externa sobre o comportamento observável do sujeito sensibilizado (...) e só existe na medida de um confronto entre o percurso existencial do sujeito e os limiares e limites sócio-culturais*.⁵⁴

As afirmativas dos alunos convergem com as abordagens de Ana Cristina, uma vez que revelam que a paixão pela música capta os sentidos do corpo em movimento, pela dança,

⁵⁴ Ana Maria Fricke MATTE. *Vozes e canções infantis brasileiras: emoções no tempo*. Tese de doutorado. p. 63.

pelo ritmo, e pelo ouvido, por ouvir os ritmos, as letras, as melodias, assim como introduzem percepções que dizem respeito a medidas que são estabelecidas coletivamente, socialmente. Neste sentido, e considerando a abordagem da *sensibilização*, a situação de audição de uma música expõe um intenso movimento de comunicação com os pensamentos, as idéias, o corpo, que extrapolam suposições apressadas de que o gosto se caracterizaria como algo que se cria, se manifesta, a priori, no gênero. Neste sentido, ele não estaria, em si, e necessariamente, caracterizado em função do gênero, ainda que a música que agrada esteja nele presente. Assim, o gênero não se sobreporia a este turbilhão de emoções a que se afeiçoa o ouvinte, em suas percepções internas e externas e que são reveladas no contexto das paixões. Considerando a *moralização*, percebemos que a influência do consumo e do estilo poderá condizer, obviamente, com um modelo privilegiado pelo grupo social. O interessante, no entanto, é perceber que neste plano, no qual as duas abordagens são recíprocas, não poderíamos dizer, igualmente, de uma recepção que seria mais ou menos privilegiada, em razão de se ouvir uma *boa música* ou uma *música não boa*. O que estaria envolvido no processo da recepção seria, num conjunto, o corpo que dança e que ouve, assim como a visão e a posição do ouvinte diante do contexto socio-cultural.

Partindo destas abordagens de Ana Cristina, podemos, educadores e mediadores, adotar uma outra percepção no trabalho com a música e seus estilos. Estes não seriam, a priori, critérios valorativos para ouvi-la, para percebê-la. Estaríamos adotando uma percepção da música como ritmo, corpo, letra, melodia que se introjetam nos sentidos do ouvinte. Para tanto deveremos descobrir os ouvidos, abri-los para executarem estas operações delicadas de escutar os sentidos, captar os sons do horizonte acústico natural e cultural, que não incluem somente o elemento sonoro, mas também sua ressonância com o mundo externo.

Neste sentido, perceberemos que *não há fórmulas musicais que produzam sempre boas músicas, pois não se trata de avaliar escalas de notas nem seqüências rítmicas, mas*

*escalas de valores e ritmos pessoais e sociais.*⁵⁵ Assim, recolocada em um contexto de descoberta e conhecimento, *a música vale por sua semiose, por aquilo que significa e pela maneira como o diz.* No limite desta compreensão, as teorias, na prática, serão redimensionadas, contextualizadas a uma realidade que inclui o sujeito como elemento ativo da transformação, que reconduz a informação para o plano do conhecimento, que leva a efeito a realização deste conhecimento pelas vias de uma *transposição didática*.

C) Quixote chupando chiclete⁵⁶: som, palavra e música em sala de aula

Início esta parte fazendo algumas considerações sobre a experiência de professores franceses e brasileiros, em metodologias aplicadas em sala de aula, com a leitura e a escrita, antecipando duas citações. Assim nos dizem Marie-Claire Martin e Serge Martin:⁵⁷

Le professeur des écoles – et de collège – a tendance à déconsidérer, aujourd’hui, souvent avec raison, l’exercice de la *récitation hebdomadaire* (grifo nosso) ainsi que le cahier de chants et poésies où alternent textes et dessins, mais il ne sait pas très bien par quoi les remplacer et il peut se faire qu’il ne les remplace par rien du tout. Les injonctions institutionnelles, mais aussi les évolutions professionnelles, invitent en effet à concentrer tous les efforts sur les compétences décisives des apprentissages en lecture-écriture. Si le plaisir de lire, et parfois d’écrire (“la poésie semblerait de ce côté-là), n’est en aucun cas exclu, la tentation est forte d’aller au plus pressé.⁵⁸

Analogamente, destacamos as considerações de Samir Meserani:

O sistema oficial de ensino, ou o que chamamos comumente de escola, é uma instituição de ensino, regulamentada por leis estatais, que “fala” uma linguagem: a linguagem verbal e sua modalidade escrita. Assim, a escola não admite estrangeiros a essa “fala” nas aulas, inaugurando seu ensino pela

⁵⁵ Ana Cristina Fricke MATTE. Op. cit., p. 71.

⁵⁶ Verso da canção *Dom Quixote*, dos Mutantes.

⁵⁷ Marie-Claire MARTIN e Serge MARTIN. *Les poésie, l’école*, p. 8

⁵⁸ O professor das escolas – e de colégio – tem tendência a desconsiderar, hoje, muitas vezes com razão, o exercício da recitação semanal, assim como o caderno de canto e de poesias onde alternam textos e desenhos, mas ele não sabe muito bem por o que os substituir e pode acontecer que não os substitua por nada. As injunções institucionais, assim como as evoluções profissionais, convidam com efeito a concentrar todos os esforços sobre as competências decisivas das aprendizagens em leitura-escrita. Se o prazer de ler, e às vezes de escrever (a poesia pareceria estar deste lado) não está em nenhum caso excluído, a tentação é grande de ir o mais rápido possível.

alfabetização dos recém-inscritos. Inscrever-se na escola é inscrever-se na escrita. De tal modo inscritos e alfabetizados, os educandos seguem os cursos de um longo percurso em que é necessário estar apto para o ler/escrever. Ler para ir diretamente às fontes, aos textos dos livros adotados, recomendados ou permitidos pela instituição. Escrever para, inicialmente, reproduzir no caderno as aulas dos professores.⁵⁹

Com a experiência de observar aulas em classes francesas, os procedimentos pedagógicos brasileiros com relação à abordagem do texto poético, musical as atividades com a leitura, envolvendo a voz, a dicção, o timbre, enfim, as diferentes *performances* que dizem respeito às diferentes realidades foram se estabelecendo. Conseqüentemente as especificidades destas realidades educativas foram se tornando cada vez mais evidentes. Na França há uma fecunda valorização pela leitura pública de poemas, e uma série de outros conceitos e configurações poético-musicais presentes nos mais diferentes espaços culturais e sociais que ilustram as formas de dizer e cantar o texto. Em momentos posteriores focaremos estes espaços e estas conceituações.

No contexto educacional escolar, podemos perceber especificidades quanto à manifestação da oralidade como expressão sistemática e, ao mesmo tempo, espontânea e fundamental à compreensão e produção de sentidos, nas reflexões sobre a linguagem. Ela acontece com maior ou menor ênfase nas diferentes classes do ensino fundamental, no Brasil, ou nos *collèges* franceses. Duas características chamam a atenção na expressão da oralidade nestas classes. Uma primeira diz respeito à frequência com que elas acontecem e, portanto, à maneira como acontecem, suas ações efetivas como projetos educativos, incentivos públicos e privados. A segunda diz respeito, propriamente, à qualidade destas ações, considerando o domínio do conhecimento dado pela formação dos professores e a infra-estrutura com a qual professores brasileiros e franceses podem contar.

Apresento, então, quatro canções que são propostas por professores, brasileiros e franceses, com o objetivo de serem analisadas em salas de aula, com alunos em nível do

⁵⁹ Samir MESERANI. A escola e o livro. In: *O intertexto escolar: sobre leitura aula e redação*. P. 27

ensino fundamental. Os modelos constituem uma pequena amostragem do trabalho desenvolvido pelo professor – seleção de textos, metodologia e aplicações – que serão por mim comentados, tomando como base os objetivos e propostas que são, em cada caso, diferenciados. As propostas de mediação diferem, e os percursos de exploração do ler/dizer/escutar, as trocas de experiências, por exemplo, são oportunidades que poderão ou não ocorrer, dependendo dos objetivos a serem alcançados pelo professor. Vejamos como estas canções são trabalhadas em sala de aula.

Experiência 1

Recente trabalho realizado em sala de aula, com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola de aplicação, com a música “Lobo Bobo” de Carlos Lyra/Ronaldo Bôscoli, serviu de base para se propor a construção de procedimentos de análise e interpretação do texto poético e musical. O seguinte relato partiu de algumas discussões desenvolvidas em sala de aula pela professora. A partir dessas discussões preliminares, foi elaborado um estudo prático e teórico, incluindo procedimentos de leitura e análise crítica que poderiam, em momentos posteriores, ser adotados. Tais procedimentos, que serão apontados a seguir, se constituíram, assim, como propostas ou estudos a serem aplicados na continuação das aulas.

Inicialmente, a professora, com objetivo de sondar o conhecimento dos alunos sobre a música brasileira, indagou a eles sobre o que foi a Bossa Nova, que músicas fizeram parte desse movimento, quem foram seus compositores mais conhecidos e outras perguntas do gênero. As respostas indicaram um desconhecimento do gênero como um movimento da vanguarda musical que influenciou e renovou a canção brasileira. Ela foi confundida com “pagode”, “samba com pagode” e os alunos também diziam: *é do Gilberto Gil*. Por outro

lado, alunos – 15% – que estudam em conservatório, ou de alguma maneira estudam música, diziam que a Bossa Nova é *música suave*.

As músicas “Garota de Ipanema”, “Ela é carioca”, “Eu sei que vou te amar” são conhecidas por eles e, pelas respostas obtidas – *tinha uma novela que tocava esta música* –, fica claro o fato de que o veículo por meio do qual eles adquirem este conhecimento é a televisão. São as novelas, os programas que comentam as novelas e os cds de música com seus temas que, com mais frequência, trazem a eles estas informações. Quanto aos compositores e intérpretes, o mais conhecido é Vinícius de Moraes. Nara Leão, João Gilberto, Tom Jobim, Roberto Menescal são pouco conhecidos.

Iniciando pelo título da música, a professora levanta algumas questões. A partir delas a análise e interpretação da canção é proposta.

— *Por que o lobo é bobo?*

— *Porque ele fica atrás da Chapeuzinho sem que ela dê confiança pra ele. Ele acaba até preso na coleira.*

A professora prossegue:

— *Jantar alguém, que significado tem?*

A resposta a esta questão provocou, ao mesmo tempo, um clima de risadas e de constrangimento, uma vez que, para alguns alunos, ela designaria um desejo explícito de “comer” a Chapeuzinho, de fazer sexo com ela, de maneira mesmo a incitar uma relação de prostituição.

— *Por que é **um** Chapeuzinho?* Indagou a professora

— *Porque poderia ser qualquer chapeuzinho, qualquer uma.*

— *A música fala da Chapeuzinho de maiô, que chapeuzinho é esta?*

— *É uma chapeuzinho moderna, que sai de casa pra ir à praia* – respondeu uma aluna

— *Como podemos caracterizar o amor do lobo pela chapeuzinho?* Indagou a professora

— *A canção diz que o lobo faz papel de bobo, você concorda?*

(Não houve consenso entre os alunos e aqui ficou a dúvida se o amor do lobo era sincero ou se ele só queria aproveitar-se da Chapeuzinho).

— *Diga o que você entendeu do verso "um lobo na coleira que não janta nunca mais".*

D) O Sancho tem chance⁶⁰: proposta de estudo e análise

Hoje em dia, tendo em vista as toadas bem mais eletrizantes ou marcadas pelos ritmos da *rave*, do hip hop ou do axé, podemos afirmar mesmo, como disse a aluna, que a Bossa Nova é coisa mais suave. Seus intérpretes cantavam suas canções de uma forma muito intimista, quase minimalista, despojando-se da impositação, do empolamento. O cantar se aproxima da fala normal, cotidiana e se afasta definitivamente da estética do canto soluçado, dos agudos e arrebatamentos. Houve, com a Bossa Nova, uma enorme revolução da escuta como fazer musical. As letras das músicas passaram a ser valorizadas não só pelas idéias, mas também por sua sonoridade. Vejamos como isso se dá, na canção “Lobo Bobo” ou como escutamos as palavras, a música, os sons e os sentidos nessa canção. A canção foi ouvida várias vezes naquela aula.

Lobo bobo

*Era uma vez um lobo mau
Que resolveu jantar alguém
Estava sem vintém, mas arriscou
E o lobo se estrepou
Um Chapeuzinho de maiô
Ouvindo buzina e não parou
Mas Lobo Mau insiste e faz cara de triste
Chapeuzinho ouviu os conselhos da vovó
Dizer que não pra lobo, que com lobo não sai só
Lobo canta, pede, promete tudo até amor
E diz que fraco de lobo é ver um Chapeuzinho de maiô
Mas Chapeuzinho percebeu
Que Lobo Mau se derreteu*

⁶⁰ Verso da canção *Dom Quixote*, dos Mutantes.

*Pra ver você que lobo também faz papel de bobo
Só posso lhes dizer, Chapeuzinho agora traz
Um lobo na coleira que não janta nunca mais
Lobo, bobo, uuuh!*

Pelo título, podemos mergulhar direto no jogo das imagens sonoras, o do significante, e no jogo de idéias, o do significado. A presença de consoantes bilabiais sonoras, entremeadas pela vogal “o”, repetidas numa mesma seqüência de timbres e sons (lo/bo/bo/bo/lo/bo/bo/bo/lo/bo/bo/bo), sugerem a imagem de tolice do lobo, que se deixa levar até à coleira. Se pronunciarmos estas sílabas, assim, continuamente, por várias vezes, perceberemos a articulação sonora na pronúncia com um tom de escárnio, de desdém por um lobo tolo, tonto, ingênuo (lo/ bo/ bo/ bo). Esta imagem se reforça por esta característica das bilabiais que, repetidas continuamente, sugerem esta idéia.

A letra então, inicia-se em franca narratividade. Era uma vez. Era uma vez uma narrativa tradicional, conhecida pela tensão em seu enredo, por seus mistérios e perigos, que se transformou em uma canção. Uma letra delineada, ao longo de seus versos, com rimas internas (insiste/triste) e emparelhadas (arriscou/estrepou,vovó/só, amor/maiô,percebeu/derreteu), o que lhe atribui rica seqüência sonora. Ouvindo a música podemos perceber como sua linha melódica se ajusta muito bem à letra. Nesta junção estão bem expressos os conteúdos afetivos que envolvem o sujeito enunciador e seu objeto de desejo.

As palavras são unidades que compõem rítmica e sonoramente os versos e possuem significados autônomos. Aliados aos sons, nesta canção, estes significados tornam-se ainda mais reveladores. As vogais permitem ao compositor entoar uma melodia de forma livre, com uma paisagem sonora desimpedida dos “esqueletos” que são as consoantes. A vogal *o*, repetida quatro vezes nas duas palavras – lobo bobo – dá ao compositor uma oportunidade para maior invenção melódica. Já as consoantes marcam o ritmo. O ritmo é um apoio, é uma

marcação, uma forma de acentuar o tempo, já a melodia é uma seqüência organizada de sons. A sucessão particular de sons que o compositor escolhe – sua tessitura, dinâmica –, tudo isso atribui um encadeamento ao ritmo e à melodia, e, por sua vez, gera uma certa resposta emocional do ouvinte.

Para Luiz Tatit⁶¹, a emoção no canto e na canção vem da queima de etapas na escala musical. Em “Lobo Bobo”, percebemos esta resposta emocional, caracterizada pelas escalas ascendentes e descendentes que percorrem a música. Em seu início, “era uma vez um lobo mau”, até “ouviu buzina e não parou”, há uma sintaxe melódica que se mantém em uma seqüência de tons muito próximos. A partir daí há uma ascendência na escala que eleva esta seqüência tonal. Esta elevação, se a percebermos bem, produz uma idéia de apelo que se acentua com a atitude de insistência do lobo e comunga com as circunstâncias que o levaram à tristeza.

A partir do sétimo verso, “mas lobo mau insiste e faz cara de triste” a música atinge um outro patamar da ascendência. Nele percebemos uma tensão na narrativa, que revela a decepção do lobo. Nos próximos versos, “Lobo, canta, pede, promete tudo até amor”, nova escala é executada e desemboca em outra “E diz que fraco de lobo é ver um Chapeuzinho maiô”. Estas entonações na voz do cantor, que ascendem e descendem na escala musical, denotam, enfim, as emoções vividas pelos sujeitos envolvidos.

“Lobo Bobo” é uma canção que marca bem a estética das canções compostas pelos bossanovistas. Com um toque de ironia sobre o destino de um lobo, o poeta revela seu desejo de amor, como em tantas outras canções da época, mas acaba aprisionado por esse amor. Parodiando a história de Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault, a música fala de uma Chapeuzinho moderna, que, ao contrário da história tradicional, domina o lobo. Ela adentra o lobo pelo jogo sentimental, pelo jogo do desprezo que aplica a ele. Isto porque “...

⁶¹ Luiz TATIT. Dição do cancionista. In: *O cancionista: composição de canções no Brasil*.

Chapeuzinho percebeu que lobo mau se derreteu”. E o lobo mesmo assim, e por isso mesmo, por se deixar entregar pelo jogo do desprezo que ainda mais acirra seu desejo, insiste: “Pra ver você que lobo também faz papel de bobo”.

A expressão vocativa “você”, ao ser pronunciada, presentifica o tempo e o espaço da voz que canta. Segundo Luiz Tatit, este elemento lingüístico, o dêitico, faz lembrar ao ouvinte ou leitor que há alguém que dialoga com ele, que não há somente uma voz que canta, mas uma voz que também fala. A canção, como a música, transcorre e só tem sentido no tempo. Sobre esta necessidade que a canção tem do tempo para se constituir, nos diz Tatit⁶²:

cada vez que se repete uma canção, recorda-se um fragmento de tempo (basta lembrarmos quantas circunstâncias em nossa vida estão ligadas a uma canção ou, em sentido inverso, quantas canções estão impregnadas de circunstâncias). O núcleo entoativo da voz engata a canção na enunciação produzindo efeito de tempo presente: alguém cantando é sempre alguém dizendo, e dizer é sempre aqui e agora. Assim que a melodia entra em periodicidade e fixa suas freqüências no campo tonal, o tempo do dizer se perpetua como um tempo presente que vale a pena reviver. O embrião entoativo, que perpassa as vogais, reproduz a circunstância de enunciação a cada execução.

Esta enunciação cria, então, um efeito de tempo presente. Para Tatit, *voz que fala interessa-se pelo que é dito e a voz que canta pela maneira de dizer... a melodia da fala renova um compromisso entre os recortes da realidade*. Percebemos este aspecto na interpretação da música feita pelos alunos, que revela esta idéia de circunstância e de realidade, presente na “voz que está dentro da voz”, pois a voz que canta está dentro da voz que fala. Ao dizerem que a expressão “jantar alguém” teria relação com a *prostituição*, poderíamos supor, em primeiro plano, que a voz que este aluno ouve é a voz que fala, que acompanha um texto compromissado com os dizeres da realidade. Para alguns alunos, o lobo estaria incitando o comércio de práticas sexuais, procedendo com atitudes abusivas. Uma vez colocado na coleira, ele seria obrigado “a não prostituir mulheres, a não ficar comendo

⁶² Luiz TATIT. Op. cit., p. 20.

chapeuzinhos por aí” (Um lobo na coleira que não janta nunca mais). Há nesta análise um componente simplista e alienante, que parece dizer que se o lobo não “tentar” as mulheres, elas não se prostituirão; sendo assim, a culpa é atribuída ao lobo. Neste caso, podemos dizer que a forma com que este aluno percebe a palavra e ou/texto revela uma predominância da voz que fala sobre a voz que canta. Aquela, por sua vez, é utilitária e efêmera, não se constituindo como imagem sonora, como “encanto”.

No entanto, em discussões posteriores, outras interpretações foram construídas. Alguns entenderam que o lobo, depois de tanto querer a Chapeuzinho, vê o resultado de sua conquista como uma “faca de dois gumes”, uma situação que o joga na inércia, sem ação, preso na coleira e uivando (uuuh!). Chapeuzinho, por sua vez, opta pelo tradicional, pelos conselhos ouvidos da avó. Prende o lobo, “casa” ou “namora” com ele. O que impede o lobo de namorar ou “ficar”, como se diz na gíria adolescente, com outra Chapeuzinho. Assim, ele se entrega a ela, e somente a ela, e não pode mais “jantar”. Tal palavra, então, poderia ser interpretada como namorar, seduzir ou transar, que são práticas muito comuns entre os adolescentes. Mas, se o lobo está na coleira, quer dizer que ele se curvou a esse amor. E amor e prisão são paradoxos indecifráveis. Por isso talvez o poeta tenha dito que o lobo foi bobo.

Ainda sobre a imagem que os alunos têm do lobo, podemos perceber duas questões. A primeira nos aponta para uma resposta bastante reveladora da facilidade com que o texto literário se transforma num texto da própria vida. Há uma tendência à interpretação que privilegia o realismo no texto e não abrange uma interpretação polissêmica.

Nos estudos sobre a poesia e a canção em sala de aula, há também uma nítida preferência pelos textos que contam uma história. Isto se dá, entre outras razões, porque tais textos são tidos como subjetivos, abstratos, muitas vezes de difícil compreensão. Surge daí, também, a existência de um grande número de publicações de poesia e de canções, produzidas e consumidas em grande escala, nas quais o escritor e/ou compositor pretende ordenar o

mundo para o leitor e/ou ouvinte, optando prioritariamente pelo comprometimento com a objetividade da linguagem.

A segunda questão contribui para que os aspectos da realidade sejam priorizados na análise de um texto poético. Diz respeito à pedagogização do elemento estético. A leitura literária e musical, que prioriza o aspecto estético, da plurissignificação em sua potencialidade, ao contrário, educa os sentidos, transforma a realidade em algo mais inventivo, mais humano e mais socializado. Sabemos, pois, que muitos fracassos nestas leituras provêm da ausência de uma delimitação precisa entre uma leitura que *media* o conhecimento, produzindo sua essência, e outra que *miga* o conhecimento, fragmentando-o e dissociando-o de uma visão interativa e dinâmica com seu todo formal e subjetivo.

Experiência 2

A análise da canção, a seguir, se constitui como modelo de análises adotadas por professores franceses em *collèges*, que equivalem ao ensino fundamental no Brasil. Em tais modelos se inspiram os professores. Eles estão em livros didáticos ou ainda podemos também encontrá-los disponíveis em sites especiais, em cujas páginas há uma série de metodologias de trabalho com a canção, para o professor que deseja introduzi-la em sala de aula. Estas fontes, portanto, são pesquisadas pelos professores e utilizadas às vezes na íntegra, às vezes aproveitada por partes. A canção a seguir foi proposta por um professor, em classe de 4^{ème} – 7^a. série –, por ser considerada muito apreciada pelos adolescentes colegiais.

Chanson: **Foyalé**

Artiste: Sol en si

Paroles et musique: Zazie, V. Baguian, J.-M. Leau et F. Cahen

Álbum: *Sol en cirque*

Público: adolescentes

Sobre o título: Foyer- lugar onde fazemos fogo, ou lugar onde habita uma família; alé, faz referência ao verbo aller – ir . Daí, foyer + aller = foyalé, significaria ir para este lugar fazer fogo, no sentido de acolher, de ser humano, de ter um gesto acolhedor.

C'est un cri de ralliement
 Que l'on n'oublie jamais si on l'entend
 Plus fort qu'un cri, c'est un chant
 Qui s'inscrit en nous si on l'apprend
 Mais les mots, c'est pas suffisant
 Il faut aussi des gestes évidemment
 Parce que chanter seulement
 Ça ne fait pas avancer énormément
 {Refrain:}
 Foyalé
 La main c'est fait pour donner
 Foyalé
 Les pieds c'est fait pour bouger
 Foyalé
 Deux bras pour serrer

Ma force pour t'aider
 Ma tête pour y penser
 Et mon coeur pour t'aimer
 J'ai mal là, j'ai mal ici
 Celui qui reste assis se plaint souvent
 Si ta vie peut sauver des vies
 Vas-y, fais donc un pas en avant
 Ce serait une maladie
 De ne penser rien qu'à soi tout le temps
 Égoïste on devient petit
 Alors que généreux on devient grand

É um grito de adesão
 Do qual não nos esquecemos jamais, se nós o escutamos
 Mais forte que um grito, é um canto
 Que se inscreve em nós se nós o aprendemos
 Mas as palavras, isto não é suficiente
 São precisos também gestos evidentemente
 Porque cantar unicamente
 Isto não faz avançar enormemente

Refrão:

Foyalé

A mão é feita para dar

Foyalé

Os pés são feitos para mover

Foyalé

Dois braços para acolher

Minha força para te ajudar

Minha cabeça para nisto pensar

E meu coração para te amar

Me sinto mal aí, me sinto mal aqui

Aquele que fica sentado se queixa muitas vezes

Se tua vida pode salvar vidas

Vá lá, dê um passo adiante

Isto seria uma doença

Não pensar nada senão em si próprio todo o tempo

Egoístas nos tornamos pequenos

Porém generosos nos tornamos grandes (tradução minha)

O título da canção, que faz parte do refrão, retoma a escritura fonética do francês, nesta expressão familiar, muito corrente – *il faut y aller* – cujo sentido é largamente empregado como “é preciso agir”. Seu tema se relaciona a ações humanitárias, ao engajamento dos artistas nestas ações. Os objetivos são explicitados pelo professor: objetivos comunicativos – incitar as pessoas a agir, debater, escrever um poema e redigir um panfleto ou um “volante para ser divulgado”. Objetivos sociolingüísticos – reconhecer e transcrever grupos sonoros, adquirir, pelo gesto, o ritmo da frase francesa, exercitar a estrutura de algumas frases da canção, substituindo palavras ou expressões. Objetivo intercultural: a descoberta, por meio de pesquisa em sites, de cantores francofônicos atuais.

Normalmente este trabalho com a canção, proposto pelos livros e sites, segue uma metodologia que se desenvolve tendo em vista etapas nas quais estão previstas atividades como a projeção de clipes, a expressão oral e escrita, jogos com as palavras e expressões presentes nos versos.

Na primeira etapa, denominada *mise en route*, a sala é dividida em grupos e, com o uso de computadores, os alunos fazem pesquisa sobre os cantores, sua biografia, construindo

uma ficha de identidade deles com informações tais como nome, sobrenome, data de nascimento, origens familiares, o estilo de música, canções mais conhecidas, enfim, uma série de dados que são afixados na parede da sala. O aluno deve, em seguida, apresentar os cantores para a classe.

Na atividade denominada *avec le clip*, os alunos assistem a um clipe e discutem sobre o estilo da música, os instrumentos utilizados, enfim, questões que dizem respeito à *performance* do cantor e da banda. Levantam uma lista de adjetivos sobre a banda, qualificando-a: alegre, romântica, calorosa, triste, tensa, radical, séria etc... Os alunos vão levantando suas impressões sobre as imagens, sobre o que elas evocam para eles. É um momento de aquecimento para se chegar à atividade com as palavras e a oralidade. Aqui se percebe que a expressão oral é mais explorada do ponto de vista da descrição das cenas, de sua caracterização. Todos expressam suas impressões.

Em seguida, em *Avec les paroles*, os alunos destacam uma série de palavras e expressões que se repetem na canção. Por exemplo, *la main, c'est fait pour.../ les pieds c'est fait pour.../ deux bras pour.../ ma force pour.../ma tête pour.../et mon coeur pour...* Os alunos completam estas expressões oralmente com palavras que estão na canção. Desenvolvem exercícios que relacionam as expressões, como o exercício abaixo, no qual o aluno deve associar cada início de frase (lista A) ao seu final (lista B).

Liste A:

C'est un cri de ralliement...
 Plus fort qu'un cri...
 Qui s'inscrit en nous...
 Mais les mots...
 Il faut aussi des gestes...
 Parce que chanter...
 Ça ne fait pas avancer...
 J'ai mal là...
 Celui qui reste assis...
 Si ta vie...
 Vas-y...
 Ce serait une maladie...

Égoïste...
Alors que généreux...

Liste B:

Évidemment
C'est pas suffisant
Se plaint souvent
Peut sauver des vies
Énormément
C'est un chant
On se sent grand
Que l'on n'oublie jamais si on l'entend
On devient petit
Seulement
Si on l'apprend
J'ai mal ici
Fais donc un pas en avant
De ne penser rien qu'à soi tout le temps

Como podemos perceber, estes exercícios funcionam mais como um propósito para que o aluno possa memorizar o texto, fixando seus versos, buscando maior compreensão de sua mensagem. Poderíamos pensar em propor também uma brincadeira na qual o aluno realizasse, por exemplo, uma paráfrase com as expressões a serem completadas, ou inventasse novos versos. Indaguei à professora sobre a leitura desta canção, ou mesmo a atividade de cantá-la, após a realização destes exercícios, e ela respondeu que o faria em momento posterior. Passei a observar, assim, que os procedimentos de leitura do texto, de dizer o texto para o grupo, são, em quase todas as propostas, menos explorados. Conforme depoimento de professores e formadores, como veremos em capítulos posteriores, este comportamento se dá em função de uma preocupação maior que é depositada na interpretação “intelectual” do texto. Ou seja, interpretar pela estratégia de perguntas e respostas, ou ainda por meio de exercícios que decompõem os versos e depois os reagrupam, com o objetivo de fixar seu conteúdo, são procedimentos bastante valorizados.

Como prosseguimento desta etapa, a *expression orale* é introduzida. O trabalho é desenvolvido também em grupos. Algumas discussões são colocadas em pauta.

Questões como:

- 1) Você estaria disponível a abraçar uma causa sobre a qual você julgasse ser urgente agir?
- 2) Reflita sobre o que você poderia fazer.
- 3) Prepare argumentos para instigar os outros a se unir a você. Seja convincente.

Ou, ainda, como na formulação a seguir.

Responda, dialogando com seus colegas:

- 1) O que você pensa sobre o engajamento dos artistas?
- 2) Você considera que os artistas se engajam para defender certas causas?
- 3) Ou você pensa o contrário, que não é seu papel?
- 4) Você conhece outros exemplos de engajamento dos artistas?

Nesta etapa se desenvolve uma discussão que parece ser de grande interesse dos alunos. A música – como manifestação artística e expressão de comportamentos, de idéias e ideais, que influencia nas maneiras de pensar e agir, que tem o poder de revolucionar, de transformar as práticas socioculturais, de promover concepções e filosofias de grupos, de se instituir mesmo como modelos de vida – é um gênero muito bem aceito e que instiga as discussões propostas. Representando o discurso da liberdade, a música parece ser o gênero mais fiel aos anseios e reivindicações dos adolescentes.

Assim como *Foyalé*, inúmeras outras canções francesas possuem esta característica de uma narrativa contada em versos, ou ainda, de um discurso que se dirige diretamente ao ouvinte, conclamando sua participação, sua posição em relação a questões relacionadas aos problemas sociais. A presença marcante das rimas *continuadas* – *ralliement, l’entend, chant, l’aprend, suffisant, évidemment, seulement, énormément* – evocam uma cadeira sonora que instiga a entonação, a dicção desafiada por uma seqüência de palavras com o mesmo som, que pode ser explorada como uma proposta a um desafio, uma invenção a se cantar, a cada verso, como fazem os “emboladores” na canção popular brasileira.

Na *expression écrite*, os alunos são estimulados, em duplas, a escrever palavras ou expressões, completando os versos das canções à maneira deles, ou inventando outros versos, para depois apresentá-los aos colegas.

Versos do refrão, como os abaixo apresentados, são completados pelos alunos:

La main, c'est fait pourle roman /pour tout le temps
 Les pieds, c'est fait pourplanter
 Deux bras pourchauffer
 Ma force pour ...aider/ pour enflammer
 Ma tête pourouvrir la "fenêtre"
 Et mon coeur pour changer mon itinéraire

Como expressão escrita, os alunos redigem também textos, como o *tract*, apresentando uma causa que eles julguem importante a defender e para incitar o público a participar de uma ação precisa. São panfletos, volantes, que devem ser afixados e distribuídos nos lycées, na universidade, na rua, no metrô, dependendo do público alvo. Esta atividade, no entanto, nem sempre é desenvolvida, pois, embora faça parte dos objetivos pedagógicos, muitas vezes, extrapola os espaços da escola, o que exigiria um acompanhamento do grupo pelos professores nestas ações.

E, pour *aller plus loin* (para ir mais longe), o professor poderá propor também uma brincadeira fonética com as sílabas. É o caso da proposta abaixo:

*Quand on écoute une langue étrangère, on entend des groupes de syllabes qu'on a souvent du mal à découper en mots. De plus, dans la langue parlée, on contracte beaucoup, on supprime certaines syllabes. Le titre de la chanson en est un bel exemple.
 Notez comme vous les entendez les groupes suivants puis essayez de retrouver les mots qui les composent.*

Quando escutamos uma língua estrangeira, ouvimos grupos de sílabas os quais nós frequentemente temos dificuldade de recortar em palavras. Além disso, na língua falada, contraímos muito, suprimimos certas sílabas. O título da canção é um bom exemplo desta situação. Notem como vocês entendem os grupos seguintes, depois tentem encontrar as palavras que os compõem.

Poderão ser propostos grupos sonoros que sejam mais fáceis para os alunos. Por exemplo: tavékaldir, fodrevwar, cépamafot, yapadsouci, tanfépa, allonzi, jamédavi.

Tavécealdir – Tu as vu ce qu'elle a dit? – Você viu o que ela disse?
 Fodrevwar – Il faudrait voir – Seria necessário ver ou confirmar
 Cépamafot – C'est pas ma faute – Não é minha culpa
 Yapadsouci – Il n'y a pas de souci – Não há com o que se preocupar
 Tanfépa – T'en fait pas – Não faça assim
 Allonzi – Allons y – Vamos lá!
 Jamédavi – Jamais de la vie - Nunca!

Tais brincadeiras com as palavras, que evocam uma percepção e acuidade auditiva mais apurada, que desperta sentidos e possibilidades de novas composições fonéticas, de percepção da linguagem por sua característica sonora, pelos seus significantes, parecem mais presentes nas propostas sugeridas pelos sites, e não tanto em livros didáticos ou no planejamento do professor. Neste sentido, estas brincadeiras nem sempre são acolhidas como exercícios a serem desenvolvidos em sala, acontecendo com mais frequência em oficinas, nos ateliers, enfim, em atividades extraclasse, em momentos grupais e como aquecimento nos ensaios destinados a apresentações dos alunos em eventos e festas que acontecem na escola. Normalmente são propostas feitas mais pelos animadores do que pelos professores.

Experiência 3

A terceira canção foi estudada em uma classe de 3^{ème} – 8^a. série – em um *collège* em Cergy, nos arredores de Paris. A canção a ser analisada é, na verdade, o soneto *À une passante*, de Baudelaire, que foi musicado por alguns cantores franceses, por ser considerado rico musicalmente, com um encadeamento rítmico, harmônico e sonoro. Os comentários que se seguem sobre o soneto partem de análise proposta pela professora, desenvolvida em sala de aula e que foi por mim ampliada, tomando como base suas orientações para leitura e estudo com os alunos. Neste sentido, a aula sugerida propõe uma síntese, cujas abordagens, que virão a seguir, poderiam ser desenvolvidas ou ampliadas em sessões posteriores. O soneto foi lido pela professora, analisado e interpretado, com o grupo, em uma aula.

A une passante

Baudelaire

La rue assourdissante autour de moi hurlait.
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,
Une femme passa, d'une main fastueuse
Soulevant, balançant le feston et l'ourlet;

Agile et noble, avec sa jambe de statue.
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,

Dans son oeil, ciel livide où germe l'ouragan,
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit! – Fugitive beauté
Dont le regard m'a fait soudainement renaître,
Ne te verrai-je plus que dans l'éternité?

Ailleurs, bien loin d'ici! trop tard! *jamais* peut-être!
Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,
Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais!

(*Les Fleurs du Mal, XCIII*)

A uma passante

A rua, a meu redor, ensurdecedor alarido.
Alta, delicada, em luto profundo, dor majestosa,
Uma mulher passou com sua mão vaidosa
Erguendo e sacudindo a barra do vestido;

Ágil e nobre, com sua perna de estátua.
Eu bebia crispado como um extravagante,
No seu olhar, céu lívido que anuncia a tempestade,
A doçura que encanta e o prazer que mata.

Um clarão... depois a noite! – Fugitiva beldade
Cujo olhar me fez renascer subitamente
Não te verei jamais senão na eternidade?

Longe, bem longe daqui, muito tarde, *jamais* talvez!
Pois não sabes de mim e ignoro para onde fugiste,
Ô tu que eu teria amado, ô tu que bem adivinhaste!

O título do soneto expressa idéia de movimento, de fugacidade que o caracteriza ao longo de toda sua composição. A rua com seu alarido, ao mesmo tempo em que perturba o poeta, traz a imagem leve, sutil e delicada da mulher que passa. Da surdez do alarido nasce uma beleza inesperada. Do ouvido exausto, ao olhar conquistado. Os sentidos aqui estão sensivelmente tocados, de um lado, pelo incômodo: *La rue assourdissante autour de moi hurlait*, de outro, pelo olhar seduzido: *Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse*. Visão e sentidos opostos se confluem com o uso do oxímoro *douleur majestueuse*. O luto e a dor, diante de tão efêmera e insólita imagem, tornam-se nobreza, particular beleza.

Os movimentos da mulher, suas medidas observadas, também se aguçam em contornos longos, sutis e majestosos. Todo o corpo e seus ornamentos estão em foco. O leitor pode nitidamente perceber uma câmera cinematográfica que percorre aquela figura em movimento e favorece a brevidade, a fugacidade presente na poesia da imagem.

A metáfora do olhar como céu sugere, muito brevemente, uma idéia de serenidade, mas em um plano que tão logo se esvai, quando este olhar se apresenta pasmo, pálido, desencadeando a tempestade: *Dans son oeil, ciel livide où germe l'ouragan*. O verso seguinte prossegue, não aproximando, mas fixando uma impressão interior no poeta e que se afirma na antítese: *La douceur qui fascine et le plaisir qui tue*.

Há então, neste segundo quarteto, uma construção que anuncia uma semelhança (olhos, céu), mas que ao final, se fortalece nos opostos (olhos, tempestade). Os elementos *clarão* e *noite* apontam para uma impossibilidade de fixar esta beleza, de torná-la concreta, pois é fugitiva. O paralelismo expresso no verso *Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais* reforça esta impossibilidade. Tais elementos, assim relacionados sob tão fugidia e sutil brevidade, levam o poeta a questionar a eternidade deste momento: *Ne te verrai-je plus que dans l'éternité?* Aqui, percebe-se um desejo do poeta em fazer permanecer eterna aquela imagem expressa na passante, a poesia desta imagem e a beleza que lhe são próprias, a fugacidade que a torna belas. Assim, na incerteza de encontrar a passante novamente, a esperança parece aquecer o desejo de uma eternidade. Aqui, é o subjuntivo que reforça esta idéia: a de que algo mais concreto teria acontecido, deveria permanecer: *Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais!* A passante teria percebido, como o poeta, este momento de atração e de beleza, surgidos naquela brevidade do olhar. A vida, em meio ao alarido, breve, forte e fugaz.

A professora lê o texto uma vez para a sala e, em seguida, o analisa com os alunos. Eles caracterizam o soneto, falam de sua estrutura: ABBA, ABBA, ABA, ABB, dos versos

alexandrinos, do paralelismo nos versos do segundo terceto, do uso do subjuntivo. É também desenvolvida a interpretação do texto com a turma: o que caracteriza este encontro? O poema focaliza um momento breve. Há luz e há sombra; há a imagem fugitiva. A imagem cinematográfica sugere a luz, a música da rua e da mulher quando surge. Podemos visualizar os passos de uma encenação. Por que a luz e depois a noite? O que diz esta “fugitiva beleza”?

Enfim, a professora conduz a sala a boas reflexões sobre o texto e conclui com uma breve retomada que escreve na lousa:

Dans ce sonnet, la rencontre est avant tout en mouvement déjà présent dans le titre et dans la reprise du verbe “passer”, mais aussi dans la description dynamique de la jeune femme en marche. C’est que cette rencontre est fugitive comme le souligne la métaphore de l’éclair, opposée au retour rapide de l’obscurité (“Puis la nuit”) – Le poète explore cette fugacité dans le jeu de parallélisme et d’opposition présent dans le dernier tercet – les deux personnages restent dans l’ignorance l’un de l’autre. (“J’ignore” répond à “tu ne sais”), alors que tous deux ont l’intime intuition des sentiments qui auraient pu naître. (conf. Usage du subjonctif “J’eusse aimée”).⁶³

Pudemos perceber a conveniência dos comentários da professora sobre o poema, a análise e a interpretação do texto poético, de forma a explorar seus sentidos, suas metáforas, o jogo intenso entre forma e conteúdo. Várias referências a outros textos já lidos pelo grupo foram feitas. O trabalho com o texto poético nestas turmas de troisième é desenvolvido de forma a valorizar a intertextualidade dos gêneros: romances, poesia, filmes, canções. O tema “amor” se inclui no quadro de um agrupamento de textos sobre o encontro amoroso, como o romance de Boris Vian, *L’Écume des jours* (A espuma dos dias) que, em outras aulas, foi lido pelos alunos e também estudado. Os textos selecionados incluem os poetas gregos e latinos como Ovídio, Homero, Ulisses, poetas contemporâneos como Rimbaud, Victor Hugo,

⁶³ Neste soneto, o encontro está antes de tudo em movimento já presente no título e na retomada do verbo “passar”, mas também na descrição dinâmica da jovem mulher que passa. O fato é que este encontro é fugitivo, como o sublinha a metáfora do “clarão” oposta ao retorno rápido da obscuridade (depois a noite) – O poeta explora esta fugacidade no jogo do paralelismo e da oposição presente no último terceto – os dois personagens permanecem na ignorância um e outro (“Eu ignoro” corresponde a “tu não sabes”), no mesmo momento em que os dois têm a íntima intuição dos sentimentos que poderiam nascer. (Conferir uso do subjuntivo “Eu teria amado”).

Jacques Prévert, Baudelaire, Aragon, Brassens, Ferret, entre vários outros. É bastante diversificado o conhecimento da professora que ensina também o latim e o grego na escola, como disciplinas optativas. A professora prefere a literatura ao ensino de gramática e diz ser o latim e o grego o início de tudo, pois estas línguas, como línguas mães, segundo ela, mergulham com mais profundidade no sentido das palavras, nas imagens, nas metáforas do texto poético.

Por outro lado, não existe uma integração dos professores de língua francesa na elaboração destes planejamentos. Não há um projeto específico de literatura ou um grupo de estudos para tal fim. Cada professor elabora individualmente o seu planejamento, desenvolvendo, algumas vezes, a interdisciplinaridade com professores de outras disciplinas, como as artes plásticas, o teatro e a música. É destinada ao professor de língua, como nas escolas brasileiras, a tarefa de ensinar a literatura. O professor tem como base o Programa de Ensino de Língua Francesa para os colégios, que é sugerido pelo Ministério da Educação.

Quanto às formas de abordagem do texto, percebemos de imediato que a leitura foi feita uma única vez pela professora, sendo que o grupo de alunos não praticou a leitura uma vez sequer. A ausência de vozes para ler o poema tornou mais difícil a compreensão do texto. Da mesma maneira, a compreensão do texto como um rico recurso musical – dada a presença marcante das rimas, o *enjambement* e seu encadeamento rítmico, sugerido pelos alexandrinos –, poderia ser reforçada e descoberta pela leitura, possibilitando assim a polissemia, a leitura renovada por novas formas de exploração e percepção do texto.

Experiência 4

A canção seguinte foi utilizada em sala de aula brasileira com alunos de 6ª série de uma escola pública municipal. O roteiro sugerido pela professora foi inspirado em propostas contidas em livros didáticos. O conteúdo de gramática de 6ª série prevê a revisão de classes

gramaticais, o que, tendo em vista o roteiro desenvolvido pela professora, pode ter sido uma das razões pelas quais ela fez a escolha desta música. Certamente uma escolha bastante pertinente aos seus objetivos, que poderiam, sem dúvida, ter se estendido a outros objetivos também pertinentes, dada a riqueza musical, poética e vocabular da canção.

Diariamente - Nando Reis

Para calar a boca: Rícino
 Para lavar a roupa: Omo
 Para viagem longa: Jato
 Para difíceis contas: Calculadora
 Para o pneu na lona: Jacaré
 Para a pantalona: Nesga
 Para pular a onda: Litoral
 Para lápis ter ponta: apontador
 Para o Pará e o Amazonas: Látex
 Para parar na Pamplona: Assis
 Para trazer à tona: Homem-rã
 Para a melhor azeitona: Ibéria
 Para o presente da noiva: Marzipã
 Para adidas o conga: Nacional
 Para o outono a folha: Exclusão
 Para embaixo da sombra: Guarda-sol
 Para todas as coisas: Dicionário
 Para que fiquem prontas: Paciência
 Para dormir a fronha: Madrigal
 Para brincar na gangorra: Dois
 Para fazer uma toca: Bobs
 Para beber uma coca: Drops
 Para ferver uma sopa: Graus
 Para a luz lá na roça: 220 volts
 Para vigias em ronda: Café
 Para limpar a lousa: Apagador
 Para o beijo da moça: Paladar
 Para uma voz muito rouca: Hortelã
 Para a cor roxa: Ataúde
 Para a galocha: Verlon
 Para ser model: Melancia
 Para abrir a rosa: Temporada
 Para aumentar a vitrola: Sábado
 Para a cama de mola: Hóspede
 Para trancar bem a porta: Cadeado
 Para que serve a calota: Volkswagen
 Para quem não acorda: Balde
 Para a letra torta: Pauta
 Para parecer mais nova: Avon
 Para os dias de prova: Amnésia
 Para estourar pipoca: Barulho
 Para quem se afoga: Isopor

Para levar na escola: Condução
 Para os dias de folga: Namorado
 Para o automóvel que capota: Guincho
 Para fechar uma aposta: Paraninfo
 Para quem se comporta: Brinde
 Para a mulher que aborta: Repouso
 Para saber a resposta: Vide-o-verso
 Para escolher a compota: Jundiaí
 Para a menina que engorda: Hipofagin
 Para a comida das orcas: Krill
 Para o telefone que toca
 Para a água lá na poça
 Para a mesa que vai ser posta
 Para você o que você gosta: diariamente

A leitura do texto é feita, em um primeiro momento, ouvindo a canção duas vezes. Após a escuta da canção, os alunos, juntamente com a professora, respondem às questões popostas. Vejamos, então, a proposta de roteiro. A primeira questão é abordada do ponto de vista do uso dos dois-pontos ao longo de toda a canção, e que são vistos como um sinal que torna a frase mais econômica.

Primeira questão:

Em quase todos os versos da canção, temos a presença de um sinal de pontuação: os dois pontos. Observe estes três versos do texto:

Para lavar a roupa: omo
 Para viagem longa: jato
 Para difíceis contas: calculadora

Empregando os dois pontos, o autor tornou a frase mais econômica, menor, pois deixou de empregar uma ou mais palavras para ligar as duas partes do verso.

- Sem empregar os dois-pontos, reescreva esses três versos, acrescentando uma ou mais palavras para ligar as duas partes de cada frase.
- A que classe gramatical pertencem as palavras suprimidas pelo autor: substantivo, adjetivo, verbo ou advérbio?
- A estrutura desses versos e dessas frases lembra um tipo de linguagem que procura vender determinado produto. Que linguagem é esta?

O uso dos dois-pontos foi avaliado de um ponto de vista da sintaxe frasal, o que não toca os objetivos de percepção da composição musical em si, mas da significação gramatical. Se fizermos uma leitura da canção do ponto de vista dos objetivos de sua composição, da melodia e da letra, verificaremos que, ao utilizar os dois pontos, há uma construção de sentido. Se a letra se utilizasse de outras expressões, ou mesmo do verbo – para calar a boca *aplique* o rícino, para lavar a roupa *use* omo –, ela poderia não contribuir de forma tão sugestiva para o encadeamento rítmico da canção, assim como para o seu sentido. Ao tornar a frase mais prosaica, com o uso do verbo ou de outras expressões, o sentido poético da canção estaria comprometido. Assim, os dois-pontos proporcionam uma leitura e uma percepção do texto mais sugestiva, mais inusitada, talvez não exatamente ao economizar a frase, mas ao torná-la imprevista, surpreendente, a cada palavra nova que é utilizada após os dois-pontos.

Por outro lado, estas expressões apositivas: rícino, omo, jato, calculadora, jacaré, nesga, litoral, apontador, látex etc. compõem um conjunto de nomes cujas funções são infinitas quantos forem os nomes a serem inventados. O que a letra estaria propondo seria uma série de sugestões de circunstâncias às quais se relacionam os nomes – substantivos – num processo associativo, de aproximação. Há um jogo sensório que renova o significado que nem sempre é aquilo que as coisas significam, como nos referentes gramaticais. Um jogo que se forma pelo significante, pela imagem sonora e musical: *Para beber uma coca: drops; Para ferver uma sopa: graus*; por imagens também subjetivas, como é o caso de versos como: *Para o beijo da moça: paladar; Para o outono a folha: exclusão; Para abrir a rosa: temporada*. Assim, vemos que estas construções poéticas se formam por imagens invertidas, analógicas e nem sempre lógicas, não sendo, portanto, exatamente o que ocorre com o sentido de “finalidade” dado pelos estudos das orações coordenadas. Neles – como é o caso do exercício três que veremos mais adiante, em que o exercício sugere que o aluno complete o verso com um nome após os dois-pontos – o que é considerado importante pelo exercício é “garantir” a

coerência. Uma coerência na adequação do nome a suas finalidades. Seria preciso, neste sentido, distinguir estes dois momentos: o da conformidade, da lógica e coerência dada pelo estudo das orações, e o da “essência” e da “aparência” dado pelo tratamento dirigido à palavra na canção.

Quanto à letra c da primeira questão, podemos verificar que se trata de uma questão que busca estabelecer uma semelhança entre os objetivos da canção e os da linguagem publicitária. Aqui há uma proposta de atividade sobre os diferentes tipos de linguagem, que poderia se estender para interessantes reflexões.

Segunda questão:

Logo à primeira leitura, notamos que a letra da canção apresenta uma construção especial, graças à repetição de palavras e estruturas de frases.

- a) Que palavra se repete?
- b) Qual a sua classe gramatical?
- c) Essa palavra geralmente transmite a idéia de tempo, lugar ou finalidade. Na canção qual desses sentidos aparece com maior frequência?

Como podemos observar, estas questões se voltam ao estudo da preposição, da classe de palavras e das circunstâncias expressas pelas frases nos versos. Um passo adiante à compreensão dos sentidos na canção, por meio da expressão espontânea do grupo, é dado nas questões seguintes.

Terceira questão:

Observe estes versos do final da canção:

Para o telefone que toca
Para a água lá na poça
Para a mesa que vai ser posta

Neles, o autor quebrou a estrutura e não empregou dois-pontos nem um termo posterior, de fechamento do verso. Então, faça você mesmo o que ele não fez: a exemplo do restante do texto, empregue o sinal de dois-pontos e invente, para cada verso, um substantivo de fechamento.

Nesta questão é solicitado aos alunos que eles mantenham a coerência ao estabelecer a relação entre o nome e sua circunstância. Nestas atividades vemos respostas interessantes como:

Para o telefone que toca: toque, sino
 Para a água lá na poça: cova, cava
 Para a mesa que vai ser posta: pano, víveres

Quarta questão

O nome da canção é “Diariamente”, palavra que também aparece no último verso. Que relação você acha que há entre o título e as repetições existentes na canção?

Quinta questão

A exemplo de Nando Reis, construa um poeminha com os mesmos procedimentos empregados na canção “Diariamente”. Comece com uma preposição e empregue os dois-pontos ou a vírgula e, em seguida, um substantivo. Sugerimos as preposições *contra*, *após* e a locução prepositiva *antes de*. Mas, se você preferir, escolha outras preposições e locuções.

Quanto à quarta questão, ao associar o título da canção ao ritmo das palavras, que são repetidas inaugurando cada verso, assim como no exercício fundamental da escuta da canção, podemos perceber que tais repetições são uma forma de ilustrar as atitudes cotidianas e rotineiras vivenciadas em nosso dia-a-dia. Daí o título “Diariamente”. A leitura em voz alta ou a troca oral de idéias sobre determinado assunto, no entanto, nem sempre se configuram em um estudo de gêneros textuais orais. Ouvir e pronunciar a canção, no entanto, são ações fundamentais para auxiliar na construção do sentido verbal do texto como um todo. Este é dado pela repetição do ritmo e da melodia ou pela repetição da palavra, mas também por sua relação com acordes primordiais de instrumentos como o violão e o afoxé, do triângulo e do sino que beliscam a canção, proporcionando uma delicada harmonia entre letra, melodia e ritmo.

A quinta questão sugere que o aluno escreva um “poeminha” nos moldes da canção estudada, um objetivo nem sempre simples de ser alcançado, uma vez que a escrita de um texto poético exige um aquecimento por meio de exercícios que brinquem com a palavra, que possibilitem uma relação lúdica com seus sentidos. Além disto, inventar um texto em versos requer um estado de espírito, uma espontaneidade, uma disposição que nem sempre encontramos, no momento desejado. Os exercícios propostos para se trabalhar esta canção, embora apontem para possibilidades de boas reflexões, não atingem este objetivo mais lúdico e de invenção. Como pudemos observar, a ênfase é dada ao aprendizado da gramática, ao texto verbal das canções. Este vem a ser um dos entraves enfrentados por estas metodologias que, muitas vezes, não consideram a dimensão criativa da escrita do aluno, talvez por falta mesmo de propostas que possibilitem este domínio. Esta não é mesmo uma etapa tão simples. Mas para alcançá-la com mais êxito, sem dúvida, o professor terá que, além de se preocupar com o aprendizado voltado às questões formais da língua – pensar também em perspectivas que proponham um trabalho intertextual com a canção, que considerem o texto verbal mas também o musical em suas especificidades, para que possa, então, ampliar as possibilidades de percepção da língua e seus sentidos.

Por outro lado, algumas propostas interessantes, presentes em livros didáticos, apontam para a necessidade de fundamentação do aprendizado da leitura e da escrita por meio de etapas importantes. É o caso de etapas propostas em livros⁶⁴ que incluem o *Estudo de texto* – dedicado a atividades de leitura de textos diversos por meio de tópicos denominados *Compreensão e Interpretação*, *A linguagem do texto*, *Cruzando linguagens*, *Trocando idéias*, e *Ler é... descoberta, diversão, emoção, um prazer e reflexão* – e a *Produção de texto*, utilizada para o desenvolvimento da competência textual do aluno. Há também outros objetivos que visam a sugerir atividades, dentro ou fora da sala de aula, incentivam os alunos

⁶⁴ W.R. CEREJA e T.C. MAGALHÃES. *Português: Linguagens*. 5ª. a 8ª. séries.

a pesquisar, ler, ouvir música, assistir filmes, estimulam o raciocínio através de atividades lúdicas e retomam conteúdos gramaticais estudados no bimestre ou unidade, propondo textos que dialogam com o texto base. As canções aparecem inseridas nos vários capítulos, unidades e sessões.

Entretanto, o trabalho com a poesia da canção, se por um lado exige um conhecimento desta prática, edificado por meio de experiências profissionais do professor e mediador, ao longo de vários anos, em diferentes espaços de educação e cultura, por outro não se pode desconsiderar o seu necessário diálogo com fundamentos conceituais e teóricos que subsidiam qualitativamente esta prática. Sob pena de cometermos sérios erros contraídos no âmbito das práticas – pela grande ênfase que é dada a formas e modelos fechados a serem aplicados, fazendo, como nos disse Umberto Eco, com que a *fórmula* substitua a *forma* – o professor e o mediador deverão não somente diversificar a sua experiência neste âmbito, mas qualificá-la sob a luz de reflexões que são construídas por meio de discussões, de leituras, de familiaridade com os paradigmas em questão. Estes, por sua vez, buscam compreender, explicar, desvendar determinadas incongruências ou congruências didáticas, pedagógicas, sociais, culturais, humanas, tecnológicas que irão constituir um dado conhecimento.

Neste sentido, há uma mão dupla que vive, experimenta e se solidifica na reflexão como uma tradução deste conhecimento. O que aprendemos como vida, como experiência, deve ser matéria-prima para esta reflexão, mesmo porque uma teoria não subsiste pura, intocável. Ao contrário, ela nasce de olhos atentos à vida, para depois se constituir como tal. Nas reflexões que se seguem busco aliar estas duas perspectivas, reiterando a perspicácia e lucidez de Merleau-Ponty, para quem *todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido ... pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele.*

Capítulo III

A palavra cantada em outros cantos: a experiência francesa

Diversas manifestações se desenvolvem em Paris, de forma expressiva e freqüente, com ações relevantes que dão a conhecer um *métier* cultural fecundo e fortemente presente na educação e na cultura francesas. Em espaços informais como bibliotecas, teatros, livrarias, salões do livro, casas de cultura, cafés, seminários, encontros, há uma sólida engrenagem que facilita e favorece a inter-relação de diferentes órgãos educativos públicos e particulares, fazendo da arte como um todo e, por conseguinte, da poesia e da música – interesses específicos desta pesquisa – instrumentos de consumo e de deleite para o público. Neste contexto, busco reiterar a qualidade do efetivo diálogo com a realidade estudada, tendo em vista a valiosa importância da inter-relação com artistas e profissionais da literatura e da música e do acesso a diferentes projetos desenvolvidos nestes espaços.

Com os estudos teóricos pude, a cada passo, melhor compreender semelhanças e diferenças existentes entre as realidades educativas lingüísticas e culturais no Brasil e na França, visualizando as relações estabelecidas entre a teoria e a prática. Compreendi que há ainda um grande fosso entre concepções teóricas e práticas cotidianas em colégios brasileiros e franceses. Assim, constatei, por exemplo, a necessidade que têm determinados postulados teóricos de se adequarem a realidades interpretativas que envolvem novas concepções de interação entre o oral e o escrito, a obra e o leitor. Neste sentido, temos a contribuição de várias pesquisas educativas francesas recentes⁶⁵ que investigaram práticas cotidianas com a

⁶⁵ São muitos os textos publicados e pesquisas realizadas por professores. Destaco aqui algumas mais importantes para esta tese. Cf. Jean-Yves BRETON. *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Documents et travaux de recherche en éducation. Didactiques des disciplines. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique; Arnault BERNADET. *La voix et la machine*. Revue de l'Association Française des Enseignants de Français. Cf também Nadine DECOURT. *Pour une nouvelle poétique du style oral*. In: Musique du texte et de l'image e ainda Georgie DUROSOIR. *Parler, dire, chanter: trois actes pour un même projet*. Actes de colloque tenu en Sorbonne-Paris IV.

leitura de poesia, a utilização da voz que canta e que fala, bem como o trabalho com a palavra cantada em sala de aula e fora da sala de aula. Tais pesquisas demonstraram que o gosto pela leitura de textos literários, pela poesia cantada, assim como a formação e a percepção da experiência estética pelo aluno puderam se concretizar por meio do exercício da oralidade, da expressão da voz e do corpo, aliados ao trabalho desenvolvido por estudos que envolveram a forma literária.

Nestas pesquisas constatei a presença de um importante fenômeno interativo: a realização da experiência estética traduzida em conhecimento, por meio do aprendizado efetivo da informação. Com a prática da oralidade, da declamação de textos, tais ações tornaram possível o desenvolvimento da fruição e do prazer estético, orientado por uma *performance* que une o oral e o escrito, a voz e o texto, e traz para o plano concreto do aprendizado o verdadeiro sentido e função da arte.

Do ponto de vista das práticas, pude participar de diversas atividades com o trabalho com a canção e a poesia em escolas, bibliotecas, praças, livrarias, casas de cultura. Tive a oportunidade de observar aulas de literatura e de realizar trabalhos, participar de encontros com professores de colégios e com formadores do *Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Paris*.

Desde o início da pesquisa de campo, observando aulas de literatura em classes, participando de encontros e realizando entrevistas com professores e formadores, pude perceber mudanças quanto ao lugar das práticas cotidianas com a poesia, a oralidade, a palavra falada e cantada e a canção propriamente dita. Detectei, muito cedo, que, nos colégios, tais práticas aconteciam, com mais frequência, fora do currículo obrigatório das disciplinas; desenvolviam-se em projetos complementares, extraclasse, para apoio ao aluno, para o desenvolvimento da expressão oral e escrita de um determinado grupo com

dificuldades no aprendizado. Tais projetos aconteciam em classes de 4^{ème} e 3^{ème} – o que na escola brasileira corresponde ao 7º. e 8º. anos do terceiro ciclo ou 7ª. e 8ª. séries do ensino fundamental. São várias, portanto, as séries envolvidas nestes projetos em horários extraclasse.

Em *collèges* franceses o trabalho com a oralidade, a voz, a dicção, a leitura individual e coletiva, a leitura de poemas em voz alta, é algo, de fato, bastante ausente. Se, por um lado, são desenvolvidas metodologias de trabalho com a poesia (em várias situações, conduzidas com bom domínio e embasamento do professor, no que diz respeito à abordagem teórica e formal do texto), por outro, em boa parte, elas não envolvem a exploração do exercício da leitura. Esta parece não ser compreendida como elemento fundamental à interpretação dos sentidos do texto. Em um depoimento, uma professora avalia que o que acontece é uma *interpretação intelectual do texto poético, da semântica, da forma, do estilo poético... mas não há uma interpretação dos sentidos pela leitura.*

Este distanciamento da leitura cria um vazio de sentido pela própria ausência de palavras e vozes que interpretam o texto, sem os quais sua compreensão fica prejudicada. Percebemos uma espécie de *monologismo interpretativo*, a existência de um *falar consigo mesmo*, expresso por um tipo de hermenêutica conduzida e nascida em uma única fonte geradora de inferências, no caso, o próprio professor.

A necessidade de que estas práticas sejam efetivamente realizadas, de que ações com a leitura interpretativa sejam estabelecidas, de maneira a propor novas formas de exploração e compreensão do texto é comentada por Serge Martin⁶⁶:

⁶⁶ O que importa como fundamental a uma teoria da linguagem em ato em nossas instituições de ensino (programas, práticas de ensino e de aprendizagem) requer mostrar, por exemplos concretos, os proveitos de tais implicações para o debate interpretativo... O professor não teria, então, talvez como tarefa fundamentalmente política e ética senão zelar por esta poética do desconhecido: a escuta das vozes em sua pluralidade ao mesmo tempo interna e externa.

Ce qui relève au fond d'une théorie du langage en acte dans nos institutions d'enseignement (programmes, pratiques d'enseignement et d'apprentissage) demande de montrer, par des exemples concrets, les enjeux de telles implications pour le "débat interprétatif"... L'enseignant n'aurait alors peut-être comme tâche fondamentalement politique et éthique que de veiller à cette poétique de l'inconnu: l'écoute des voix dans leur pluralité interne et externe à la fois.⁶⁷

Foram diversas as observações em classe de colégios nas quais constatei, portanto, que o texto não era lido. Se, por um lado, são desenvolvidas metodologias de trabalho com a poesia e a canção em colégios franceses, e se, em escolas brasileiras, há a declamação de textos poéticos, por outro, estas leituras acontecem, em grande parte, como uma atividade em que o saber termina por percorrer a periferia do texto, da oralidade e da palavra. Uma professora de um colégio em Paris comentou sobre as práticas de leitura de texto em voz alta em salas de aula:

si nous parlons des rimes, de la musicalité, du rythme d'un texte poétique, il est rare que les élèves soient poussés à le mettre en voix, à en faire vibrer les mots, à les faire rouler dans la bouche ou même à en écouter une lecture sur une bande sonore (enregistrements d'Apollinaire, deTzara...).⁶⁸

Por outro lado, obtive informações de vários formadores que ressaltaram o fato de que em *écoles* a poesia é lida e declamada com muita frequência. As crianças na escola primária declamam mais poesia, cantam canções de poetas célebres da literatura clássica e contemporânea francesa, praticam bastante a leitura interpretativa de diversas maneiras. Mas estes formadores salientam também que, muitas vezes, nestas *écoles*, acaba sendo o *savoir par coeur* o objetivo mais perseguido. Uma das formadoras do IUFM – *Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Paris*, que prepara professores para dar aulas em *écoles* e *collèges*, afirmou, em uma entrevista: *on fait en général très peu de place à la mise en voix des textes (prose, poème ou chanson) dans nos textes* (Atribuímos em geral muito pouco lugar

⁶⁷ Serge MARTIN. Donner la parole aux sans-voix. In: *Voix: oralité de l'écriture*.

⁶⁸ Se nós falamos das rimas, da musicalidade, do ritmo de um texto poético, é raro que os alunos sejam levados a vocalizá-lo, a fazer vibrar as palavras, a fazê-las rolar na boca ou mesmo a escutar uma leitura sobre numa faixa sonora (registros de Apollinaire, de Tzara...).

à vocalização dos textos (prosa, poema ou canção) em nossos textos). O que se percebe, portanto, é que a leitura, se por um lado acontece, por outro, não produz uma efetiva recepção do texto poético e musical, não remete concretamente o sujeito a um texto percebido e recebido como poético, literário.

Reflexões e hipóteses sobre as possíveis origens destes problemas, que envolvem dificuldades e carências de abordagens interpretativas mais diversificadas e criativas dos textos poéticos e musicais em práticas escolares, apontam para implicações no âmbito da história da educação francesa, que parecem provocar reflexos nos procedimentos pedagógicos assumidos pelos professores. Formadores do IUFM consideram que há um isolamento do trabalho cotidiano dos professores, que não favorece o debate aberto sobre as questões que envolvem o ensino. Por outro lado, há uma individuação em sua prática profissional que tem origem na formação do conhecimento particular de cada professor, fazendo com que ele desenvolva seu trabalho, tendo em vista determinadas abordagens nas quais ele acredita ou não estar a metodologia adequada, independentemente do que pensa o coletivo; e há ainda o fato de que o professor não descobriu a efetiva contribuição de uma metodologia de trabalho que valorize a expressão oral e a interpretação do texto por meio da voz, da declamação, permitindo uma nova relação entre o sujeito e o texto, entre a literatura e a experiência estética.

Existem também fortes indícios de que o desenvolvimento da oralidade em sala de aula – incentivado por diferentes tipos de interlocução, por meio de diálogos com o coletivo, de leituras de textos poéticos, da palavra falada e cantada, valorizada pela riqueza interpretativa dos textos – seja, muitas vezes, considerado pelo professor como um trabalho exaustivo, pois exige uma reorganização das diretrizes pedagógicas por ele utilizadas cotidianamente, implica uma renovação de suas práticas mais voltadas à escrita e à leitura textual.

As atividades com a oralidade, por outro lado, exigem também um dinamismo no qual o aluno deverá ser o sujeito das ações, das relações com o texto, escolhendo aqueles que mais o interessam, assumindo, enfim, uma atitude de interação com o texto, envolvendo a voz e o corpo. Tal interação demanda um domínio do professor no direcionamento do trabalho, tanto do ponto de vista da disposição das falas, da escolha dos textos juntamente com os alunos, da organização do espaço, quanto de sua forma de condução destes trabalhos, no sentido de tornar esta prática efetivamente valorizada e compreendida como fundamental ao conhecimento e à percepção da linguagem. O investimento nesta direção do trabalho pedagógico, que dá a voz aos alunos e permite uma co-participação do grupo, portanto, muitas vezes é visto como uma atividade trabalhosa que, além de tudo, exige um tempo incompatível com a obrigação de cumprimento dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares.

Há também análises que apontam para o fato de que a linguagem oral, como expressão autônoma do aluno, ao longo de muitos anos, foi limitada com o objetivo de manter o controle disciplinar. Hoje, em colégios e universidades, o quadro parece não apontar para grandes mudanças. Assim, o papel da oralidade na educação francesa tornou-se secundário ao longo dos últimos 30 anos, tendo sido recuperado nas aulas de língua, em que o aluno é convidado a expressar-se, a perceber e a compreender a língua em diversas situações de exercício da expressão oral.

Em análise feita por professores universitários⁶⁹ e pesquisadores de programas de pós-graduação, argumenta-se com frequência sobre o fato de que o ensino universitário francês prioriza o ensino da gramática, e que o aluno tem chegado à universidade sem saber escrever. As diretrizes curriculares prezam, em vantagem, pela análise literária, pela produção de texto e pela redação. São listados saberes que limitam a ação autônoma do professor, na medida em

⁶⁹ Análises e avaliações desta natureza foram feitas em encontros periódicos de pesquisadores e alunos da graduação e da pós-graduação da Université Paris X – Nanterre.

que estes saberes devem ser ensinados como conteúdos formais e não prevêem, efetivamente, práticas e ações educativas e culturais com a literatura.

Em encontros realizados com professores universitários⁷⁰, estes argumentam também que a sociedade e a escola francesas têm dificuldades de pensar a situação pós-colonial da França. Neste sentido, escola e sociedade precisariam voltar o olhar para o passado, para que pudessem perceber e reconhecer a presença desta colonização na cultura francesa, as influências socioculturais sofridas pela própria língua, tendo em vista o multiculturalismo e o plurilingüismo. Esta tomada de consciência sociocultural e política poderia contribuir para valorizar as diferentes culturas em seus aspectos antropológicos e lingüísticos.

Por outro lado, não basta à escola valorizar as diferenças culturais. Seu papel é também o de preservar e divulgar a sua própria tradição aos sujeitos multiculturais, geralmente migrantes. A escola deve proporcionar o conhecimento da cultura de origem e de base francesa, pois, sem acesso a ela, que continua a ser hegemônica, o sujeito estará sempre marginalizado. Por isto, o segmento social praticante de outras culturas precisa conhecer e fazer uso de uma *língua de cultura*. Tal língua precisa ser utilizada por jovens adolescentes, estudantes – que muitas vezes não a dominam – para que possam conhecer os seus usos, tendo, assim, acesso à vida social. A escola deve proporcionar, portanto, o desenvolvimento de uma competência e de um desempenho lingüístico de que estes jovens necessitam, para que possam sair da marginalidade. O direito a que a sociedade migrante tem, de utilizar uma *língua de comunidade*, não significa que ela deva abrir mão de se expressar, fazendo uso de uma língua nacional.

A França sempre lutou pela hegemonia da língua francesa, fator de unidade nacional. O Brasil e demais países do mundo também lutaram por isso, com a substancial diferença de que no Brasil, por exemplo, os direitos do cidadão, sua identidade, sua nacionalidade estão

⁷⁰ Tais encontros eram realizados semanalmente no Centre de Recherches Interdisciplinaires sur le monde lusophone – CRILUS – Université Paris X, Paris.

sempre dependentes de uma unidade maior. Em sua incompletude, a unidade nacional não se dá em outros setores, sobretudo nos setores socioeconômicos e culturais. Hoje enxergamos claramente que o estado-nação não é mais o responsável por proporcionar a igualdade social. O capitalismo assumiu, pela eminente prioridade do capital, esta missão, o que torna cada vez mais inviável a possibilidade de justiça e igualdade de direito, situação que ainda mais se agrava para as cruéis realidades existentes nos países subdesenvolvidos.

Interessantes reflexões são suscitadas por Elie Bajard⁷¹, ao discutir o conceito de “leitura em voz alta” e sua significação no contexto escolar, político e social:

A “leitura em voz alta” tem também uma outra responsabilidade. Antes do século XX a França ainda não está lingüisticamente unificada e em muitas províncias se falam dialetos. Ensinando uma única língua, a escola pode assumir o papel de cimento da unidade nacional. É preciso então que o francês suplante em toda parte as línguas locais. Longe de serem vistas como uma riqueza lingüística, essas últimas são consideradas perigosas para a unidade da nação. Proíbe-se usar as línguas locais na escola e as crianças que o fazem são punidas. Para algumas delas, o francês é uma verdadeira língua estrangeira. Apenas a “leitura em voz alta” pode permitir às crianças adquirir a língua francesa em sua dimensão fonética, ou seja, naquilo que é comumente chamado de boa pronúncia. Uma leitura silenciosa que se contentasse em oferecer o sentido do texto, sem corrigir a pronúncia defeituosa seria imperfeita. Assim, “a leitura em voz alta” contribui para desaparecer o “cheiro da terra” (Chartier e Hebrard, 1989, p. 262). “Um esforço gigantesco é solicitado para neutralizar os sotaques locais e inventar uma elocução ‘francesa’, ou seja, nacional e não mais regional”.⁷²

Tal citação de Bajard, ainda que faça referência a uma França anterior ao século XX, não exime a realidade atual de situação similar. Isto porque, até hoje, o processo de aceitação e reconhecimento das culturas permanece sendo um desafio a ser enfrentado, continuando a ser a língua fator preponderante para a unidade nacional. A complexidade do fenômeno é grande e divergências em seu interior tornam cada vez mais evidente o fato de que escola e sociedade devem reconhecer a história colonial do ponto de vista do colonizador, mas também do colonizado, aceitando, enfim, este processo de influências mútuas. Este

⁷¹ Elie BAJARD. *Ler e dizer*, p. 36.

⁷² Ibidem, p. 190.

reconhecimento poderá proporcionar uma nova compreensão do processo histórico, amenizando preconceitos lingüísticos, criticando a alienação vivida por sujeitos sociais que passam à margem de valores essenciais à cultura.

Bajard explica também que, até o século IV, a prática de emissão vocal do texto incluía a pronúncia na maneira de ler e que os textos sagrados eram “vocalizados”, “memorizados”, lidos, relidos até que se chegasse à situação de serem entendidos pelo leitor. A emissão vocal dissolvia as dificuldades de compreensão que poderiam ser de ordem lingüística, filosófica, espiritual. Neste sentido, era preciso *oralizar para compreender*. Tal procedimento, em que os signos escritos são transformados em signos orais, em que cada elemento da escrita torna-se elemento do oral, originou o que era chamado de *decifração*. Bajard nos diz que esta é a estrutura do Antigo Regime, para o qual, *para ler bem é preciso decifrar bem. A compreensão não faz parte, portanto, do ato de leitura propriamente dito; ela ocorre depois deste lento trabalho de transposição dos signos escritos em signos vocais.*⁷³

O autor nos diz sobre a existência do “uso convivial” da “leitura em voz alta”, em cuja prática o texto é comunicado oralmente para as pessoas que não sabem ou não podem ler; nos diz também da escuta dos livros lidos em família, e, curiosamente, por cegos que, na Espanha, divulgavam os textos escritos, decorando-os, ou pela mediação de um leitor público, como é o caso da literatura de cordel no Brasil. Tais procedimentos constituem várias formas de compartilhar a leitura, levando o leitor e o ouvinte a apreciar o que lê. Estas atividades passam a ser chamadas de “leitura em voz alta”. Esta, *nas Instruções Oficiais francesas de 1923, se torna leitura expressiva ... na qual o escolar prova, por sua maneira de ler, que compreende o que lê, pois sua dicção exprime a idéia do trecho*”.

Do ponto de vista do conceito de “leitura em voz alta”, Elie Bajard argumenta que ele não é mais operatório. A terminologia “leitura em voz alta” seria somente adequada quando o

⁷³ Elie BAJARD. Op. cit., p.33.

leitor faz uso da voz para *compreender* o texto e não somente para fazer uma emissão dele. Assim, quando os professores *comunicam* livros ou textos aos alunos, o que eles estão fazendo é uma atitude de “emissão” do texto, e não de recepção. Neste caso não há leitura, não há interpretação, pois não ocorre a recepção. Assim, como também argumenta Bajard, a competência de *leitor* é também diferente da competência de *transmissor*.

A leitura silenciosa, por outro lado, inicialmente tornou-se uma leitura bastante atacada, considerada superficial. Mas neste intenso debate, sua importância foi sendo relevada por ser considerada com valor de *interioridade*, de *subvocalização*, como uma atividade produtora de sentido. Assim, com o nascimento da imprensa no séc. XVI, *a leitura começa a se tornar um encontro individual com o texto, e o caráter coletivo da transmissão vocal deixa de ser hegemônico*.

Assim nos diz Bajard:⁷⁴

Pudemos observar, ao longo da história, que o modelo da verdadeira leitura foi durante muito tempo a “leitura em voz alta” e que a noção de “leitura silenciosa” nasceu progressiva e tardiamente. Esta última, inicialmente recusada, adquiriu pouco a pouco a qualidade de atividade de leitura, antes de se tornar o seu modelo. A “leitura em voz alta”, por sua vez, se viu gradualmente despojada de seu prestígio e mesmo de sua legitimidade. Através da evolução das representações da “leitura em voz alta”, assiste-se, contudo, à permanência de certas funções que, mesmo não inerentes ao ato de ler, são bastante importantes. Uma delas é a função que diz respeito à convivência, ou seja, a função comunicativa. A leitura, que é um encontro individual com um texto, exclui essa dimensão. Essa função de convivência se estabelece a partir de um texto escrito, preexistente, que não é o único canal de comunicação, uma vez que ele se articula com outras linguagens.

De fato, a leitura silenciosa, não só em escolas francesas, como também nas brasileiras, tem, há várias décadas, um valor bastante estimado, conquistando seu lugar no espaço pedagógico. Um valor que é compreendido como a ação primeira, prioritária, prévia para a compreensão de um texto. Uma compreensão que deve ser formada a partir desta interiorização, desta leitura particular, subjetiva, pura, que possa vir a causar uma impressão

⁷⁴ Elie BAJARD. Op. cit., p. 52-3

ao sujeito, para que, posteriormente, ele possa vir a se sentir estimulado pelo texto e pelo contexto. Em geral, na escola brasileira, quando o aluno está diante de um texto oferecido sob a orientação do professor, é exigida deste aluno uma leitura muito atenciosa. Em primeiro plano, espera-se que ele o compreenda, de maneira a *descobri-lo*, numa impressão analítica, preliminar, que o levará, na seqüência, a aprofundar sua descoberta pela pesquisa vocabular, com consultas ao dicionário. Uma segunda leitura é realizada, agora com a suposição de haver um maior domínio dos sentidos do texto. Espera-se que o aluno possa então, “interpretá-lo”, por meio de perguntas que são elaboradas para facilitar o entendimento.

A leitura silenciosa, portanto, é utilizada nos mais diferentes procedimentos pedagógicos e, com muita freqüência, também tornou-se sinônimo de *postura amadurecida*, de *disciplina* e *concentração*, comportamentos sempre tidos pelo professor como fundamentais ao aluno. Ela se tornou, assim, uma ação considerada privilegiada para melhor se compreender o texto, e, conseqüentemente, conquistar o *status* de leitor maduro, sendo tomada ainda como uma etapa necessária para se chegar à leitura em voz alta. Este entendimento da “leitura silenciosa” como a verdadeira leitura, aquela que possibilita compreender o sentido do texto, por sua capacidade de fazer surgir uma “voz interior”, uma “autonomia”, uma “dicção criada para exprimir a idéia do texto”, tem sido, em algumas experiências pedagógicas brasileiras e francesas, uma “isca” eficaz.

Esta “voz interior” e/ou “autonomia”, tem sido formada por motivações, por formas de condução da leitura, as quais vêm sendo experimentadas em pesquisas científicas e projetos pedagógicos escolares. Tais projetos nos mostraram que, ao inverter os objetivos que pretendem desenvolver formas eficazes de interpretação e compreensão do texto, envolvendo atitudes de leitura e práticas com o texto, o resultado poderá se revelar mais frutífero. Assim, a eficácia nas formas de interpretação, valorizada a priori no ato da “leitura silenciosa”, passou a ser, com mais facilidade e efetivamente conquistada, depois de realizadas

abordagens nas quais o leitor pudesse, a princípio, desenvolver uma leitura “convivial” com o texto. Posteriormente é que a “leitura silenciosa” surge, aí sim, como uma atitude coerente e verdadeira, construída por uma antecipação de convivência do aluno com práticas diferenciadas de dizer e declamar textos. Estas práticas, portanto, mostraram que a “leitura silenciosa” passou a ser uma ação desenvolvida com sentido, com mais frequência e qualidade, porém, não sem antes “ruminar”, “dizer”, declamar o texto.

É o caso de uma pesquisa realizada no ensino fundamental⁷⁵, que também nos revela a importância deste tipo de leitura. Diante de um quadro de baixa porcentagem de alunos leitores, tal pesquisa revela que procedimentos que levam o aluno a “dizer” o texto foram bastante eficazes para a descoberta da leitura e da expressão individual pelo aluno. Várias atividades propunham a leitura de textos diversos, feita entre alunos de séries diferentes, nas salas de aula, em sala de professores, laboratórios, cozinha, almoxarifado, no microfone da secretaria, enfim, em vários espaços dentro da escola. Alunos de 8^{as}. séries declamavam poemas, contavam e cantavam histórias para alunos do pré-escolar. Estas práticas estimularam o gosto pela leitura e pela poesia, em uma média não muito comum na escola, que chegou, durante um ano, a uma porcentagem de 30% de alunos formados por este gosto. Nos anos posteriores, estes mesmos alunos, que concluíram o ensino fundamental, formaram novos grupos de declamadores de poesia e, em eventos na universidade, congressos, em bares e casas de cultura da cidade, declamavam textos e contavam histórias.

A hipótese desenvolvida pela pesquisa previu que a leitura silenciosa dos textos, em sala de aula como atividade cotidiana, ou na biblioteca com a leitura de obras literárias, não tinha um verdadeiro poder de estímulo, como atividade “em si”, cultivada como um ato individual, isolado. Em aulas semanais na biblioteca, o comportamento do leitor diante do livro revelou uma freqüente apatia, uma falta de perspectiva do aluno na definição do próprio

⁷⁵ Cf. dissertação de mestrado de Maria Auxiliadora Cunha GROSSI, defendida em 1999, denominada *Por uma pedagogia do poético: métodos e técnicas para uma comunicação dos sentidos*, na qual práticas de leitura de poesia são apontadas como eficazes à compreensão do texto assim como à formação do leitor.

gosto pelos gêneros, pela leitura predileta. À medida que os textos poéticos, musicais e narrativos eram “ditos”, falados, utilizando a voz, com a presença de um público de ouvintes, a relação com a leitura mudou substancialmente. Em consequência, esta pesquisa ao final revelou uma transformação nos hábitos de leitura de um considerável número de alunos, assim como pôde conceber uma nova construção da leitura. Aquela que via o ato silencioso, interior, de fruição da leitura como resposta a uma ação efetiva, ao longo de muito tempo, construída. A leitura silenciosa, neste caso, não era mais um desejo do professor, como uma postura ideal a priori, mas uma efetiva prática nascida da experiência de interpretar, de sentir, de compreender os sentidos do texto, por meio da voz, do corpo, da expressão individual.

Uma aluna da 8ª série, que geralmente se comportava em total silêncio dentro da sala, nunca se manifestava pelo excesso de timidez, cantou breves canções, quadrinhas rimadas e declamou poesia para crianças da pré-escola. Numa avaliação ela revela:

O trabalho de leitura nos proporcionou uma aproximação com as crianças de uma forma que aprendemos muito com elas. Este trabalho mexeu com a capacidade de enfrentar um público muito observador, nos possibilitou dominar esta inibição e nos ensinou uma forma mais sábia e proveitosa de ler um livro, pois não se lê um livro, se vive um livro.

Interessante investigação realizada por pesquisadora francesa⁷⁶ revela também a importância do trabalho com a oralidade, com o convívio e o diálogo, do ponto de vista da palavra cantada, do *rap* mais especificamente, que *demande d'abord de penser, puis d'écrire*. O *rap* francês marca um momento de rebelião, de uma luta por fazer evoluir o sistema e não rejeitá-lo totalmente. É, na verdade, uma luta contra este mesmo sistema, mas no sentido de contribuir com a liberação da palavra e pela transformação da eminente violência das ruas. Esta transformação é construída em revolta musical.

⁷⁶ Véronique BORDES. *Le rap est dans la place ou du bon usage du rap par les institutions locales et les jeunes. Étude des relations entre des sociabilités juvéniles et des politiques locales de la jeunesse*. Thèse Doctorale. Université Paris X, Nanterre – Paris, 2005.

Na França, o rap não começa na rua como nos Estados Unidos. Foi difundido no início dos anos de 1980 em programas de televisão e numerosas emissões de rádio. Os jovens cantavam o *rap* em inglês, mais frequentemente em *maisons de la jeunesse et la culture*, que são inúmeras por toda Paris e em pólos geográficos importantes, como *St Denis*, *Marseille* e *Sarcelles dans le Val d'Oise*. É, portanto, nessa década, que o *rap* francês faz suas vezes de dança, literatura e política, e se constitui por meio de grupos até hoje muito conhecidos e apreciados pelo público. Como ressalta o musicólogo e professor de filosofia Christian Bethune, a inclinação literária dos franceses também é acentuada e chega a ter mais importância que a função política. Fazendo comparação com o *rap* americano, Christian disse que o rap francês tem uma inclinação literária porque na França os rappers foram marcados pela passagem pela escola e pela literatura. Assim, a música jovem, em boa parte, renasce e se instala sobre um terreno fértil que é a tradição da escritura francesa. Em suas canções, fazem referências a cantores e poetas célebres da cultura francesa como Georges Brassens, René Char, assim como a poetas clássicos como Verlaine, Rimbaud, Baudelaire e Paul Éluard. A força do *rap* se apresenta nesta sua forte significação: *bavarder*, *jater*, ou seja, tagarelar, falar. Aí vemos um instrumento fundamental que se apresenta, a palavra. A palavra tomada como uma atitude de consciência, como expressão de uma necessidade, de identidade e de reconhecimento. Colocar esta identidade em ritmo apropriado à palavra e à voz é atitude objetivada por estes músicos e poetas pela necessidade de socialização do pensamento. O *rap*, desta forma, se consagra como a arte da palavra, como uma crônica social.

O *rap* é uma música praticada por autodidatas sem nenhuma formação musical, mas, além do conhecimento puramente musical, a criação de um *rap* demanda outros saberes que são técnicos. No que diz respeito a este *savoir-faire technique*, a pesquisa de Véronique Bordes nos revela que a música e a letra na composição deste gênero são elementos considerados importantes; os rappers não se acomodam com o conhecimento puramente

musical e estão, a todo momento, procurando apoio em bibliotecas, centros culturais dedicados aos trabalhos e projetos com a juventude, para se aprimorarem na escrita. A escrita, embora pareça surgir em etapa posterior, na verdade acompanha o processo de composição do texto, parecendo ser este diálogo entre oralidade e escrita, uma preocupação da grande maioria dos *rappers* franceses. Assim, nos diz Véronique:

L'apprentissage de l'expression orale passe par l'écrit. En effet, si dans certaines réunions les jeunes pratiquent les joutes oratoires qui sont des échanges improvisés, le plus souvent les rappers écrivent leur texte pour pouvoir le faire évoluer. Ce passage à l'écrit se fait sans complexe, surtout par nécessité. Il prend souvent une forme phonétique, jusqu'au jour où un jeune explique qu'il faut déposer ses textes. C'est souvent à ce moment-là que les jeunes prennent la mesure de leur handicap et cherchent de l'aide. Ils s'adressent alors à un moins précarisé scolairement qui va leur assurer la réécriture des textes. S'ils en ont la possibilité, ils s'inscrivent ensuite dans des stages de remise à niveau. C'est à ce moment que l'institution doit jouer son rôle et proposer à ces jeunes un retour vers des savoirs dont ils ont besoin.⁷⁷

É interessante perceber que a fala dos adolescentes, principalmente habitantes da periferia, é quase incompreensível. Existe claramente, como ressaltamos em análises anteriores, uma “língua de comunidade” presente nos falares dos mais jovens, cuja articulação, sentido e domínio, parecem restringir-se aos guetos. Há nesta articulação uma dicção franco-africana na qual percebemos uma rica musicalidade. Esta dicção, quando transposta para linguagem escrita, demonstra, por parte de grande parte dos falantes, poetas e músicos, uma nítida preocupação com seu registro. Bordes nos diz que qualquer que seja o nível de estudo, os jovens escrevem seus textos, devendo comprovar certa destreza na utilização da língua francesa, suas rimas e outros recursos literários. Para a pesquisadora,

⁷⁷ Op. cit. p. 266. A aprendizagem da expressão oral passa pela escrita. Com efeito, se em certas reuniões os jovens praticam desafios oratórios que são trocas improvisadas, mais frequentemente os rappers escrevem seu texto para aprimorá-lo. Esta passagem ao escrito se faz sem complexo, sobretudo por necessidade. Ele assume uma forma fonética, até o dia em que um jovem explica que é preciso entregar seus textos. É freqüente, neste momento que os jovens captam a medida de seu handicap e procuram ajuda. Eles se dirigem então a um menos precarizado escolarmente que vai lhes assegurar a reescrita dos textos. Se eles têm esta possibilidade, eles se inscrevem em seguida em estágios de nivelamento. É neste momento que a instituição deve desempenhar seu papel e propor a estes jovens um retorno em direção aos saberes de que eles necessitam.

estes jovens buscam interação permanente entre elaboração e integração, empreendendo uma relação ativa entre o oral e o escrito.

Tal persistência nesta interação ficou fortemente marcada por uma narrativa da pesquisadora que conta ao leitor a história de um *rapper* que a aborda à porta de uma biblioteca, às nove horas da manhã, e que a solicita um computador para digitar umas composições de *rap*. O jovem faz *rap*, há muito tempo, mas não sabe escrever bem, desde sua entrada ao colégio, então procura na biblioteca uma ajuda. Ele quer saber *comment faire pour accéder à une remise à niveau* que poderia ajudá-lo a progredir. Ele permanece ali na biblioteca por muito tempo, digitando seus textos e de seus amigos e freqüentemente pedindo ajuda à pesquisadora, na escrita do texto. O fato é que o jovem foi assíduo ao estágio oferecido pela biblioteca, mas manifestou o desejo de não mais continuar sua formação escolar, de não mais saber falar em escola. Para Véronique, este primeiro passo, oferecido pelos cursos na biblioteca, permanecem importantes, pois abrem novas possibilidades aos jovens. E, para ela, o *rap* tornou-se, de certa maneira, provocador de necessidades em formação.

Este jovem poderia ter abandonado a escola com uma gravidade maior de não ter encontrado outro espaço de aprendizado. Mas para Véronique há um conjunto de saberes que mobilizam estes jovens por meio de uma expressão juvenil, representada pelo *rap*. Tal expressão, como vemos, é fortemente marcada pela oralidade, pela identidade com a palavra, pela construção de uma língua própria, que não tem o reconhecimento da escola. Percebemos, assim, a força da palavra, em sua origem, marcada pela fala e depois pela escrita que se torna refém de poderes, marcada por uma cisão entre classes, entre oportunidades, entre interesses. Mas o *rap*, assim mesmo, e por isto mesmo, se impõe como uma entrada em outros saberes, diante da exclusão do saber e do fracasso escolar. Ele segue livre e espontâneo,

acompanhando o jovem em um aprendizado experimental paralelo a sua construção identitária.

Os falares cotidianos nos remetem, portanto, a musicalidades variadas, presentes nas articulações da palavra. Assim, percebemos, tanto nestes falares quanto em poemas, uma clara identidade com a musicalidade da palavra cantada. Quando ouvimos as vozes de um grupo de *rappers*, por exemplo, percebemos claramente uma música que subjaz sobre a linguagem verbal, um jogo sensorial que sugere que as palavras são sons, são poesias, e não simplesmente um ‘nome’. As línguas estrangeiras são como música quando o ouvinte não compreende bem o seu significado. A oralidade nos permite esta transposição de um estado denotativo a um estado imagético, que, tomada em seu sentido usual, se reveste de associações e de idéias abstratas, valores e impressões subjetivas. Percebemos então a matéria acústica constituída por uma composição material física, às vezes de língua e às vezes de música. E é esta percepção de oralidade, de musicalidade verbal, de exploração de extratos fônicos na linguagem, seja ela informativa, poética ou musical, que precisa ser mais bem percebida nas propostas pedagógicas.

Importantes teorias têm nos apontado caminhos para melhor compreendermos a relação entre palavra e som, oralidade e escrita, entre leitura, texto e leitor. Reflexões teóricas e práticas sobre o pensamento ocidental, no que diz respeito a aspectos conceituais da língua falada e escrita, assim como sobre as implicações e ressonâncias desse pensamento nos contextos educativos atuais, têm ocupado lugar de destaque em pesquisas, debates e demais estudos nestas áreas. E é com elas que caminharemos ainda mais um pouco.

A) Florespinho do Lácio

A prática de interpretação do texto por meio de uma exploração eminentemente analítica, “intelectual”, sobressaltando o uso do método e o registro de gêneros, é ainda

bastante adotada, desde a escola até a universidade. Tzvetan Todorov⁷⁸ comenta o *Bulletin Officiel* du Ministère de l'Éducation nationale (nº. 6, 31 août 2000):

L'ensemble de ces instructions repose donc sur un choix: les études littéraires ont pour but premier de nous faire connaître les outils dont elles se servent. Lire des poèmes et des romans ne conduit pas à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu et la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, mais sur des notions critiques, traditionnelles ou modernes. *À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les oeuvres mais de quoi parlent les critiques* ...(grifo nosso). Dans toute matière scolaire, l'enseignant est confronté à un choix – si fondamental qu'il lui échappe la plupart du temps. On pourrait le formuler ainsi, en simplifiant un peu pour les besoins de la discussion: enseignons-nous un savoir portant sur la discipline elle-même ou bien sur son objet? E donc, dans notre cas: étudie-t-on, avant tout, les méthodes d'analyse, qu'on illustre à l'aide d'oeuvres diverses? Ou étudie-t-on des oeuvres jugées essentielles, en utilisant les méthodes les plus variées? Où est le but, et où le moyen? Qu'est-ce qui est obligatoire, qu'est-ce qui reste facultatif?⁷⁹

De fato, estes procedimentos que antecipam o método à obra, que fazem do método não um instrumento, mas um fim em si, são ainda comuns, não somente em escolas francesas, mas também nas brasileiras. Tais procedimentos vêm ao encontro da “missão” que a escola tem no que diz respeito à importância da modalidade escrita, procedendo de forma supervalorizada com os estudos sobre o texto escrito, suas teorias e métodos, suplantando a modalidade falada. Tanto em escolas francesas como em brasileiras, percebemos claramente uma tendência que confirma que a língua materna é ensinada para que os alunos possam escrever melhor. Não está em questão o “falar melhor”, como se a língua falada não

⁷⁸ Tzvetan TODOROV. *La Littérature en péril*. p. 18 e 19.

⁷⁹ O conjunto destas instruções repousa portanto sobre uma escolha: os estudos literários têm por objetivo primeiro nos fazer conhecer os instrumentos de que eles se servem. Ler poemas e romances não conduz a refletir sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos de que falam as obras, mas de que falam as críticas. Em toda matéria escolar, o professor é confrontado a uma escolha – tão fundamental que ela lhe escapa a maior parte do tempo. Poderíamos formulá-la assim, simplificando um pouco para as necessidades da discussão: nós ensinamos um saber dirigido para a disciplina em si ou para seu objeto? E então, em nosso caso: estudamos, antes de tudo, os métodos de análise, que ilustramos com a ajuda de obras diversas? Ou estudamos obras julgadas essenciais, utilizando métodos os mais variados? Onde está o objetivo e onde está o meio? O que é obrigatório, o que permanece facultativo?

compreendesse condições de aprimoramento, de objetivos para se atingir um bom padrão de desempenho.

Do ponto de vista da expressão oral, como professora brasileira e como pesquisadora em Paris, em várias situações, detectei estudos sobre a língua escrita e a língua falada nos quais as “técnicas da escrita” sempre foram privilegiadas e muito bem definidas e fundamentadas pelos planejamentos escolares. É pela redação que o aluno “toma consciência da linguagem”, que ele pode aprender a tratá-la como um objeto que se pode “manipular”, “retocar”, “melhorar”. Assim, também em manuais escolares da década de 1970 na França, propunha-se partir da língua falada, familiar às crianças, para ensinar-lhes a fazer uma transposição do que diziam para um outro código, o código escrito correspondente, o que era considerado uma condução ao domínio da “técnica da escrita”.

Em práticas em sala de aula brasileiras também podíamos perceber a preocupação dos alunos que sempre indagavam, após alguma atividade oral, numa roda de conversas, uma história contada ou lida: “agora a gente vai escrever o que a gente falou?” ou “agora a gente vai fazer um resumo escrito da história?” Estas práticas tinham um objetivo pedagógico muito claro: “promover o aprimoramento da escrita via oralidade”, situação bastante comum e, muitas vezes, cultivada com certo gosto, já que, para os alunos, conversar sobre algum tema, ler um texto para a classe, sempre foi mais “fácil”. Escrever, sim, era tarefa bem mais difícil e exigente. O que se objetivava, afinal, era a realização desta “operação de transferência de códigos”. Mas a língua falada mesma não se constituía, nestas práticas, como uma linguagem sobre a qual os alunos deveriam manifestar domínio quanto a seus códigos próprios, como dicção, pronúncia, entonação, com seus referenciais melódicos e de tons, de intensidade com as mesmas exigências de realização às quais faz jus a linguagem escrita. Na verdade, sabemos que ambas as modalidades são primordiais, pois têm seu ensino-aprendizagem como

requisitos oficiais e intensos na escola, são aprendizagens de base, indispensáveis em todas as disciplinas, são fatores-chave para o sucesso ou o fracasso escolar.

Para melhor refletir sobre estas relações entre a língua falada e a língua escrita, que vêm, há muitas décadas, despertando a atenção de estudiosos de todas as áreas, e que também se constituem ainda como campo a ser descoberto em suas especificidades e aplicações, no âmbito escolar, nos reportaremos a Jacques Derrida. Um dos pensadores mais polêmicos do nosso tempo, o filósofo desenvolve suas reflexões sobre o pensamento ocidental, o qual qualifica de *logofonocêntrico*. Logo, pois firma sua crença na soberania da razão, e *fono*, porque atribui à fala um privilégio em relação à escrita.

Como diz Derrida, em sua *Gramatologia*⁸⁰, há na filosofia tradicional uma assimilação do *logos* à fala. Há um esforço laborioso para se afirmar uma ligação essencial entre conhecimento, *logos* e *fonia*, porque nessa ligação está fundado o privilégio que se concede à consciência. Para empreender a sua desconstrução ao *logofonocentrismo*, Derrida toma como ponto crítico a noção de *representação* que vem sendo atribuída à escrita, no campo da Filosofia e das ciências que têm como objeto a linguagem. Nesta noção, é atribuído à escrita o papel de representação da linguagem oral, e, para desconstruir esta relação na qual a escrita se submete ao oral, Derrida se utiliza da noção saussuriana de língua.

Para Saussure,

Língua e escrita são dois sistemas de signos distintos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto lingüístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última constitui, por si só, tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente à palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar o papel principal; chega-se a dar tanta e maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, valesse mais a pena contemplar sua fotografia do que seu rosto.⁸¹

⁸⁰ Jacques DERRIDA. *Gramatologia*.

⁸¹ Ferdinand de SAUSSURE. *Curso de Lingüística Geral*, p. 45.

À escrita, portanto, é atribuída uma exterioridade que tem uma ferramenta, uma técnica sempre imperfeita. Derrida mostra que em Aristóteles e em Platão este propósito de subordinar a escrita a uma linguagem plena e originariamente falada está também explicitamente defendido. Na concepção destes filósofos, a voz é produtora dos primeiros símbolos, sendo ela o significante primeiro, e está ligada à alma. Os outros significantes seriam de segunda ordem, porque remeteriam primeiramente à voz, e só secundariamente, às coisas. Derrida acredita que *a ciência lingüística determina a linguagem (que é o seu campo de objetividade), em última instância, como unidade de phoné (fonia), glossa (significado) e logos (razão)*. E, assim, admite como necessária a unidade articulada do som e do sentido na "phonie". Por outro lado, para o filósofo, falar da escrita como representação foi o movimento que permitiu *que se pudesse pensar na língua conceitos tais como os de signo, técnica, representação, língua*.⁸² Em sua concepção,

a escritura em geral não é "imagem" ou "figuração" da língua em geral, a não ser que se reconsidere a natureza, a lógica, e o funcionalismo da imagem no sistema de que se quereria excluí-la. A escritura não é signo do signo, a não ser que o afirmemos, o que seria mais profundamente verdadeiro, de todo signo.⁸³

A tese da arbitrariedade do signo, segundo Derrida, é obstáculo mesmo para a distinção radical entre signo oral e signo gráfico. Não faz sentido considerar apenas as relações entre significante e significado, desconsiderando as relações entre fonema e o grafema que seriam consideradas naturais. Portanto, diz o filósofo,

deve-se recusar, em nome do arbitrário do signo, a definição saussuriana da escritura como imagem — logo como símbolo natural — da língua. Sem pensar que o fonema é o próprio inimaginável, e que nenhuma visibilidade a ele pode se assemelhar, basta considerar o que Saussure diz da diferença entre símbolo e signo para que não mais compreendamos como pode ao mesmo tempo dizer que a escritura é "imagem" ou "figuração" da língua e,

⁸² Jaques DERRIDA. Op. cit., p. 52-53

⁸³ Ibidem, p. 52.

em outro lugar, definir a língua e a escritura como 'dois sistemas distintos de signos'. Pois o próprio do signo é não ser imagem.⁸⁴

No entanto, esta perspectiva da filosofia tradicional que transforma a escrita em fiel servidora da língua, e que é partilhada por vários pensadores, não se constitui permanentemente como uma fixidez dos pensamentos filosóficos da humanidade que, em seus estudos sobre a linguagem, buscaram firmar concepções acerca das relações entre o oral e a escrita. Pelos caminhos da diversidade do pensamento, esta relação entre o oral e o escrito esteve lado a lado ao longo do tempo, e representou as várias concepções vivenciadas pelo homem e seu tempo. É como nos diz Elie Bajard⁸⁵, em relação ao código alfabético:

Existem duas visões da escrita alfabética. Pode-se ser sensível sobretudo às relações que ela estabelece entre a língua escrita e a língua oral. Esse foi o caso de Saussure, o fundador da lingüística, mais interessado em reconhecer, através dos traços da escrita, as marcas de sua ascendência oral, do que em valorizar suas características intrínsecas na apreensão do mundo. Essa atitude acabou sendo historicamente salutar, porquanto possibilitou a atribuição de um estatuto autônomo para a língua oral. Na medida em que estudos anteriores subordinavam a língua oral à escrita, faziam desaparecer a legitimidade das inúmeras línguas orais não escritas. Pode-se, pelo contrário, ser mais sensível à potência do código escrito herdado da língua oral e à sua autonomia. Com efeito, graças ao alfabeto, a escrita pôde se liberar de uma codificação que exigia uma infinidade de signos... Elaborado a partir de um código duplamente articulado, o alfabeto só requer um pequeno número de figuras gráficas. Esta eficácia institui a escrita como linguagem autônoma em relação ao oral ... Assim, se a escrita é filha do oral, alguns preferem louvar os traços do pai presentes na herdeira, enquanto outros só têm olhos para as virtudes próprias à jovem.

Neste sentido, e redimensionando tais preocupações, buscamos compreender a linguagem tendo em vista o tempo atual, no qual as relações entre o oral e o escrito se desenvolvem sob a forte presença de novas técnicas de difusão da escrita, incitando novas relações com o texto e, deste, com novos suportes e modalidades técnicas da produção do escrito. Buscamos a compreensão deste mundo que traz nítidas dificuldades para entendermos

⁸⁴ Jacques DERRIDA. Op. cit., p. 55.

⁸⁵ Elie BAJARD. Op.cit., p. 29.

uma mutação tão rápida, que transforma hábitos e percepções, lançando um profundo desafio em relação às formas com que costumamos manejar estas percepções para penetrar e produzir estas culturas presentes no oral e no escrito.

Estas teorias que vêm, ao longo do tempo, objetivando entender e explicar relações entre elementos da expressão e da comunicação humana encontram ressonâncias variadas nos contextos educativos atuais. Muitas vezes, portanto, tais ressonâncias são heranças advindas destas teorias assumidas, parcial ou totalmente, por procedimentos pedagógicos, desenvolvidos desde a escola até a universidade, e que se manifestam tanto do ponto de vista das especificidades da oralidade e da escrita, quanto de outras linguagens literárias e/ou artísticas com as quais produzem sentidos.

Assim, retomando o contexto atual, reafirmamos, como nos parágrafos anteriores, que, se por um lado, a fala é considerada, pela filosofia ocidental e pelas ciências da linguagem, a essência do signo lingüístico, por outro ela não parece ser assim valorizada ou compreendida pelas metodologias educativas, que não propõem com frequência considerada as práticas orais com o texto. Se hoje estamos mergulhados em uma revolução tecnológica que cada vez mais prioriza a comunicação via internet, possibilitando uma relação do sujeito com uma espécie de “pronta entrega” do conhecimento, veiculado por estes meios, nos perguntamos por que canais transitam as experiências com a voz, com a oralidade em sala de aula. Que práticas vocais efetivamente têm sido operadas com o texto? Como se dá o manejo do texto quando ele passa da página à voz e que teorias têm iluminado estas relações?

B) Oralidade, poesia e recepção: na prática, quais são as teorias?

A expressividade que assume a voz humana, como elemento físico-psíquico e como talento interpretativo, nos mais diversos tipos de discursos – os falares cotidianos espontâneos com suas melodias próprias; as manifestações culturais da linguagem, como a leitura de poemas; a palavra cantada – tem sido compreendida por determinadas concepções e/ou ações que envolvem diferentes instituições culturais, espaços e públicos. Hoje, são variadas as práticas de leitura de poesia e outras atividades com a palavra declamada e cantada, que nem sempre estão em convergência com o que afirmam algumas teorias contemporâneas sobre a função e o uso da poesia e da canção. Refiro-me ao que é chamado modernamente de *poética da voz*, que hoje tem sido praticada e estudada em diferentes culturas do mundo, buscando reafirmar a importância de uma inter-relação, de um diálogo entre a *poesia vocal*⁸⁶ e a literatura e vice-versa.

A voz humana possui uma função interpretativa originária não somente do texto em si, mas do sistema corporal do sujeito, sendo de grande importância o papel do corpo na leitura e na percepção do literário; estariam compreendidos, assim, a articulação da respiração, dos músculos do corpo e uma intensa relação criada em diálogo com o espaço e com o público. Tal harmonização entre texto, leitor e obra tem sido objeto dos mais diversos e importantes estudos, nas mais diferentes áreas do conhecimento, tais como a acústica, a fisiologia, a biologia, a lingüística, a semiologia, a pragmática, a análise do discurso, a teoria da enunciação, a literatura, a estética da recepção, a história das tradições orais, a sociologia das culturas populares, em um sem-fim de ramificações teóricas que fundamentam e comprovam a real função e importância da voz humana para a interpretação e compreensão de textos e de obras diversas, em variados suportes e linguagens.

⁸⁶ A expressão foi cunhada por Paul Zumthor para estabelecer diferenças entre a oralidade e a vocalidade. Para Zumthor, a poesia, diferentemente da literatura, que é demarcada historicamente, é uma arte da linguagem humana.

Nesta área de investigações, fecunda contribuição é atribuída a Paul Zumthor⁸⁷, que dedicou extenso trabalho à pesquisa científica da voz, termo que ele considera abusivo, mas que buscou fundamentar como o que chama de *ciência global da voz*. Para o medievalista suíço, a voz humana constitui em toda cultura um fenômeno global. O aspecto interdisciplinar de suas descobertas é de fundamental importância aos estudos sobre o texto, o leitor, a voz, a fala, a *performance*. A palavra e a voz poética, seus usos e finalidades, são indagações freqüentes na obra do autor. Neste sentido, o alcance social dos textos tem um significado redobrado sob o efeito exercido pela oralidade.

Em seus estudos sobre oralidade, memória e escritura, nos diz Idelette Muzart⁸⁸ que, na perspectiva literária, os estudos realizados sobre literatura oral partem, em geral, *de textos “escritos”, elaborados por outros – etnólogos, folcloristas, lingüistas – a partir de uma pesquisa de campo com objetivos específicos estranhos via de regra aos analistas literários*, o que corrobora a idéia de escritura como conseqüência imediata ou concretização da oralidade. Ao fundamentar este e demais fatos históricos, Zumthor propõe uma alternância entre o particular e o universal, ressaltando o fato de que, do ponto de vista inicial, as confirmações ou provas científicas *são da ordem da percepção poética e não da dedução*.⁸⁹ Sob este aspecto, as disciplinas particulares se relacionariam tendo em vista um sentido mais global do objeto, e os pontos de vista teóricos, tendentes ao etnocentrismo, ampliariam suas concepções para novas instâncias de percepção do fato literário.

Abordagens hermenêuticas da literatura, fundamentadas por formalistas e estruturalistas, postularam a imanência do texto, como um sistema que não dialoga com a realidade social. Por outro lado, novos paradigmas concernentes à teoria da literatura e da

⁸⁷ Cf. obras de Paul Zumthor: *Introdução à poesia oral*, *A letra e a voz* e *Performance, recepção, leitura*.

⁸⁸ Cf. artigo da pesquisadora e estudiosa da literatura oral e popular brasileira, Idelette Muzart Fonseca dos SANTOS, intitulado *Escritura da voz e memória do texto: abordagens atuais da literatura popular brasileira*. In: *Fronteiras do literário: literatura oral e popular Brasil/França*, p. 31.

⁸⁹ Paul ZUMTHOR. *Performance, recepção, leitura*, p. 14.

recepção inovaram no que diz respeito à formação dos processos pelos quais uma obra ganha significação, e enriqueceram sobremaneira as possibilidades desta interação.

Assim, tais teorias demonstraram que a significação de uma obra nasce de uma interação ainda mais subjetiva e particular entre obra e leitor. Hans Robert Jauss⁹⁰ reenquadra o conceito de literatura, levando em conta o leitor e a atividade de comunicação que a leitura literária representa, de onde a expressão *estética da recepção*, que expressa a maneira pela qual um texto literário é recebido por diferentes leitores, segundo épocas diferentes. O horizonte de expectativas do leitor se põe em diálogo com o horizonte do texto, produzindo, numa fusão, o horizonte da obra.

A evolução destes caminhos traçados sobre os estudos teóricos, literários e da recepção nos conduziu a fundamentais indagações sobre a percepção estética. Para Jauss, por exemplo, a liberação da experiência estética pode se situar em planos que consideram a consciência como atividade produtora e receptora. Neste sentido, a relação do sujeito com a obra se constitui não como uma reflexão estética isolada, mas como fenômenos de identificação que se produzem na criação de sentidos que a experiência estética, não raro, proporciona.

De início, nos perguntamos: por que esta concepção que envolve o sentido e a significação do texto literário, presente em várias décadas de história dos estudos literários até nossos dias, privilegia a imanência do texto como uma concepção prioritária, atribuindo o seu significado estritamente aos sentidos da palavra escrita? Por que não considerar outras perspectivas de significação e sentido da obra realizada pelo leitor, não incluir na percepção e recepção do texto o ponto de vista performático da voz e da palavra falada ou cantada? Por que iniciativas vindas da expressão oral, da *vocalidade dos poemas*⁹¹, espontâneas e legítimas, que expõem o texto de forma lúdica, interativa, que envolvem o sujeito em uma ação, e não

⁹⁰ Cf. H.R. JAUSS. *Pour une esthétique de la réception*. Paris, NRF, Gallimard, 1978.

⁹¹ Paul ZUMTHOR. *Op.cit.*

em uma *sujeição*, estão tão ausentes das práticas acadêmicas, escolas, colégios e universidades? Por que não são entendidas como procedimentos que podem contribuir com fecundidade para a análise e a interpretação do texto literário? Por que são tão pouco percebidas como paradigmas ou orientações de ampla prospecção para uma melhor compreensão da cultura e da literatura?

Do ponto de vista teórico, retomaremos Paul Zumthor, para tentarmos entender este fenômeno. O medievalista ressalta a necessidade de uma compreensão mais global do objeto dos estudos literários, no intuito de quebrar o círculo vicioso de algumas noções que particularizam os pontos de vista e suscitam polêmicas pouco válidas para um maior alcance destas noções, que deveriam se concentrar no sentido e na natureza do texto para melhor compreender os efeitos da voz humana. Assim ele diz: *nesta tarefa de desalienação crítica, o que tenho de eliminar logo é o preconceito literário.*⁹² Quanto aos preconceitos positivistas, geralmente comuns às verdades científicas, Zumthor⁹³ afirma:

Professei sempre a opinião de que, nas ciências humanas (qualquer que seja o objeto de estudo), a maior parte dos fatos se situa ao longo de uma escala que leva de um termo extremo a um outro. Por vezes, esses termos extremos têm apenas uma existência teórica: no entanto, importa defini-los bem claramente, um após o outro, porque é a única maneira de alertar as pessoas sobre os fatos que medeiam, tendo em conta sua especificidade... Dito isto, nada mais estranho ao meu temperamento e à minha prática do que o uso de oposições nitidamente demarcadas.

Na mesma trajetória destas reflexões, salientamos a contribuição de Marisa Lajolo em suas pesquisas sobre o ensino da literatura na escola e sobre a estética da recepção, no que diz respeito a suas ponderações sobre a adequação das teorias literárias à realidade do leitor e sua experiência de mundo, assim como sobre outras realidades que envolvem as práticas escolares com a literatura. Para a autora,

algumas teorias da literatura tendem a considerar a especificidade literária de um texto como imanente, postulando a possibilidade de identificação e

⁹² Paul ZUMTHOR. Op. cit., p.15.

⁹³ Ibidem, p. 17.

isolamento do ou dos elementos que dão conta da literariedade do texto em que se manifestam. É para onde apontam, por exemplo, as formulações de Roman Jakobson relativas à função poética e que se encontram diluídas e simplificadas em vários manuais escolares contemporâneos.

Tais teorias, no entanto, talvez não sejam as que mais contribuam para a discussão sistemática e fundamentada das relações entre leitura, literatura e escola. Para isso, as teorias que incluem, na noção de literariedade, o leitor e a prática de leitura são mais adequadas. Dentre elas pode-se destacar a de F. Fish, que inscreve a literariedade de um texto na experiência de leitura.⁹⁴

Também sobre a fixidez dos postulados teóricos e sobre a necessidade de sua adequação a realidades interpretativas que envolvem novas concepções de interação entre obra e leitor, temos a contribuição de várias pesquisas educativas⁹⁵ recentes. Tais pesquisas investigaram práticas cotidianas com a leitura de poesia, a palavra e a voz, bem como o trabalho com a palavra cantada em sala de aula e fora da sala de aula, e demonstraram que o gosto pela leitura de textos literários, assim como a formação e percepção da experiência estética pelo aluno, puderam se concretizar por meio do exercício da oralidade, da expressão da voz e do corpo, aliados ao trabalho desenvolvido por estudos que envolveram a forma literária.

Neste sentido, observamos nestas pesquisas um novo fenômeno: a realização da experiência estética, o aprendizado efetivo da informação traduzida em conhecimento. Por meio da prática da oralidade, da declamação de textos, foi se tornando possível o desenvolvimento da fruição e do prazer estético, orientado por uma *performance* que une o oral e o escrito, a voz e o texto, e traz para o plano concreto do aprendizado o verdadeiro sentido e função da literatura.

Alguns autores franceses⁹⁶ argumentam sobre a necessidade de refutar toda espécie de hierarquia entre escola e poesia. Devemos, então, nos entregar à poesia pelo fato de

⁹⁴ Marisa LAJOLO. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, p. 43.

⁹⁵ Cf. Véronique BORDES. Op cit. David MARIE. *Sentir e pressentir: recherches phénoménologiques sur l'expérience esthétique*.

⁹⁶ Cf. Marie-Claire MARTIN et Serge MARTIN. *Les poésies, l'école*. A vírgula presente no título, segundo os autores, está longe de significar uma divisão, uma oposição, mas o ritmo de uma tensão.

que ela mesma nos conclama ao exercício da crítica, que é o princípio da atividade poética. Propõem estes autores, em primeiro lugar, um olhar histórico para o ensino da poesia na escola, do ponto de vista das aprendizagens e das situações que impediram o desenvolvimento deste trabalho. Eles propõem a releitura de poetas, de textos variados da literatura. E indagam: *Mais peut-on parler des poésies à l'école, sans rencontrer les poètes et les poèmes?* (Mas podemos falar de poesias na escola sem encontrar os poetas e os poemas?).

A poesia torna contemporâneos os poetas antigos, interroga a língua e os discursos de hoje no dizer e nas maneiras de dizer que não podem se separar. A obra em questão destes autores pretende objetivamente contribuir para uma reflexão sobre a importância de uma retomada histórica sobre o ensino da poesia e, do ponto de vista prático, indica a necessidade de que a poesia seja um elemento vivo, presente nos atos de dizer, de ler, de declamar, de cantar o texto. Para estes autores, há ainda uma questão fundamental sobre a qual educadores e formadores precisam refletir. Trata-se da idéia de *longue durée*.⁹⁷ Tal idéia advém de suas reflexões sobre os problemas que envolvem o *desencantamento* detectado no ensino da poesia e da oralidade na escola elementar e nos colégios. Os autores consideram que abandonar este discurso prescritivo não é tão simples, mas argumentam que uma das saídas é a compreensão que se deve ter da história, da memória e da experiência com a poesia, como literatura, como vida, que se constituiu num passado, mas também se constitui no presente. Há uma relação histórica com a sua realização que envolve os tempos de agora.

Este olhar sobre a *longue durée* é, portanto, um olhar que considera a literatura em seu contexto histórico, sabendo que sua construção se dá em tempos vivos e não estanques. As obras do passado não constituem uma verdade acabada. Ao contrário, elas produzem novidades, inovam-se a cada presente e interagem com o que representaram no passado e no presente, precisando ser constantemente recriadas, relidas. Esta compreensão, enfim, é

⁹⁷ Marie Claire MARTIN et Serge MARTIN. Op. cit., p. 18.

condição primordial à formação e sensibilização do sujeito e do grupo que devem construir a experiência ocorrida nesta viva concepção de literatura e de arte. A *longue durée*, portanto, legitima a crítica e a capacidade que tem o sujeito de fazer esta crítica, de se justificar e argumentar sobre os elementos/efeitos estéticos, éticos, políticos da literatura e da arte. Ela é, desse modo, uma experiência que não se aprende na escola e que também não se ensina. Poderá dinamizar, redimensionar o ensino escolar, o ofício de ensinar, o que fará com que a escola resgate o verdadeiro sentido de educação *vers la beauté*. A literatura deixará de ser entendida, assim, como objeto de luxo, como coisa supérflua. A *longue durée* se forma, enfim, com a consciência da necessidade de uma memória *viva* da história das intervenções da literatura escrita e da oralidade e de suas relações, ao longo do tempo, construindo uma continuidade entre os discursos.

Este olhar histórico e dinâmico poderá fazer com que as funções da comunicação sejam amplamente possibilitadas: a comunicação do texto poético, da palavra dita e cantada, redimensiona a comunicação cotidiana da linguagem, faz com que as interlocuções educativas sejam revigoradas, refeitas, sejam restauradas em nome de uma atitude menos funcionalista, menos mecânica e passiva do ato de educar, como se fôssemos todo o tempo buscar exemplos no passado, sem o interpelarmos, sem interpretarmos e reinventarmos neste passado o presente.

Com efeito, ao *dizer* o texto poético, estamos desenvolvendo uma função comunicativa que requer não só a língua, mas também a contribuição de outras linguagens. O texto escrito se torna um outro texto quando é falado, quando é oralizado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto, criam uma espécie de comunicação socializada e convidam o ouvinte a recriar, a participar de uma nova realidade da linguagem. Ao pronunciar a palavra poética, criamos um novo estado de relação com a fala, com a linguagem e, por

consequente, com a forma de recepção; em vez de ouvir simplesmente, passamos a escutar, passamos a melhor entender a relação entre palavra e mundo.

Dizer o texto envolve toda a extensão de seu organismo em relação ao texto lido, ao território físico e às pessoas que estão escutando. *Dizer* o texto é agir, é uma ação que possibilita reinterpretar o passado e o presente com olhares e sentires do hoje, exercitando, assim, a prática da *longue durée*. Muitas vezes, o processo de comunicação entre sujeito e espaço é limitado por uma necessidade institucional de controle das atividades por ele desenvolvidas. Mas é um grande erro agir como se os homens fossem uma coisa e sua casa, sua cidade, sua tecnologia ou sua língua, algo diferente.

Ensinar e trabalhar com a informação e o conhecimento na escola é desafio constante. Quando informamos apenas, não vemos aprendizado, não percebemos a construção de saberes, mas acúmulos de informações. Neste sentido, é preciso pensar no valor do conhecimento não somente no que ele pode nos acrescentar como construção teórica, mas sobretudo em formas de recriar esta teoria em práticas que garantam efetivamente a experiência estética, a reflexão e o aprendizado da literatura e da arte. Afinal, que sentido faz aprender *sobre* a arte e a literatura sem que possamos aprender *com* elas?

Novos direcionamentos teóricos e práticos, que viabilizem a recepção de textos ou de obras como formas efetivas de lidar com a informação e o conhecimento, devem ser mais bem compreendidos em todo o seu pleno sentido, incluindo os sentidos liberados pelo corpo humano, sua cultura e suas variadas e ricas formas de produção e recepção do objeto artístico.

Assim, vemos que a recepção envolve um universo multifacetado que está na ordem das coisas concretas e subjetivas, no espaço que eu ocupo e nas coisas que ocupam o espaço, na percepção que eu tenho de todos estes elementos em correlação. Uma canção, um poema, a voz que os lê e os interpreta, traduzem poeticamente tudo o que está em volta – pessoas, objetos, cores, sons, céu, temperatura –, não está a palavra, sozinha, simplesmente a traduzir

tudo. Todos estes elementos constituem uma forma. Uma forma de ver, de sentir, de interpretar o texto e o mundo que dará forma a nossa poética própria. Assim, introduzimos o fato literário ou artístico em um contexto histórico vivo, de maneira a receber e a perceber o objeto em sua essência, o que significa deslocar a informação para uma zona mais sensível e apropriada à efetiva construção do conhecimento.

Como muito bem nos diz Zumthor, não estaremos correndo o risco de nos posicionarmos em extremos. Estaremos unidos – todos os nossos propósitos em formular teorias e construir práticas – na palavra e na voz, no texto e no corpo, na leitura e na declamação, na escola e na poesia, no conhecimento e na vida, enfim, acreditando não nas formas artísticas fixas e acabadas em si, mas em sua essência que, verdadeiramente, reside na condensação poética da experiência estética, ética e cultural como via de conhecimento da realidade.

Nesta próxima etapa buscaremos propor reflexões teóricas e práticas, tendo em vista o trabalho com textos poéticos e musicais, em salas de aula francesas, momento no qual a voz, a palavra, o corpo, a canção encontram-se mais irmanados. Porém, tais atividades não são introduzidas em aulas de francês ou de outra disciplina, mas em aulas especiais. Elas são desenvolvidas com o objetivo de facilitar o aprendizado, de contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita de alunos com dificuldades. São, portanto, atividades de “reforço” ao ensino da língua francesa.

Capítulo IV

Práticas informais com a mediação: a oralidade, a poesia e a canção em práticas extracurriculares

Faire vibrer les mots, les faire rouler dans la bouche: esta vem a ser uma das *performances* mais importantes que um declamador, um *slameur*, um animador, um leitor, um cantor de *musique de parole* poderá conquistar. Ela envolve as mais diferentes discussões teóricas e práticas sobre a leitura e a declamação de textos, em espaços formais e informais de educação e cultura na França. Uma rica variedade lingüística e multicultural, na qual diferentes línguas e culturas dialogam, numa expressão autêntica da cultura francesa, está presente de forma muito viva e dinâmica em variados espaços educativos e culturais.

Se, por um lado, tais práticas são mais raras dentro do colégio, não sendo este, portanto, espaço privilegiado para estes diálogos, fora dele elas acontecem em grande quantidade e diversidade de propostas. Em espaços culturais como bibliotecas, livrarias, centros de animação, bares, cafês, feiras, salões, teatros, praças, estas práticas com a oralidade, a palavra falada, declamada, cantada são bastante freqüentes e estão presentes de maneira muito intensa e diversificada. Em toda a cidade de Paris e periferias, acontecem, também de forma admirável, com freqüência e qualidade, programas e projetos nesta área e em diversas outras áreas da expressão artística, que visam à educação e à cultura. O acesso é livre e o público se compõe de faixas etárias e de nacionalidades diferentes que se misturam e interagem. São crianças, jovens, adultos, idosos, todos participando de uma mesma atividade, e, muitas vezes, atuando como autores.

São 62 bibliotecas municipais distribuídas pelos *arrondissements* da cidade de Paris, 55 bibliotecas de empréstimo, abertas a todas as pessoas, durante todo o ano, e 10 bibliotecas de fundo especializado para uso adulto, com acolhimento aos menores em alguns estabelecimentos. Além das bibliotecas municipais, o público tem acesso a outras bibliotecas

especializadas, como a *Bibliothèque Historique de la Ville de Paris*, a *Bibliothèque Nationale de France* (verdadeiro monumento literário e arquitetônico, com acesso a catálogos antigos e modernos, coleções raríssimas distribuídas em diversos departamentos, como filosofia, história e ciências do homem, literatura e arte, música, artes do espetáculo, departamento de manuscritos ocidentais e orientais, dentre outros), bibliotecas e mediatecas da *Cité de la Musique*, *Mediathèque de Paris*, *Centre Georges Pompidou*, dentre muitos outros espaços que contam com acervos muito ricos e variados, assim como com programações diversas nas diferentes áreas do desenvolvimento cultural.

Nestes espaços, há um vasto acervo de livros, revistas especializadas, histórias em quadrinhos, vídeos, cds, DVD, VHS. O acesso à informação nas bibliotecas é muito facilitado pela informatização dos documentos. O usuário poderá obter as informações utilizando o computador ou com a ajuda dos bibliotecários. Os catálogos das bibliotecas de empréstimo estão acessíveis em sites na internet. Nelas há também uma programação anual extensa com a realização de trabalhos, oficinas, ateliers, em parceria com escolas, museus, centros de animação, com um forte investimento no público de crianças e adolescentes. Estes participam assiduamente da programação, que também é dirigida à família. Um excelente trabalho de divulgação das atividades que ocorrem nas bibliotecas e demais espaços de educação e cultura é produzido. A programação é divulgada em livros, panfletos, jornais, malas-diretas. Ao chegar à biblioteca, o usuário terá uma vasta e variada exposição de material, em que poderá encontrar a programação completa destas atividades. A *Envue*, por exemplo, é uma revista dos *rendez-vous des bibliothèques de la ville de Paris*, que reúne todas as atividades propostas ao público infanto-juvenil e adulto, nas mais diferentes áreas da expressão artística e da educação.

A programação dedicada à literatura, à poesia e à música é muito variada. Atividades denominadas *Paroles de Livres*; *Clés d'écoute*; *Sur le Pont neuf*, *J'ai rencontré un poète*:

Louis Aragon; Concert Littéraire; Cobra Norato; Concert de chansons de Poésies brésiliennes; Chansons fraîches et poétiques; Poésie et humour en jonglant avec les mots; Atelier Slam, entre écriture et oralité; Démonstration de Slam, dentre tantas outras, dão conta de uma rica, educativa, criativa e interativa prática com a expressão poética e musical.

Acontecem também os *ateliers slam* que têm objetivos claros, como favorecer a escrita de textos poéticos e de outros gêneros, incentivar a tomada da palavra em público, possibilitar uma nova forma de expressão *chez le collégiens* e a liberdade de expressão no sentido mais amplo, assim como favorecer uma efetiva relação cultural entre a escrita, a música, a dança e a expressão cênica. O *slam*, em sua origem nascido em Chicago, é um espetáculo sob a forma de encontros e torneios e poesia. É também um importante instrumento que visa a promover eventos cênicos, atividades literárias e musicais.

Slammer/craquer, quer dizer “bater”, “tocar” o sujeito e o ambiente de forma pungente, por meio de palavras que criem uma ruptura momentânea dos sentimentos tocados pelo peso/sentido destas palavras. A palavra pode ser entendida também como uma crítica severa, violenta. Esta prática se espalhou por diversos países e em toda a França, ocorrendo em variados espaços culturais. Primeiramente, nos deteremos a estas práticas realizadas em colégios. Posteriormente, trataremos delas em contextos de dizer e cantar textos e de promoção e produção da cultura literária e musical, nos espaços informais de cultura e educação.

A) Professor e animador: um encontro promissor

Nos colégios, os *ateliers* são ministrados por um animador, geralmente músico, *rapper*, poeta, em parceria com o professor. O animador é contratado pela escola e é considerado um importante mediador no processo de incentivo ao aprimoramento de diversas habilidades com a leitura e a escrita.

As funções destes mediadores são efetivamente diferentes e o animador, de maneira geral, resguarda a sua condição de *animateur* e não de *professeur*, denominação esta com a qual ele não gosta de ser confundido. O animador desempenha funções muito semelhantes às do professor. Está sempre do lado do aluno, descobrindo com ele os caminhos para que ele tenha um bom desempenho na escrita, na leitura, na oralidade. Valoriza bastante a participação do aluno, mesmo tendo ele se manifestado em sua resposta com certo grau de incoerência. Por outro lado, percebemos seu interesse em resguardar sua condição de artista, poeta, músico ou *rapper*. Nesta diferenciação, podemos notar que há um conflito entre condutas e concepções. Não propriamente entre a relação animador/professor, mas entre concepções metodológicas propostas por estas diferentes ações, a do *saber livre* e a do *saber escolar*. Mas, ao mesmo tempo, percebe-se claramente que é grande o valor atribuído a este trabalho por estes mediadores, que possuem formações específicas, em geral de muito boa qualidade.

No atelier *slam* desenvolvido na escola, o animador desenvolve um planejamento a cada sessão, que vem sempre acompanhada de uma orientação de base. Alguns ateliers visam somente ao desenvolvimento e aprimoramento da expressão oral. Outros introduzem o exercício da escrita. Comumente podemos perceber que a expressão oral é muito explorada em seus diferentes aspectos e *performances*, valorizando elementos como a dicção, a impostação de voz, a respiração, o ritmo, a melodia. O desenvolvimento dessa sessão se dá em três etapas que compreendem: a) a compreensão de leitura e língua, b) a escrita e c) o *mise en voix*, a vocalização do texto, que é, propriamente, a exploração das possibilidades de dizer, de declamar o texto.

Na primeira etapa, são desenvolvidas as seguintes habilidades: *a leitura em voz alta*, com o objetivo de *escuta*. Assim, o cd é tocado e há, portanto uma escuta da letra e da música. Nesta atividade, que é repetida pelo menos duas vezes, podendo se estender a três vezes, a

escuta passa a ser uma condição primordial para se perceber os sentidos do texto, dados pelos recursos sonoros presentes nas palavras e na música que as acompanha. Em seguida passa-se à pesquisa dos sentidos do texto, conhecido como *argumentation orale*. Nesta fase há uma descoberta do texto, por meio de argumentações que são construídas tendo em vista a construção dos sentidos dados pela leitura. Somente na fase seguinte é que o texto escrito é distribuído para que se realize, então, uma nova leitura. Após esta nova leitura, outra fase é explorada, conhecida como *repérage de procédés d'écriture*, que significa o ajustamento e reconhecimento dos fatos da língua, figuras de estilo, vocabulário, estudos como o ritmo, a sonoridade, a visualidade do texto. Nesta fase os alunos são encorajados a concentrar sua atenção sobre procedimentos que poderão se constituir, posteriormente, como objetivos na realização de seus textos escritos.

Na segunda etapa, são desenvolvidas atividades de escrita com dois tipos de instruções sobre a forma. Uma delas vai retomar o procedimento de análise da etapa anterior, na qual as figuras de estilo, o vocabulário, e outros recursos são utilizados, em um novo texto a se escrever. A outra irá se basear em um texto já escrito a ser retrabalhado. Os textos novos a serem escritos nascem quase sempre de alguma experiência vivenciada coletivamente pelos alunos, uma viagem, uma festa, ou a narrativa de uma experiência, um diálogo *entre mon ange gardien et mon démon*, ou ainda a descrição de um bairro ou quarteirão. Em várias experiências observadas, o professor convida um aluno a ir à lousa ou ao *tableau de papier* para iniciar sua narrativa para o grupo, por exemplo, escrevendo uma lista de palavras relativas à experiência. Palavras que são consideradas chaves para o desenho do texto. Depois de listadas, o aluno – com a ajuda do grupo, que poderá sugerir idéias a esta escrita sintética – acrescenta palavras que sugiram expressões fortes vividas na experiência, depois expressões de tensão, por exemplo, depois de alívio, e assim sucessivamente, até que o grupo possa ser seduzido pela história que em seguida deverá se transformar em estrutura escrita. Vários

alunos vão à lousa e desenvolvem esta espécie de “fala da escrita”. Se o texto escrito for um poema, eles são também convidados a ir à lousa escrever seu poema.

Na terceira etapa é desenvolvido o *mise en voix*. São aproximadamente 30 a 45 minutos de expressão oral. Na primeira fase, conhecida como *décollage*, estão envolvidos a voz e o corpo. São propostos três exercícios idênticos, os quais são repetidos durante três seções até que os alunos sejam capazes de realizá-los de maneira concentrada. Quando os exercícios estão dominados, eles mudam. São exercícios de dicção, nos quais o animador propõe, dentre outras atividades, uma leitura pausada dos versos do poema, de maneira a que o aluno articule cada sílaba com bastante lentidão, chegando a alterar a própria tonicidade da palavra. Exercícios de respiração e de postura são também propostos. Neles, o aluno deve aprender a fazer a leitura do poema, da canção ou da narrativa, de maneira a perceber as pausas, as pronúncias contínuas e as intermitentes, com algumas suspensões ou interrupções da fala. Tais exercícios são percebidos como fundamentais à compreensão dos sentidos do texto. Na segunda fase, acontece a declamação dos textos escritos, ainda que eles não estejam concluídos. Este trabalho é desenvolvido em grupos de dois alunos, um lendo para o outro, fazendo, mutuamente, críticas às leituras. Em seguida o texto é lido para o grupo maior de alunos. Interessante perceber que, quando os alunos fazem a leitura em voz alta, várias situações de estranhamento da escrita são detectadas por eles. Neste momento, eles fazem uma pausa para a correção do texto e retomam a leitura. Percebe-se claramente que o exercício oral faz com que o texto seja mais bem compreendido e, por conseguinte, mais bem escrito. A leitura “em voz alta” constitui, assim, uma verdadeira leitura crítica, nos proporcionando um poder de análise que a leitura muda pouco conhece.

No desenvolvimento destas atividades escritas e orais, algumas normas são estabelecidas, havendo um estudo e uma preparação muito bem fundamentada junto aos alunos. Assim, por exemplo, eles recebem dos mediadores, sempre antes da atividade escrita

ou oral, algumas orientações para sua realização, e com eles discutem as propostas, como as que descreveremos a seguir:

1) Para escrever um texto:

- a) Eu escolho um tema/motivo ou escrevo em freestyle – estilo livre?*
- b) A quem eu me endereço?*
- c) Que pronomes pessoais devo utilizar? (eu, tu, ele, nós, vos, eles)?*
- d) Em que estilo devo escrever? (real, fantástico, ficcional, pessoal, impessoal, literário, teatral, canção, carta)*
- e) Devo escrever com ou sem rimas? Com ou sem figuras de estilo?*
- f) Irei impor uma extensão ao texto? (4,8,16,32 linhas/versos/medidas, 2 ou 3 parágrafos, 1 ou 2 páginas?)*
- g) Eu improviso o texto oralmente e em seguida, ou paralelamente, eu escrevo as idéias pronunciadas que eu julgar interessantes a desenvolver?*

ou

*Eu escrevo tudo o que me passa pela cabeça em uma folha inteira, por exemplo, e em seguida eu o releio e seleciono/ conservo as frases ou idéias que eu julgar interessantes a desenvolver?
O objetivo final é que o texto se aproxime o máximo possível da idéia que eu tive.*

Nestas orientações para a realização do texto escrito, o que chama a atenção são as freqüentes inversões que ocorrem na forma de realizar esta escrita, referentes ao item g. Como um velho hábito, boa parte dos alunos inicia a atividade escrita falando o texto de forma improvisada. Um aluno fala para o outro este texto, normalmente uma narrativa, uma crônica, que vem num fluxo mais ou menos espontâneo, e que é dito sem muita dificuldade. Partindo do exercício de “dizer” ao colega o seu texto, percebe-se que, posteriormente, a primeira escrita atinge um grau menor de dificuldade, uma vez que as etapas da história são conhecidas do parceiro, que vai ajudar seu colega a relembrá-la, armazenando o texto na memória, e, depois, a registrá-la. Assim, composta a sua base, a etapa da reescrita, realizada em outra sessão, torna-se menos penosa.

Quanto às orientações para as atividades de interpretação do texto, muito interessante foi perceber como é entendido pela turma o conceito de “interpretar”. Ficou claro que a leitura

não é somente um gesto individual, mas também em grande parte coletivo, que pode se realizar em formas diversas de sociabilidade, de representações do saber que se manifesta no lazer, na convivência. Assim, interpretar, para estes alunos é, efetivamente, sinônimo de ler e oralizar.

Referindo-se a estas formas de diálogo entre o oral ao escrito, lembra-nos Elie Bajard que *é preciso aprender a transformar signos escritos em signos orais, memorizar a forma oral obtida, repetir inúmeras vezes o texto para exprimir seu sentido.*⁹⁸ Para o autor, aí está a chave da correspondência entre o escrito e o oral, deste diálogo imprescindível à compreensão dos sentidos do texto. *O procedimento consiste em passar do escrito ao oral e vice-versa, com a ajuda de um quadro de correspondências entre as letras e os sons...*⁹⁹

Vejamos, então, como, naquelas atividades propostas para interpretar o texto, ações ou procedimentos de leitura e *performance* nos levam a compreender que, *assim como se espreme uma fruta para extrair o seu suco, a atividade bucal permite extrair o sentido.*¹⁰⁰

Estas orientações são apresentadas para leitura, discussão e aplicação à turma, em quatro etapas: 1) *Pour interpréter mon texte (oraliser)*/Para interpretar meu texto (oralizar); 2) *Pour me préparer (Répéter) avant la scène*/Para me preparar (ensaiar) antes da cena; 3) *Quand je suis en coulisses*/Quando eu estou insegura, desconcentrada; 4) *Une fois sur scène*/Uma vez em cena.

Na etapa da *Interpretação do texto*, em que são desenvolvidas muitas atividades orais, o aluno é levado a trabalhar a dicção, pronunciando em voz alta as vogais A, E, I, O, U separadamente, e depois, em uma linha melódica que favoreça uma pronúncia contínua dessas vogais. Para um melhor trabalho de *articulação na leitura dos textos* por eles escritos, são propostos também exercícios em que o aluno pronuncia encontros consonantais e vocálicos, articulados em conjuntos de duas, três ou quatro sílabas, utilizando palavras, por exemplo, em

⁹⁸ Idem p. 32

⁹⁹ Idem p. 32-33

¹⁰⁰ Idem. p. 33

que ocorrem encontros consonantais com consoantes sonoras, e/ou palavras que exigem pronúncia cuidadosa, como *hebdomadairement, ensevelissement*. São comuns também jogos rítmicos com a palavra, criando versos, como em: *j'ai mangé un oeuf, deux langues de boeufs, trois de mouton, quatre gros jambons, cinq rognons de veau, six couples d'oiseaux, sept immenses tartes, huit filets de carpe, neuf kilos de pain et j'ai encore faim....*¹⁰¹

Outras orientações são determinadas em relação às articulações da leitura. Por exemplo, como falar suficientemente alto para que as pessoas que estiverem ao fundo da sala possam entender, sem serem obrigadas a imaginar o texto; como respirar bem, isto é, retomando a respiração, cada vez que isto for necessário. Para tanto, o aluno poderá tomar a pontuação do texto como auxílio, marcando nele os momentos em que deverá fazer pequenas pausas respiratórias. O aluno se utiliza destas marcações por meio de signos como < />, por exemplo. A respiração pelo baixo ventre nem sempre é fácil para os alunos, mas ela é sempre recomendada. O leitor deve dar relevo a sua leitura, utilizando um ritmo, aplicando um método, introduzindo uma ou mais entonações de voz, utilizando o silêncio no percurso da leitura, mas de maneira consciente, sabendo a hora certa, enfim, ele deve definir uma emoção a ser transmitida ao público.

No trabalho com o ritmo, é interessante perceber que, para se pensar na elocução das palavras, sua leveza, seu *flow*, há um determinado tipo de escrita que já traz seu ritmo, sua forma, sem que o aluno tenha pensado nisto antecipadamente. Neste caso há uma relação entre o estilo da escrita e o conteúdo que permitiu esta adequação. Mas às vezes ela não ocorre. Sendo assim, o aluno deverá buscar reajustes para introduzir uma forma rítmica ao texto, utilizando os tempos fortes, as cesuras, os cortes nas sílabas.

Pour me préparer avant la scène é uma etapa de preparação, na qual o aluno poderá utilizar um gravador para se ouvir ou ainda solicitar a um colega que o ouça. Nesta escuta, a

¹⁰¹ Eu comi um ovo, duas línguas de bois, três de carneiro, quatro gordos presuntos, cinco cortes de vitelos, seis casais de pássaros, sete imensas tortas, oito filés de carpas, nove quilos de pão e eu ainda tenho fome.

dupla procura destacar os problemas, dizendo o que está bom e o que precisa ser melhorado. Os mediadores recomendam ao aluno que ele tenha o texto decorado para que seu domínio seja maior. *Quand je suis en coulisses* os grupos se isolam, ocupam outros espaços ou salas da escola para se concentrarem. É chegada a hora de declamar os textos. Nesta etapa, *Une fois sur scène*, são sugeridos alguns procedimentos para que o aluno, ao perceber suas dificuldades na leitura, na *performance*, possa se corrigir, se refazer. Assim, por exemplo, o declamador deverá, para conservar sua concentração, fixar os olhos em um ponto, uma pessoa diante dele. O seu olhar deve se dirigir ao público de tempo em tempo e, ao ler o texto, ele não deverá “mergulhar” o nariz na folha de papel.

Em muitas situações podemos perceber que os alunos são tímidos, que a leitura, assim, com todas estas competências, se desenvolve passo a passo, durante muitas sessões ao ano, sendo que, em várias delas, as dificuldades permanecem. A cada sessão em que estas atividades são desenvolvidas, as orientações são revistas, mas nem sempre o que é sugerido é alcançado pelo grupo. Há um nível de amadurecimento que vai, aos poucos, sendo conquistado. Normalmente, se o aluno esquece o texto quando fala, ele deve manter-se calmo, retomá-lo como se ele ainda não o tivesse lido – o que pode passar despercebido pelo público se ele não conhece o texto – ou improvisar uma continuação. Mas nem sempre isto é possível, esta calma é qualidade comum apenas a poucos alunos mais amadurecidos. Ainda que este processo seja bem lento, a cada revisão destas *performances* há uma espécie de retomada das atitudes, de valorização da leitura, que vai surtindo efeito. O que se pode perceber, enfim, e de forma bastante destacada, é a qualidade com que são propostos os exercícios de oralidade, assim como mostramos anteriormente. São várias as etapas em que se dedica muito tempo para a sua realização. Estas etapas, nestes ateliers, são absolutamente valorizadas e sem elas o propósito de compreender o que seja a função da fala e da escrita para a linguagem humana seria impossível, seria uma ação incompreensível.

Finalmente, na apresentação dos textos para o público da classe, uma música *instrumental*, como fundo, é escolhida pelo aluno. Este trabalho se constitui em uma outra etapa que exige tempo para elaboração. Isto porque a música deve ser ouvida várias vezes, até que a escolha seja feita de maneira a se perceber um diálogo entre ela e o texto. O texto deve *fazer corpo* com a música. Nem sempre, por exemplo, um poema mais romântico, mais sonhador, irá combinar com uma música cujo ritmo seja muito acelerado, ou com instrumentos que possuam timbres com menos qualidades sonoras, ou ainda linhas melódicas tendentes ao *funk* ou ao *rock*.

A atividade de escolha da música se constitui em uma etapa fundamental, não somente no que diz respeito ao desenvolvimento da *escuta musical*, em que os instrumentos são *caracterizados* quanto a sua função geradora de um *efeito emotivo*, mas também como uma etapa na qual o texto escrito é ainda mais bem percebido e identificado em suas características. A música realça as qualidades rítmicas e sonoras do texto, produz sentidos, ao atribuir às palavras um tratamento mais poético, que externa o que já lhe é, de certa maneira, inerente, sua composição revestida em som e sentido, em significantes e significados.

Ao final do ano, os mediadores distribuem um questionário que deverá ser respondido pelos alunos, com o objetivo de fazer um balanço sobre o atelier. Assim, são levantadas questões como: O que você aprendeu com o atelier *slam*?; o que você aprendeu em relação ao oral?; o que você compreendeu em relação à utilização de seu corpo nas atividades orais?; o atelier te estimulou a continuar a escrever os seus textos?; o atelier te permitiu escrever melhor o francês?. Duas outras perguntas foram incluídas no questionário: Por que Patrick (nome do animador) era diferente de seus professores?; você apreciou o fato de ele ser diferente?

Interessante perceber que estas duas perguntas diferenciam os *métiers* de cada mediador – o animador e o professor. Este, geralmente, não desenvolve tais tipos de

atividades em sala de aula, atividades estas que são consideradas fundamentais ao aprendizado dos alunos. O animador proporciona um trabalho mais diferenciado, com uma atenção quase individualizada ao aluno, já que estas salas possuem um menor número do que as salas de aula normais. O animador faz uso de uma série de recursos e suportes para se trabalhar com a poesia. Ele utiliza a música, cria a situação das cenas, utiliza instrumentos musicais quando alguns alunos possuem este talento, leva para outros espaços estas cenas, como a praça, a rádio, onde eles gravam duas declamações, enfim, há uma série de possibilidades de diálogos com o texto que possibilitam também, por outro lado, a convivência, o relacionamento mais aberto com o grupo como um todo. Os alunos entendem a importância deste trabalho e percebem a sua diferença em relação ao que é desenvolvido nas classes.

Nestes ateliers, participam, eventualmente, outras pessoas, como professores, coordenadores, pesquisadores, bibliotecários, visitantes, com diferentes objetivos. Alguns avaliativos, outros pedagógicos, outros com o objetivo de conhecer a experiência, como foi o caso de uma senhora canadense que assistiu a um dos ateliers para compreender seu funcionamento, já que tinha a intenção de se tornar uma mediadora de atelier *slam* para a terceira idade.

B) ATELIER SLAM: o texto em cena na sala de aula

Estamos em uma sala de aula de um colégio na *périphérique* de Paris. Há uma agitação inicial. Os alunos conversam, esquecem o xerox do texto que foi distribuído na aula anterior, demandam sair da sala, ir ao toilete. Muitos falam ao mesmo tempo. A professora tenta controlar o comportamento de um aluno que quer sair, não trabalha, não quer participar das atividades, mas termina por permanecer na sala até o final do horário.

A classe tem 15 alunos oriundos de diversas nacionalidades. Marroquinos, argelinos, asiáticos, russos, indianos, senegaleses, com idades entre 12 a 15 anos. Aquela sessão tem o objetivo de desenvolver a leitura e, posteriormente, a escrita. Antes da leitura detalhada do texto, os alunos o escutam. Ler, escrever e dizer o texto são, nestes ateliers, constantes desafios para a maioria dos alunos, para o animador e a professora.

Ao animador cabe a tarefa de desenvolver o seu tema de trabalho, tomando como base as indagações dos alunos e as respostas sobre as questões que a eles são colocadas. Ou seja, é na resposta em si ao trabalho que é desenvolvido que o animador centra seu controle, faz acender as suas expectativas. Ao professor cabe a tarefa de incentivar a escrita e a leitura, mas, além disto, de controlar a disciplina que muitas vezes é difícil, tendo em vista as dificuldades que estes alunos trazem no desempenho da escrita e da oralidade. Estas dificuldades provocam freqüentes dispersões da turma, dadas pelo desestímulo que às vezes podem acarretar. Por outro lado, a diversidade cultural presente nas diferentes realidades de cada aluno ali presente – negros, brancos, asiáticos – aponta para um quadro variado no nível do aprendizado. Alguns aprendem mais rapidamente, outros têm muita dificuldade em ler e escrever, outros trazem na pronúncia uma mistura da língua de origem com a língua francesa, o que também, às vezes, acarreta crítica por parte dos colegas da classe.

O animador põe um cd contendo a leitura de um poema “*Vu de ma fenêtre*” de Grand Corp Malade, um texto de “Spoken Word” ou “poézic”, denominado *slam*. Ao fundo, acompanhando o declamador, escuta-se uma música que acompanha o texto. Transcrevemos abaixo o poema-canção *slam*.

Vu de ma fenêtre – 2006 "Midi 20

Vu de ma fenêtre, y'a que des bâtiments
Si j'te disais que je vois de la verdure, tu saurais que je mens
Et puis pour voir un bout de ciel, faut se pencher franchement

Vu de ma fenêtre, y'a des petits qui font du skate, ça fait un bruit, t'as mal à la tête

Et puis y'a des gars en bas qui galèrent
 Ils sont là, ils font rien, ils prennent l'air
 Surtout le printemps, surtout l'été, surtout l'automne, surtout l'hiver
Vu de ma fenêtre, y'a vachement de passage, de Carrefour à la mairie je vois des gens de tout âge
 Du métro à la boulangerie, je vois toutes sortes de visages
 Et puis en face bien sûr, y'a Vidéo-Futur, toute la nuit, les mecs s'arrêtent devant en voiture
 Franchement le patron, il doit être blindé
 Moi aussi quand je serai grand, je veux vendre et louer des DVD
 Je suis aux premières loges pour les arrachages de portables, j'ai une vue très stratégique
 Si j'étais une poukave, je louerais mon appart comme planque aux flics

Vu de ma fenêtre, y'a le café de France, juste en bas, à deux pas
 Il est tenu par des Rebeus, j'te jure, ça s'invente pas
 Y'a des meufs bien coiffées qui viennent prendre un café,
 Y'a des petits couples sereins qui viennent boire un coup avant d'en tirer un
 Et y'a des gentils poivrots qui viennent oublier leurs galères dans la bière
 Surtout le printemps, surtout l'été, surtout l'automne, surtout l'hiver
 Aux beaux jours, ils mettent même des tables en terrasse

Vu de ma fenêtre, y'a plein de monde au soleil c'est ma classe
 Et comme je vois tout, de ma planque, comme un keuf
 Mes potes m'appellent avant de venir pour savoir s'il y a de la meuf

Vu de ma fenêtre, celui que je vois le plus souvent c'est Ludo
 Il est gentil mais quand tu le croises c'est pas forcément un cadeau
 Si tu le supportes pendant une heure, j'te jure t'es costaud
 C'est le mec qu'on appelle la cerise sur le ghetto

Vu de ma fenêtre, c'est pas de la télé-réalité, ni un sitcom d'AB Production
 Et je vois pas mal de gens qui triment et voient la vie comme une sanction
 Et même si face à la galère, ils préfèrent se taire, ils mettent pas de genoux à terre et le poing en l'air ils restent fiers
 Surtout le printemps, surtout l'été, surtout l'automne, surtout l'hiver

Parce que oui, **vu de ma fenêtre**, je vois pas mal d'espoir
 Quand je vois le petit blond jouer au foot avec le petit noir
 Quand je vois des gens qui se bougent, quand je vois des gens qui se mettent des coups de pied au cul, pour sortir de la zone rouge, et pour que la vie vaille le coup d'être vécue
 Quand je vois ces deux hommes qui boivent un coup en riant, alors qu'ils sont soi-disant différents, parce que l'un dit « Shalom » et l'autre dit « Salam » mais putain ils se serrent la main, c'est ça l'âme de mon slam
 Je prends ça comme un bon signe, c'est peut-être un espoir infime
 Mais je te jure que je l'ai vu, c'est pas pour la rime

Bon c'est vrai que **vu de ma fenêtre**, je vois aussi la galère, la misère, les suicidaires, et les retours au pays en charter
 Mais je suis un putain de rêveur, un grand optimiste, c'est une philosophie qui me suit, alors je me dis que ça peut s'arranger. J'espère donc je suis.

Vu de ma fenêtre, y'a que des bâtiments
 Si j'te disais que je vois de la verdure, tu saurais que je mens
 Et puis pour voir un bout de ciel, faut se pencher franchement

Mais vas-y viens chez moi, on regardera par la fenêtre. Tu comprendras pourquoi je rigole,
pourquoi je crains, pourquoi je rêve, pourquoi j'espère
Surtout le printemps, surtout l'été, surtout l'automne, surtout l'hiver.

O extenso *poema-slam* é dito pelo *slammeur* (declamador) Fabien. A música que o acompanha não realiza propriamente uma composição, um diálogo harmônico e rítmico com a letra. Ela está ali como um elemento de fundo, que dará ênfase ao conteúdo emocional do ouvinte, sensibilizado por esta crônica musical. Os textos do *slam* não são cantados, mas lidos. O fala se projeta na voz baixa do declamador. As cordas, o coro que o acompanha, são como uma melodia oriental para fazer meditar os monges. Ouvimos o som de tambores, de ritmos e percussões que sonorizam, com efeitos graves, este mesmo clima oriental. O *slam* está para o *rap* assim como a bossa está para o samba. Mas no primeiro há uma *performance* estética diferente, que faz com que a música seja um reflexo da palavra, uma representação dela, um acompanhamento percussivo, o que, para alguns músicos, declamadores, constitui uma melodia. Seria a melodia da percussão. Não existe nesta dupla relação – letra e música – um projeto de harmonia. Ela funciona como um termômetro à espera de efeitos ou timbres mais fortes ou mais fracos, dependendo do que a palavra diz, da emoção dada pelo seu sentido.

Esta crônica, escrita por um rapper da periferia de Paris, descreve com sutileza e crítica a realidade cinzenta dos moradores do quartier, adolescentes, trabalhadores, policiais, grupos de adolescentes, casais. Tal realidade se mostra refletida na condição social desses moradores que habitam edifícios aglomerados, amontoados em prédios de onde não se pode ver o verde nem o azul do céu. (*Et puis pour voir un bout de ciel, faut se pencher franchement*). Garotos embaixo do prédio *galerent*, não fazem nada, simplesmente tomam um ar, se distraem. Casais bebem cerveja em um café, outros mais nervosos querem esquecer seus problemas na cerveja. Nos belos dias eles colocam as mesas nos terraços. Mulheres bem penteadas vão tomar um café. E o poeta, recolhido a um lugar secreto, subtraído dos olhares

das pessoas, observa o mundo; embora visto cheio de problemas de sua janela, de miséria, de suicidas, ele acredita que as coisas podem se arranjar, porque se considera um *putain* sonhador, um grande otimista. E esta crença na solução, ele a encontra nas pessoas que se mostram diferentes, mas que se cumprimentam. É uma filosofia na qual ele acredita. *C'est une philosophie qui me suit*. Isto é como um bom sinal; é a inspiração máxima para o seu fazer poético, uma esperança ínfima que o poeta jura perceber, não com o pretexto de compor uma rima. ... *C'est peut-être un espoir infime, mais je te jure que je l'ai vu, c'est pas pour la rime* (É talvez uma esperança ínfima, mas eu te juro que eu a vi, e não é para a rima). Assim, identificamos este *slam poésie* como um “metarap”. Uma metalinguagem que acredita em sua força para a transformação da condição humana, para a mudança social.

De uma *janela*, os comportamentos humanos na rua são observados pelo poeta: metáfora da fé e da crença na resolução dos problemas sociais, nas saídas que o olhar que observa o horizonte de prédios se dispõe a encontrar. Um horizonte entendido como expectativas de vida contra a miséria, a discriminação social, o preconceito racial, reiterados a cada estrofe: *Vu de ma fenêtre*. A janela, local do distanciamento, lugar dado ao olhar e ao pensamento reflexivo e sonhador, trouxe ao poeta uma imagem da vida se transubstanciando em possibilidades; independentemente do tempo, todos que olharem por esta janela poderão compartilhar com ele o riso, a crença, o sonho, a esperança. Em qualquer época do ano: *surtout le printemps, surtout l'été, surtout l'automne, surtout l'hiver* (sobretudo na primavera, sobretudo no verão, sobretudo no outono, sobretudo no inverno).

O tema se identifica substancialmente com a realidade de boa parte daqueles alunos, os quais, em seus *banlieues*, bairros periféricos, vivenciam a violência, a discriminação, o preconceito. Por outro lado, o tom de esperança dado pelo rapper não é comum em todas as letras escritas por compositores de rap francês. Há grupos que são considerados muito violentos com as palavras, assim como muito agressivos em suas letras,

chegando a denegrir as relações familiares, a difamar este segmento social. O *rap Vu de ma fenêtre* é, portanto, considerado uma música que não esconde uma realidade, pelo contrário, a crítica, a destaca metaforicamente, de maneira a suscitar esta crítica e a acreditar no *rap* como uma criação, um tipo de canto falado, com o qual o sujeito pode vislumbrar uma saída para seus problemas.

Retomando a abordagem do texto, o animador propõe uma análise estilística. Esta prática é comum em várias sessões e, nesta sessão, o objetivo era de análise e, posteriormente, de escrita de alguns versos. Ele, primeiramente, pede que os alunos leiam o texto inteiro. Após a leitura, introduz o estudo das rimas: a) *Plates ou suives* – AABB, b) *Embrassé* – ABBA e c) *Croisées* – ABAB. Os alunos identificam este tipo de rima em várias passagens do texto. Num segundo momento eles as lêem, cada uma delas. Em seguida, o animador pede que os alunos inventem versos com rimas *plates* ou *suives*. Os alunos lêem os versos rimados que criaram. Um aluno lê o seu: *Tracteur facteur/ ça fait acteur, mon coeur trop sensible, est-il possible?* (trator, facteur – podemos traduzir como “entregador dos correios” – isto faz ator/ meu coração muito sensível, isto é possível?). Imediatamente ele é contestado pela turma, que julga seus versos sem sentido.

Neste momento o animador intervém e diz que o sentido não é sempre necessário ao texto. Você pode às vezes utilizar palavras com o objetivo de aproximar os sons, de criar efeitos sonoros, sem necessariamente haver uma relação com o sentido, com a idéia. Ouve uma concordância parcial da turma: *Então eu posso escrever qualquer besteira que está bom...*, no que o professor intervém, dizendo que não é qualquer besteira, mas uma tentativa de aproximar os sons das palavras, de construir rimas. Outros alunos apresentaram seus versos para a classe. O que se pôde perceber foi o fato de que a escrita de versos com o objetivo de treinar o estilo, utilizando rimas, não é uma atividade tão apreciada pelo grupo. Isto porque exige do aluno um estudo, uma acuidade maior na percepção do sentido e da

forma do poema, o que nem sempre possibilita a execução deste lado mais lúdico presente no jogo de encontrar sonoridades, de reconhecer associações e sentidos nas palavras. No entanto, as atividades de escrita de texto que propõem aquecimentos por meio de jogos com a palavra, utilizando, por exemplo, recursos que sugerem um contexto mais subjetivo, mais imagético, demonstram uma resposta mais satisfatória do grupo. São aquelas atividades nas quais os objetivos se direcionam para um jogo sensório, por meio de associações, de analogias, de uma interação dessas sensações que são adquiridas a partir do sentido das palavras, do jogo de sons e imagens. Por outro lado, a escolha do texto é também fundamental se o animador objetivar este tipo de abordagem na qual o jogo com as palavras e seus sentidos seja privilegiado.

ATELIER SLAM – O *slam* ainda em cena na escola

Neste dia, há uma preocupação inicial por parte do grupo em escolher um texto de cada aluno para ser declamado no *Encontro das Escolas*, que aconteceria no dia 13 de junho de 2007. Este encontro é organizado com o objetivo de possibilitar uma grande sessão *slam*, na qual os alunos se apresentam declamando textos que foram por eles escritos nos ateliers.

Os grupos se organizam para declamar seus textos, para participar de uma grande sessão de *slam poésie*. Os alunos argumentam: *mas o meu texto não está bom; não tenho um texto de que eu goste; eu não sei que texto eu posso ler na festa das escolas*. O professor argumenta: *mas nós vamos trabalhar os textos de vocês; vamos refazer as rimas, o ritmo; vamos ajustá-los para que eles se tornem bons textos para serem lidos; vamos melhorar a interpretação*.

Para iniciar a aula, o professor e o animador propõem aos alunos escreverem um poema. São propostos temas como: *voyages, jeunesse, télévision, objet, musique, un star, l'amitié, la peur, la nature, le sport, ma chambre, l'amour, le collège, un animal, les insectes*,

mon pays (viagens, juventude, televisão, objeto, música, uma estrela, a amizade, o medo, a natureza, o esporte, meu quarto, o amor, o colégio, um animal, os insetos, meu país). Os alunos propõem temas como *le paradis, les banlieues* (o paraíso, os subúrbios). Não há, no início, um consenso, mas ao final, decidem: *l'amitié*.

O professor pede que eles proponham uma frase, um verso para começar o poema. Eles sugerem: *L'amour c'est la vie*. Eles procuram outra palavra pra rimar com *vie*. Encontram *magie, jolie*... Assim iniciam a escrita.

Percebe-se de fato que há interesse dos alunos que participam da atividade. Eles buscam as palavras com rimas, discutem com os professores sobre a adequação das escolhas, se a rima é rica, se não é, e as lêem para o grupo. Após a leitura, a turma faz um comentário geral sobre os problemas que foram observados: *falar mais forte, mais docemente, corretamente, respirar ao falar, respeitar as pausas do texto*, enfim, é explicitado pelo grupo o que é preciso fazer para melhorar a leitura. Neste momento é interessante perceber a importância que é dada a estes procedimentos de leitura, à *performance* corporal, à imitação de voz, enfim, a estes elementos fundamentais à interpretação. Cada aluno disposto a ler seu texto deverá estar aberto a ouvir as críticas positivas ou negativas do grupo.

Outros alunos se oferecem para escrever o texto, preferem escrever a ler, então vão à lousa.

Sala de aula – Collège Justice – Cergy Prefecture

Na lousa, o poema pode ser visualizado pelo grupo como um todo. Este ajuda o colega a relê-lo, fazendo alterações de palavras que estão escritas incorretamente, ou ainda propondo outras palavras ou termos que eles julgam mais ricos, que valorizem mais o texto. São pequenas estrofes, exercícios e ensaios que são escritos.

*L'amour c'est la vie
Il pleure dans mon coeur
Sans amour et sans haine
Mon coeur a tant de peine
L'amour me fait rire,
Pleurer et rire
Parler sans avoir rien à dire*

O amor é a vida
Chora em meu coração
Sem amor e sem ódio
Meu coração tem tanta pena
O amor me faz rir
Chorar e rir
Falar sem ter nada a dizer

Para esta aula estava também prevista uma *performance* musical, com a utilização do violão. O convite me foi dirigido, na aula anterior, pela professora, como parte do trabalho que seria desenvolvido neste dia, com os estudos de sonoridade do poema. Apresentei ao violão duas canções, uma conhecida dos alunos, interpretada por Edith Piaf, *Non, je ne regrette rien*, e outra de Chico Buarque e Sivuca, *João e Maria*. Desta apresentação, escrevi uma “aula” que começou a ser por mim desenvolvida, na qual proponho algumas reflexões sobre o poema, a canção e a música da palavra.

Assim, iniciei cantando as duas canções. Uma em português (“João e Maria”) e outra em francês (“Non, je ne regrette rien”). Cantei uma vez, e o grupo me solicitou que eu cantasse novamente a canção “João e Maria”. Eles pareciam surpreendidos com a melodia, com a novidade de uma canção cantada em outra língua, com as imagens criadas em suas interpretações, quando ouviam esta sonoridade desconhecida. Os referenciais que os sensibilizaram, que os levaram a identificar a canção como bela, podemos dizer que partiram mais da qualidade sonora expressa na melodia da canção, na música das palavras, do que pelo sentido que, afinal, era desconhecido. Vendo o interesse da turma, iniciei com eles uma conversa sobre a canção, a melodia e a letra, a música das palavras. Esta conversa foi, posteriormente, desdobrada em outras aulas/sessões que poderiam ser aplicadas pela professora ou pelo mediador. Transcrevo, antes, as duas canções:

João e Maria

Sivuca e Chico Buarque

Agora eu era o herói
 E o meu cavalo só falava inglês
 A noiva do cowboy era você além das outras três
 Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões
 Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
 Era o bedel e era também juiz
 E pela minha lei a gente era obrigada a ser feliz
 E você era a princesa que eu fiz coroar
 E era tão linda de se admirar
 Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
 Finja que agora eu era o seu brinquedo
 Eu era o seu pião, o seu bicho preferido
 Vem, me dê a mão, a gente agora já não tinha medo
 No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim
 Pra lá desse quintal era uma noite que não tem mais fim
 Pois você sumiu no mundo sem me avisar
 E agora eu era um louco a perguntar
 O que é que a vida vai fazer de mim

Non, je ne regrette rien

Paroles: Michel Vaucaire. Musique: Charles Dumont, 1961

Non ! Rien de rien
Non ! Je ne regrette rien
Ni le bien qu'on m'a fait
Ni le mal tout ça m'est bien égal !

Non ! Rien de rien
Non ! Je ne regrette rien
C'est payé, balayé, oublié
Je me fous du passé !

Avec mes souvenirs
J'ai allumé le feu
Mes chagrins, mes plaisirs
Je n'ai plus besoin d'eux !

Balayés les amours
Et tous leurs trémolos
Balayés pour toujours
Je repars à zéro

Non ! Rien de rien
Non ! Je ne regrette rien
Ni le bien, qu'on m'a fait
Ni le mal, tout ça m'est bien égal !

Non ! Rien de rien
Non ! Je ne regrette rien
Car ma vie, car mes joies
Aujourd'hui, ça commence avec toi !

Não, eu não me arrependo de nada

Não! De jeito nenhum
Não! Eu não me arrependo de nada
Nem o bem que me fizeram
Nem o mal, tudo isto pouco importa

Não! De jeito nenhum
Não! Eu não me arrependo de nada
Está pago, varrido, esquecido
Eu estou farta do passado

Com minhas lembranças
Eu acendi o fogo
Minhas mágoas, meus prazeres
Eu não preciso mais deles

Varri os amores
 E todos os seus aborrecimentos
 Varri para sempre
 Eu recomeço do zero

Não! De jeito nenhum
 Não! Eu não me arrependo de nada
 Porque minha vida, minhas alegrias
 Hoje, começa com você (Tradução minha)

Com a colaboração do animador e da professora, iniciei minha conversa com eles sobre as palavras, as rimas, a música que nelas existe, ainda que muitas vezes não tenham sido feitas para serem canções. A linguagem é comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras. Música é comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros. Linguagem é som como sentido. Música é som como som. No caso da canção em português que eu apresentava a eles, cujos sentidos eles não conheciam, notava-se claramente como a música das palavras os encantava. Assim, percebemos o fato de que as línguas estrangeiras também são música, quando o ouvinte não compreende nada de seu significado. Neste caso, quando a fala se torna canção, o significado verbal deixa de existir. Do mesmo modo, quando ouvimos cantos entoados de rituais indígenas, com seus diálogos cerimoniais ancestrais, não compreendemos seu significado. Compreendemos outros significados que são criados por outros meios, como pelo ritual das danças em linha reta ou em círculo, pelas bebidas e comidas que os convidados nestes rituais consomem. Estes cantos muitas vezes são de difícil tradução, pois são arcaicas as palavras, não sendo mais usadas hoje. Nesta linguagem dos cerimoniais, a palavra nasce da própria música para celebrar a música das palavras. Vejamos este canto entoado, dos índios Jaboti de Rondônia:

Pamé tavo no om dawöra wön
 Ititinambé di om dawöra om
 Pamé tavo no on dawöra om
 Ititinambé di on dawöra wöm¹⁰²

¹⁰² Colhido por Marlui MIRANDA. *Ihu: todos os sons*. Cd. Pau Brasil som imagem e Editora Ltda., 1995.

Este canto, assim como tantos outros, evoca expressões de uma comunidade originária, anterior a convenções e distinções sociais. Assim, as canções em língua desconhecida poderão nos sugerir estas convenções, poderão nos tocar profundamente, proporcionando uma identificação imaginária com realidades e culturas as mais distantes.

Foi partindo destas considerações que iniciamos cantando, toda a sala, a canção francesa. Todos cantam a música, procedendo com suas interpretações individuais. Observamos primeiramente as rimas internas, externas, reiteraões, antíteses e seus sentidos na canção. Destacamos palavras que indicam negação, falta ou recusa – *non, rien, ne, ni*; palavras que sugerem uma aproximação de opostos – *bien et mal/ chagrin, plaisir*; palavras que expressam condições ou ações da memória – *payé, balayé, oublié, souvenirs*; palavras que expressam o amor, o desejo de viver por este amor – *je repars à zero; car ma vie, car mes joies, aujourd’hui, ça commence avec toi ...* Assim, fomos destacando estas expressões.

Em seguida, cantamos a canção, agora tentando pronunciar somente as vogais, para que pudessem perceber sua importância na construção da melodia. Com este exercício, alguns alunos puderam perceber, por exemplo, que monossílabos como *non, rien, ni, ne* indicam uma recusa, uma falta, e que o uso de alguns monossílabos reforçam este significado por serem palavras agudas e curtas. Palavras como *payé, balayé, oublié, passé* sugerem também tons fortes e agudos, talvez em razão do uso do particípio, assim como pela intensidade da melodia, nestes versos, que vai ascendendo sua tonalidade, reforçando esta imagem. Em outro contexto, elas podem ser consideradas graves ou suaves, dependendo do significado sugerido pela junção melodia e letra. Expressões como *je repars à zero* ou *ça commence avec toi* sugerem, por outro lado, uma onda sonora longa, suave, doce e grave. Podemos também pensar que o uso do presente do indicativo, diferentemente da articulação aguda do particípio ou do monossílabo, poderá ser um elemento que contribua para esta percepção.

Estes materiais básicos utilizados pelo compositor para suscitar diferentes respostas emocionais nos ouvintes costumam ser muito eficientes para a percepção da canção e de seus sentidos por meio destas texturas dos sons. Trabalhamos com texturas como agudo/grave, forte/suave, curto/longo, rápido/lento. Esta conversa, achei-a bastante rica, porque de fato ela suscita estas emoções sonoras, muito importantes para a percepção da palavra de um ponto de vista sensorio. Pensei então me arriscar a identificar estes sentidos sonoros na canção *João e Maria* e, quem sabe, compreendê-la, interpretá-la por estes caminhos da sensação sonora, ainda que fosse uma canção desconhecida para o grupo.

Passei, daí, a dizer a eles que estes valores sonoros, grave/ agudo, forte/suave, e tantos outros, têm o poder de afetar o ouvinte de muitas maneiras, que eles nos fazem melhor perceber as palavras e criar identificações imaginárias, em línguas que desconhecemos. Quis, antes de mais nada, tentar conhecer o processo pelo qual a classe se “encantou” com a canção. Conversando posteriormente com a professora, ela me confirmou que, de fato, aquele canto trouxe uma grande novidade para eles, que a melodia foi um elemento que lhes chamou muito a atenção, e que os alunos revelaram que a canção possui um sentimento de afago, de amor, de sensibilidade muito sutil.

Meu objetivo era proceder como na canção anterior, com este exercício de percepção da emoção sonora sentida pelos sons da música. Neste propósito havia um desafio maior, já que eles não conheciam a língua. Procedi então com um exercício de abrir os ouvidos. Procurei levá-los a perceber aqueles sons que compunham uma forma melódica e que sugeriam identificações com o sentido. Cantei a canção novamente e depois pedi que eles levantassem hipóteses sobre emoções sonoras sugeridas por aqueles versos. Fomos cantando, verso a verso, em português. Eu cantava, eles repetiam cada estrofe. Eu então perguntei se eles, considerando aquelas texturas sonoras que levantamos na outra canção, poderiam definir pra mim que sensações sonoras cada estrofe, separadamente, sugeria.

Uma aluna arriscou dizendo que na primeira estrofe da canção “João e Maria” parecia acontecer *alguma viagem para um lugar além da terra, uma viagem **longa, lenta***; outra aluna disse que a sensação que ela tinha era *ela estar ouvindo um canto **suave** que a chamava de **longe***; outro aluno disse que havia *muitos sons **repetidos** e que aquela repetição parecia um aviso de algo que estava para chegar, **rápido e intenso***. E assim eles foram construindo estas associações, tendo sempre em vista as texturas sonoras e, de certa maneira, revelavam uma sensibilidade nestas leituras, que eram absolutamente subjetivas, partindo de uma identificação sonora com a palavra, e não propriamente de seus sentidos dados pela escrita.

Na segunda estrofe, um aluno fez uma interessante consideração ao afirmar que *a partir do quarto verso a entonação mudava para um tom mais **forte e alto**, o que poderia significar o acontecimento de algo ou uma notícia que se aproximava. Esta idéia estaria na seqüência sonora “e você era a princesa que eu quis coroar...”*. Interessante perceber que nesta cadeia sonora por ele destacada há um valor relacionado a um possível recurso intencional do compositor em estabelecer um clima emotivo, dado por um outro valor que altera a entonação. A cada entonação alterada, esta qualidade sonora também muda, e assim também altera a emoção que o ouvinte tem da percepção sonora.

Assim acontece muito claramente com a terceira estrofe, “Não, não fuja não, finja que agora eu era o seu brinquedo...”, na qual os alunos foram unânimes em dizer que alguma coisa mais inesperada estaria acontecendo. De fato é a única estrofe na qual a entonação do primeiro verso é diferente e se repete no quarto verso, reiterando esta idéia de mudança de valores sonoros. Em relação à quarta estrofe, um aluno argumentou que *tudo voltava de novo a acontecer*, ou seja, a canção recomeçaria ali *porque aquele mesmo som (valores) estava presente também na primeira estrofe*. De fato, ao mesmo tempo em que a última estrofe parece sugerir um final fatal, pelo desaparecimento da amada, “numa noite que não tem mais fim”, ela também aponta para uma circularidade, para a continuidade da luta com os

batalhões, os quais o herói enfrentava já na primeira estrofe, e que volta a se consumir ao final. Estas percepções do grupo apontaram, assim, para a possibilidade de interpretação da canção por meio de elementos sensórios dados por uma escuta atenta e sensível, e não somente para o sentido dado pela palavra escrita. Esta poderá ser mais bem interpretada quando está em diálogo com outras formas de percepção da canção ou do poema.

Em seguida, algumas palavras foram, com mais facilidade, e por um processo de associação, identificadas no francês. Por exemplo, palavras como herói, *héros*, *héroïque*; batalhão, *batallion*; matinês, *matinées*; rei, *roi*; princesa, *princesse*; pião, *pion*; animal, *animal*, dentre outras. E para que os alunos pudessem entender agora os *sentidos do texto*, fazer uma comparação entre som e sentido, verificar se a leitura sonora que eles sugeriram e/ou cogitaram, num exercício absolutamente espontâneo, teria sentido, realizei uma tradução livre da canção “João e Maria”. Assim, outra etapa poderia se inaugurar: quem sabe, apontar mais objetivamente para as possíveis identidades presentes nesta relação entre sons e palavras, entre melodia e letra.

Jean et Marie – Sivuca et Chico Buarque

Alors j'étais le héros
Et mon cheval ne parlait que l'anglais
La copine du cowboy était toi ailleurs d'autre toi
J'affrontais les bataillons, les Allemands et leurs canons
Gardais mon bodoque et j'essayais le rock
Pour les matinées

Alors j'étais le roi
j'étais l'huissier et j'étais aussi le juge
et selon ma loi on était obligé d'être heureux
et tu étais la princesse que j'ai voulu couronner
et tu étais si jolie à admirer et tu marchais nue dans mon pays

Non, ne t'enfuit pas, fait comme si j'étais ton jouet
j'étais ton pion, ton animal préféré
viens, donne-moi la main
maintenant on n'avait plus peur
dans le temps de la méchanceté
je pense que on n'était pas encore né

maintenant c'était fatal qu'il le rêve finisse ainsi
 au-delà de ce jardin c'était une nuit qui n'a pas de fin
 et tu as disparu dans le monde sans rien me dire
 et maintenant j'étais un fou à demander
 qu'est-ce que la vie fera de moi

Este nível dos valores e efeitos de sentido captados na audição, pela *emoção sonora*, muitas vezes são indefinidos quanto a sua origem ou forma de produção. Com estas leituras propostas, tais efeitos, na verdade, estavam sendo *cogitados*, como um *exercício* de percepção sonora, e não propriamente definidos e/ou analisados como um procedimento invariavelmente possível. Entendemos que estas investidas metodológicas não são um produto acabado, uma tentativa de limitar as impressões sonoras, mas, antes, de fazê-las saltar das palavras, falar com a linguagem própria de seus sentidos e emoções. Afinal, para que a língua funcione realmente como música, é preciso fazê-la soar.

C) Vinde a nós as muitas formas de cantar e de falar

Slam poésie, concerts des mots, musique de parole, lecture-spetecle, chanson a textes, chanson d'auteur, chanson de variété: o texto musicado, encenado, cantado, dito, lido.

*Ainda canto o ido o tido o dito
 O dado o consumido
 O consumado
 Ato
 Do amor morto motor da saudade*

Acrilístico – Caetano Veloso

Em teatros, livrarias, cafés e bares da vida: “Dizer era buscar o caminho que vai dar no sol”. A importância da arte da palavra cantada, dita, falada, declamada, para o público francês, é algo que sobremaneira solta aos olhos, e penetra todos os sentidos de um pesquisador. Ainda que estivesse em *déambulation*, impossível a ele não perceber o intenso,

verdadeiro e muito qualificado movimento que se forma em todas as partes da cidade de Paris, com o objetivo de conquistar o público, de seduzi-lo, de enriquecê-lo, convidando-o a participar de variadas práticas poéticas, como um ato vivo de reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo. Cada proposição de *rencontre*, *lecture spectacle*, *ateliers*, *concerts*, é ocasião para se descobrir propostas profissionais artísticas diferentes, mas também para dividir momentos de convivialidade por ocasião dos debates, das exposições, das feiras, dos salões do livro. São extensas jornadas com os mais variados *rendez-vous*, nas quais percebemos claramente que a arte, em todas as suas expressões, deve ser reivindicada como um lugar de compartilhamento, de troca de idéias, em torno de experiências. São jornadas que têm o objetivo de afirmar, cada vez mais, que o direito à literatura, à música, à vida artística é inalienável, quaisquer sejam os lugares onde vivemos. O direito de inscrever, custe o que custar, a criação artística na vida da cidade não deve jamais falir. Esta é a impressão que temos deste mundo de descobertas. É como um signo de resistência à ignorância, à alienação, ao abandono e à exclusão.

Antes de penetrarmos propriamente nestas cenas, iremos nos ocupar primeiramente em caracterizar e identificar alguns conceitos com os quais estas práticas dialogam, representando uma rica diversidade multicultural e valorizando ações que, a cada tempo, se multiplicam e a cada leitura se renomeiam em prol de uma fundamentação teórica e prática que toca os mais diferentes interesses artísticos, culturais, públicos e privados. Trata-se de conceitos e expressões que caracterizam efetivamente um fazer vivo. Um fazer que se quer dinâmico e como modos específicos em suas ações.

En savoir plus, expressão presente nos livretos de divulgação da programação cultural, nos direciona a links e sites onde constam uma gama enorme de informações mais detalhadas sobre os eventos, por onde temos acesso, enfim, a todo tipo de meio de divulgação da arte e da cultura. Podemos, assim, consultar inúmeros sites que divulgam, promovem, incentivam as mais diferentes práticas de leitura poética, de poéticas da voz e do canto. Nelas, e *sur place*

(no local onde elas acontecem), expressões como *musique de parole*, *chanson à textes*, *concerts de mots*, *lecture-spectacle*, dentre outras, são entendidas como *performances* da voz por meio de textos que são apresentados ao público e, muitas vezes, pelo público.

Expressões como *concerts des mots*, *musique de parole*, *chanson à textes* são designativas de um fazer artístico que se caracteriza pelo lugar de importância que é dado ao texto falado, declamado, um canto mais falado. É a palavra soando. Trata-se, portanto, de textos que possuem uma sonoridade privilegiada, que permite ao cantor uma articulação rítmica de sua fala, em consonância com recursos instrumentais, como a percussão, instrumentos harmônicos como o acordeon, ou ainda a guitarra, o baixo, a flauta. Porém, esta música dos instrumentos tem uma linha melódica própria, não estando em composição com a palavra, pois esta é falada, ritmada e não propriamente cantada. Ou seja, ao dizer o texto, o cantor ou declamador o encena utilizando-se de uma articulação vocal rítmica e, conforme o caso, corporal. A música dos instrumentos, neste caso, é dada por um ritmo percussivo que acompanha a leitura do texto, mas não o compõe melodicamente. Às vezes esta leitura deixa de ser um *concert des mots*, uma *musique de parole* ou uma *chanson à textes*, passando a se estabelecer como uma canção. Neste caso, as palavras cantam, possuem uma composição melodiosa na qual palavra e instrumentos propõem um conjunto harmônico, como acontece com a composição musical, em que a relação palavra/música não se mantém na independência, mas na unidade.

Quando as palavras cantam, são música. Assim são vários textos literários considerados muito ricos musicalmente. É o caso, por exemplo, de poemas como *A une malabaraise*, de Baudelaire; de *Les armes miraculeuses* de Aimé Césaire; de *Chanson de Pirates*, de Victor Hugo; de *Rêve pour l'hiver*, de Arthur Rimbaud; de *Les Pas*, de Paul Valéry; de *En route pour Dakar*, de Blaise Cendrars, dentre tantos outros poemas clássicos e modernos da literatura francesa que, com grande frequência, são cantados por intérpretes e

apresentados em uma extensa programação cultural presente em salas, teatros, bibliotecas. São as chamadas *chansons d'auteur*. Os poemas acima citados fazem parte de uma seleção musical criada por um cantor e compositor francês que foi divulgada em um cd produzido pelo mesmo cantor.¹⁰³ O *Tam tam les mots* foi uma encomenda solicitada ao artista, pela Associação Brasileira de Professores de Francês, por ocasião de uma reunião realizada com estes professores, em Belém do Pará. A idéia era produzir um cd com textos importantes da poesia brasileira e que fossem significativos da cultura francesa. Tais poemas são utilizados por professores brasileiros em aulas de língua francesa.

Vejamos o poema de Baudelaire:

À une malabaraise

Tes pieds sont aussi fins que tes mains, et ta hanche
 Est large à faire envie à la plus belle blanche;
 À l'artiste pensif ton corps est doux et cher;
 Tes grands yeux de velours sont plus noirs que ta chair.
 Aux pays chauds et bleus où ton Dieu t'a fait naître,
 Ta tâche est d'allumer la pipe de ton maître,
 De pourvoir les flacons d'eaux fraîches et d'odeurs,
 De chasser loin du lit les moustiques rôdeurs,
 Et, dès que le matin fait chanter les platanes,
 D'acheter au bazar d'ananas et bananes.
 Tout le jour, où tu veux, tu mènes tes pieds nus,
 Et fredonnes tout bas de vieux airs inconnus;
 Et quand descend le soir au manteau d'écarlate,
 Tu poses doucement ton corps sur une natte,
 Où tes rêves flottants sont pleins de colibris,
 Et toujours, comme toi, gracieux et fleuris.
 Pourquoi, l'heureuse enfant, veux-tu voir notre France,
 Ce pays trop peuplé que fauche la souffrance,
 Et, confiant ta vie aux bras forts des marins,
 Faire de grands adieux à tes chers tamarins?
 Toi, vêtue à moitié de mousselines frêles,
 Frissonnante là-bas sous la neige et les grêles,
 Comme tu pleureras tes loisirs doux et francs,
 Si, le corset brutal emprisonnant tes flancs,
 Il te fallait glaner ton souper dans nos fanges
 Et vendre le parfum de tes charmes étranges,
 L'oeil pensif, et suivant, dans nos sales brouillards,
 Des cocotiers absents les fantômes épars!

¹⁰³ Cf. Cd de Frédéric PAGÈS. *Tam tam les mots: un concert littéraire*, Enregistré au Brésil, Grand Babyl, 2004. Cd em que músicos brasileiros como Sérgio Silva e Mauro Rodrigues também participam como instrumentistas e arranjadores.

A você de Malabar

Seus pés são tão finos... Finas as mãos; a anca
 É larga, de matar de inveja qualquer branca.
 O corpo é um manjar e nele, o que se vê?
 Olhos de veludo, mais negros que você.
 No país quente-azul onde um deus lhe deu nicho,
 Vive para atender do seu mestre o capricho:
 Acender o cachimbo, pôr nos frascos perfumes
 E água, enxotar da cama os vagalumes
 E, quando a manhã faz cantar os manguezais,
 Ir comprar no bazar banana e ananás.
 Todo dia, onde vai, anda sempre descalça
 E murmura baixinho alguma velha valsa.
 Quando descem as tardes de manto escarlate,
 Deita bem de mansinho o corpo chocolate
 Onde os sonhos tremulantes de colibris
 São como quem sonha, alegres e febris.
 Por que quer ver nosso país, feliz criança,
 A superpovoada e sofredora França?
 Por que se entrega a marinheiros mal-avindos
 E se despede pra sempre dos tamarindos?
 Lá, tremendo de frio sob gelo e neve,
 Tendo por agasalho só a tanga leve,
 Ah, como você choraria de saudade
 Da vida doce e franca da sua cidade,
 Quando tiver que achar jantar no nosso lixo
 E precisar vender seu estranho feitiço,
 O olhar perdido no bulevar, a buscar
 De ausentes coqueiros o fantasma no ar!

(Tradução de Jorge Pontual)

Em muitos desses gêneros, as palavras são o próprio som, são transformadas em efeitos instrumentais, como na percussão, momento em que o cantor se utiliza, sem economia, de rimas e repetições silábicas que imitam o barulho de um trem, por exemplo, ou de repetições de encontros consonantais que imitam sonoridades sibilantes, que imitam pássaros. Ou ainda palavras ou encontros consonantais e vocálicos que imitam os próprios instrumentos musicais. A poética tradução de Jorge Pontual, do poema de Baudelaire, sobre a beleza e o feitiço das exóticas negras asiáticas, migradas para a França, entregues à rota dos mares e dos marinheiros, nos convida a uma sugestiva leitura musical, muito valorizada em seus recursos sonoros, em sua divisão rítmica apoiada nos versos alexandrinos. Assim, vemos, nestes concertos, a inclusão de palavras que parecem harmonizar música e letra, como fazem

magicamente os violinos em apresentação em uma orquestra, quando agregam em sua harmonia todos os outros timbres de instrumentos.

Assim nos diz Frédéric Pagès¹⁰⁴ sobre o cd *Tam Tam les mots*:

Les mots d'Hugo et d'Audiberti dansent au son des congas, ceux de Rimbaud et de Luÿs se laissent séduire par la Bossa Nova, le verbe de Valery s'enlace aux syncopes subtiles du reco-reco, la langue de Toulet et celle de Cendrars vibrent aux accents d'une "mélodie française" relue par des archets brésiliens et le souffle antillais de Césaire, aux avant-postes de la francophonie, fait le pont entre l'Ancien et le Nouveau Monde, entre le poème et la percussion, entre le sens et le son¹⁰⁵.

Indaguei ao cantor¹⁰⁶ sobre a maneira com a qual ele realiza o processo de musicar um texto de autor. Pagès disse que

Pour mettre en musique un texte je dois d'abord l'appriivoiser physiquement, le fréquenter, le lire à haute voix, le scander. Au fur et à mesure de ce corps à corps surgissent des rythmes, des lignes mélodiques qui, selon moi, sont déjà présents dans l'écrit en question et que ce travail d'approche ne fait que révéler. Ensuite, avec la complicité des musiciens avec qui je travaille, vient le moment de préciser et de fixer les formes ainsi ébauchées.¹⁰⁷

Assim, o compositor/escritor realiza um trabalho em etapas, que compreende um íntimo diálogo entre o corpo, a palavra, a voz e a música. As *chansons d'auteur* são, portanto, aquelas canções nas quais o cantor interpreta textos de poetas modernos e clássicos. Muitas vezes estas canções de autores são de própria autoria do cantor, quando este é compositor e letrista.

¹⁰⁴ Frédéric PAGÈS. Op. Cit.

¹⁰⁵ As palavras de Hugo e de Audiberti dançam ao som de congas, as de Rimbaud e de Luÿs se deixam seduzir pela Bossa Nova, o verbo de Valery se enlaça às síncopes sutis do reco-reco, a língua de Toulet e a de Cendrars vibram aos acentos de uma "melodia francesa" relida pelos arcos (instrumento) brasileiros e o sopro antilhês de Casário, aos postos avançados da francofonia, faz o ponto entre o Antigo e o Novo mundo, entre o poema e a percussão, entre o sentido e o som.

¹⁰⁶ As citações de Frédéric Pagès se referem a entrevista a mim concedida, na casa do compositor, em Paris, em agosto de 2007.

¹⁰⁷ Para musicar um texto, eu devo primeiro dominá-lo fisicamente, me familiarizar com ele, lê-lo em voz alta, escandi-lo. À medida deste corpo a corpo surgem os ritmos, as linhas melódicas que, para mim, estão já presentes na letra em questão e que este trabalho de aproximação não faz senão revelar. Em seguida, com a cumplicidade dos músicos com os quais eu trabalho, vem o momento de precisar e de fixar as formas assim delineadas.

Outras interessantes propostas também são realizadas, porém, com textos narrativos. É o caso de dois cds gravados por Frédéric Pagès que propõem uma leitura sonora de importantes textos da literatura brasileira. O artista, em parceria com um percussionista, realiza uma leitura sonora do poema de Raul Bopp, *Cobra Norato*¹⁰⁸, e de narrativas de Guimarães Rosa, *Récits du Sertão*. Em *Cobra Norato* há uma criação – diferentemente do que ocorre com as *musiques de paroles* e as *chansons à textes* – na qual a palavra encena o poema, sugere ruídos de folhas secas, de chuva, de vento, de sons de bichos, realizando recursos da sonoplastia. Neste caso, o próprio texto que é lido, cantado, sugere com mais ênfase esta sonoplastia das palavras. Os poemas são, portanto, sonorizados, encenados, cantados e falados, num conjunto de ações com a voz e o som da percussão, sugerindo uma forte presença de recursos dramáticos, que dialogam com a música, a poesia e a voz.

Em *Récits du Sertão*¹⁰⁹, o compositor propõe leitura de narrativas de Guimarães Rosa, como extratos de *Primeiras Histórias de Diadorim*, *Sagarana*, *Meu tio, o Iauaretê*. Neste cd, a proposta é um pouco diferenciada, já que nele a palavra é mais falada, mais narrada que cantada. A música dos instrumentos, e não mais da palavra, neste caso, é que realiza o papel da sonoplastia, de contribuir com efeitos cênicos que venham a valorizar a leitura. Ela é, assim, um elemento que possibilita à palavra uma temperatura ora calorosa, ora fria, ora de dor, ora de surpresa, de maneira a revelar o clima da narrativa e a levar o ouvinte a recriar seu ambiente sonoro. Alguns textos lidos são, às vezes, contados sem nenhuma ou quase nenhuma interferência de recursos musicais, senão pequenos efeitos, como assobios, pios de pássaro, toques secos de tambores. Há claramente, neste cd, uma forte tendência da palavra como fala teatral, como texto dramático. É a leitura mesma do texto com articulações variadas das palavras – seus timbres, seus coloridos de intensidade, graves, agudos – que não são

¹⁰⁸ Cf. Cd *Cobra Norato* de Raul Bopp avec Frédéric Pagès – voix, choix des textes et composition musicale et Xavier Desandre-Navarre, percussions, machines et composition musicale. Seine Saint Denis (France), novembre 2004 à février 2006.

¹⁰⁹ Cf. Cd *Récits du Sertão* de João Guimarães Rosa. Narrateur: Frédéric Pagès; musique: Xavier-Desandre Navarre. Le Grand Babil: mots et musiques du monde. France, 2000.

propriamente cantadas, mas que, ao serem faladas, se tornam encantadas pelos sons de instrumenos musicais.

Percebemos, assim, nestas propostas de diálogo entre letra e melodia, várias tendências nas quais está sempre muito presente, embora com performances diferenciadas, a palavra falada e cantada, num diálogo, quase sempre, muito frutífero.

Desde a metade dos anos de 1960, podemos perceber esta recorrência da palavra falada, declamada nas canções. A emergência do folk foi de grande importância no surgimento deste fenômeno, atribuindo mais importância às palavras e à poesia na canção jovem daquela época, e de autores, compositores e intérpretes franceses como Graeme Allwright, François Béranger ou Alain Souchon. Estes foram, mais ou menos, assimilados ao universo do rock. O rock, no sentido largo, integrou também a *chanson à textes*. É nesta herança que se situam alguns novos cantores vindos dos anos 1990 na França, talvez reagrupados sob a etiqueta de “pop minimalistas”, em razão da importância dada ao texto e à modéstia das orquestrações.

O folk, em sua origem, quer dizer ‘povo’, e é também folclore, conjunto de tradições e histórias que representam um povo. Quando aplicamos este termo à música, lembramos de pessoas cantando canções de protesto ou contemplação, acompanhadas de violão e/ou gaita. Temos como exemplo, Bob Dylan, cantando “Blowin In The Wind”. Folk é, então, história, é praticamente um meio de divulgação de fatos, um jornal falado, que remete aos tempos da Idade Média, tempos estes nos quais a música era compartilhada por todos os integrantes do povo, capazes de entender as palavras da mesma forma, independente de classe social ou cultural. Com o passar dos tempos o conceito de folk mudou, assim como outros gêneros musicais mudaram, se misturaram a outros gêneros.

Em meados da década de 1960, o conceito de ‘povo’ ainda tinha em si semelhanças em termos de condição social, e os cantores deste gênero, geralmente socialistas, ainda

acreditavam no poder da canção *falada* para mudar o mundo. Assim, hoje, no século XXI, esta tradição da palavra falada vinda da Idade Média ainda perdura nos gêneros de *chansons* francesas, que são canções em cujo espaço esta palavra falada, encenada, ritmada se revela como verdadeiro elemento de expressão artística. De fato, na maioria destes concertos, a narratividade da palavra é algo explícito. Sua construção valoriza mais o texto que a melodia, e este fenômeno se dá não somente nos *concerts littéraires*, nas *musiques de paroles*, mas também na própria música popular francesa.

Os problemas sociais vividos pela França, há muitas décadas, gerando variados conflitos donde pulsam a discriminação racial, a violência, o preconceito multicultural, são férteis campos de criação para este tipo de gênero da literatura e da música francesas. Nelas percebemos uma forte articulação vocal dos textos, intimamente aliada a uma forma narrativa de *explicitação vocalizada do cotidiano*, a *vocalização do texto – la mise en voix* - que exhibe os problemas vivenciados pela sociedade, ou os sonhos dos poetas, intérpretes e compositores em apontar saídas para os conflitos humanos. São característicos deste gênero o *rap* e alguns tipos de música pop com influência árabe, africana e asiática. Neste caso, percebemos nestes gêneros uma relação de sentido que é privilegiada. Assim nos diz Christian Marcadet¹¹⁰, pesquisador francês, em seus estudos sobre os sentidos sociais da canção e suas tendências:

a canção francesa é uma construção na qual o sentido tem prioridade sobre o som e a aparência. Vendo *Cabaret* e *Café Concert* se tem uma idéia de como isto se dá. O que é uma dificuldade porque a aparência das coisas, o barulho, os efeitos, muitas vezes, tornam-se mais importantes do que o sentido e o fundamento da obra. Isto é tipicamente francês.

Sobre este fator presente nas canções que falam, que priorizam o sentido, Marcadet faz referência às *canções de dizer* e às *canções para distrair*. Para o pesquisador, as últimas sempre existiram e existirão. São canções para dançar, para divertir. As outras trazem

¹¹⁰ As citações de Christin Marcadet aqui utilizadas referem-se a entrevista a mim concedida, no Bar Restaurant Casa do Brasil, Paris, agosto/2007.

imagens, idéias, concepções de mundo. Estas, há duas décadas, tendo em vista a atual produção globalizada das *chansons de variété*, às quais os adolescentes são afeitos, são uma minoria. Para Marcadet, os jovens de hoje não conhecem muito bem a produção criativa de Georges Brassens, Léo Ferré, importantes poetas, compositores e intérpretes da cultura francesa. Outras *canções de dizer*, como canções de variedade, vêm mudando estes seus modos de dizer, ao longo dos tempos. Atualmente, na França, tais canções são exibidas em várias cenas e têm marcado um período ao qual os defensores da arte e da literatura vêm se dedicando, com um trabalho muito atento e resistente à banalização e à mercantilização da música e da palavra.

A chanson de variété

Este tipo de canção, bastante criticada nos dias de hoje, por muitos artistas, animadores e produtores culturais franceses, se desenvolveu, ao longo dos tempos, acompanhando as transformações sociais e tecnológicas vivenciadas pela sociedade. Os grandes clássicos da *chanson d'auteur*, dos anos 1950 e 1960, sempre se beneficiaram de um grande prestígio em seu país, como no estrangeiro. Porém, seus discípulos não gozaram das mesmas condições.

Nos anos 1960, a chamada *chanson de variété* se associa a temas considerados “fúteis, alienados”. O iê-iê-iê, por exemplo, desempenhou perfeitamente este papel de agregador da juventude daqueles anos. Assim, a vocação da *chanson de variété* sempre foi a de ser consensual, de se endereçar a um maior número de público, da maneira mais jubilosa possível, encarnando sentimentos comuns.

Assim, a palavra falada e cantada vem, ao longo dos anos, sofrendo várias influências no contexto sociocultural urbano francês. A *Revue Écouter*¹¹¹ nos traz importantes

¹¹¹ Cf. *Revue Écouter*, n.º. 136 – Avril 2003.

informações sobre estes novos contextos, informando-nos sobre uma outra Paris, na década de 1980, que se ergue. Como a imagem do *Quartier des Halles*, que foi durante vários séculos freqüentado por uma legião humana essencialmente multicultural, e que via nascer o *Forum* e o *Centre Georges Pompidou*. A capital das luzes se afirmava, como nunca, como a incontestável capital artística e cultural européia. Sua população tornou-se, cada vez mais cosmopolita, não somente por causa dos turistas, mas também porque a cidade atraía numerosos estrangeiros que desejavam ali se instalar; trabalhadores, mas também muitos artistas, músicos, vindos da África, da América Latina e da Ásia. Mas, ainda nos anos de 1980 e 1990, as inovações tecnológicas na música foram menos estimulantes para estes artistas, do que os ideais pelas transformações da sociedade. A *variété* destes anos aborda, dali em diante, os grandes problemas de seu tempo, se mostrando ciosa das ameaças que pesam sobre o mundo, como o desemprego, a exclusão, a fome, a ecologia. Ela assume assim, por completo, a vocação consensual, unificadora, situando-se, globalmente, na continuidade daquela dos anos de 1970 e desempenhando um papel não negligenciável na propagação de um largo público de idéias humanistas.

Entretanto, a paisagem midiática e tecnológica do fim do século XX se apresenta como um bom exemplo de cegueira consumista. Nos anos de 1990, os franceses passam, em média, 43 horas por semana diante da televisão ou à escuta de rádios, cassetes. A primeira atividade do país não é mais o trabalho, mas o consumo audiovisual. Alguns cantores de rock e de canções pop francesas consideram que não houve praticamente revolução na canção criada no curso dos anos de 1990. Para eles, estas canções não fizeram nada além de rentabilizar as novidades tecnológicas e mediáticas do decênio precedente, que já contava com estas novidades, embora a canção ainda não tivesse explicitamente se rendido a este mercado. Os jovens cantores new-wave, neo iê-iê-iê, que se dirigem a um público jovem, se

identificam com uma moda mais efêmera, assim como, de resto, são as modas que têm no mercado globalizado seu objetivo primeiro.

Nos canais de TV francesa, podemos observar com frequência a exibição de programas de auditório que divulgam grupos de jovens cantores e músicos, patrocinados pelo mercado da música. Para o baterista Eric Goument¹¹², o rock, o rap e a *chanson de variété* são os gêneros mais consumidos na França. Para ele, esta *variété* que assistimos na televisão é um tipo de música apreciada pelos *mutons*, jovens “carneirinhos” que formam bandas com estilos que satisfazem ao mercado e que se identificam com o estilo de música dos anos 70.

Em artigo publicado no jornal *A nous Paris*¹¹³, Thomas Séron alerta para o fato de que alguns grupos têm uma certa vitalidade, outros são muito fotogênicos, mas as composições deixam perplexos os ouvintes que ouvem canções como aquelas dos anos 60, com ares juvenis um pouco enervados.

Outro colunista do jornal *l'Humanité*,¹¹⁴ em seu artigo, argumenta que

une énorme demande de pratique traverse notre société, qui a besoin d'être accompagnée. Certes, dans ce domaine, l'autoproclamation et l'autodidactisme sont de mise, mais le travail sur les mots, les sons, la posture scénique ne tombe pas du ciel. Là, encore, la transmission des savoirs est essentielle. Si les solutions “prêt-à-chanter” imposent leur pouvoir de séduction, une attente, non formulée a priori, d'esthétique et de sens doit être prise au sérieux, que les recettes du marketing (encore lui!) ne peuvent résoudre.¹¹⁵

Assim, podemos observar algumas evoluções no interior do vasto conjunto da *chanson de variété* francesa. As cotas parecem ter, sobretudo, favorecido as músicas marginalizadas cantadas em língua francesa (o *rock* da juventude de cabelo caído na testa, calça boca de sino

¹¹² Entrevista a mim concedida em julho de 2007, Bar Café La cave. Republique. Paris.

¹¹³ O artigo se intitula France: une jeunesse sonique vraiment crédible? *A nous Paris*, 7 a 13 de maio de 2007.

¹¹⁴ Cf. Journal *l'Humanité*. 14 mars 2007 – n°. 19442.

¹¹⁵ Uma enorme demanda de prática atravessa nossa sociedade, que tem necessidade de ser acompanhada. Certamente, neste domínio, a autoproclamação e o autodidatismo são próprios, mas o trabalho com as palavras, os sons, a postura cênica não cai do céu. Aí, ainda, a transmissão de saberes é essencial. Se as soluções “prontas para cantar” impõem seu poder de sedução, uma espera, não formulada a priori, de estética e de sentido deve ser levada a sério, pois as receitas do marketing (ainda ele!) não podem resolver.

com cinturão, imitando Elvis Presley; o *rap*, o *raga* – termo genérico usado para designar um rock com forte influência sul-asiática, fazendo uso de instrumentos como a cítara e a tabla –, o *reggae*, o *souk* – gênero que tem origem nas canções dos países árabes), as quais estão, cada vez mais, presentes nos hit-parades, durante a segunda metade dos anos 90, perdurando até a atualidade.

De fato, constatamos que a evolução da *chanson de variété* na França nos aponta para uma trajetória em enorme consonância com sua história econômica, sócio-urbano-cultural, o que se procede também nas sociedades em geral que têm na arte o reflexo de sua organização, de seus ideais. Mas esta força das influências múltiplas vividas pela música francesa, por suas características sociolingüísticas e multiculturais tão ricas e que tanto têm ascendência em seu fazer artístico e cultural, dá a sua história uma configuração especial, uma grandeza expressiva de ordem subjetiva e material.

La lecture-spetacle poétique

Diferentemente da *chansons à textes*, da *musique de paroles*, do *concerts des mots*, a *lecture-spetacle poétique* se caracteriza pela retomada que faz ao texto, nu, direto, fiel à palavra do autor, com ênfase na própria voz que interpreta línguas plurais e gêneros diversos da poesia. Embora muitas vezes praticada em palcos das casas de cultura ou de teatros, utilizando-se de discretos focos de luzes e de uma *performance* que se limita ao breve movimento de entrada dos declamadores no palco, a *lecture-spetacle poétique* é o momento dedicado de fato à palavra falada, com alguns efeitos de som ou performance teatral. Mas há, prioritariamente, uma fidelidade ao texto expressa na palavra declamada, na dicção e na pronúncia, na expressão da voz utilizada que poderá valorizar a leitura, comovendo ou sensibilizando o espectador. O declamador desenvolve, assim, sua *performance* por meio de

artifícios sonoros vocais e de recursos tímbricos que valorizam o som de uma palavra, assim como o seu significado. Ele transita do grave ao agudo, do alto ao baixo, experimentando diferentes inflexões para a melodia da fala. Lidos em várias línguas, os poemas neste espetáculo às vezes se assemelham a melodias ontológicas e tribais.

Duas leituras poéticas são realizadas no palco do *Théâtre Molière* da *Maison de la Poésie*. A primeira é *Élegies, vie et poèmes* de Marceline Desbordes-Valmore, poeta francesa, nascida em Douai, em 1786, amiga de Victor Hugo, Baudelaire e Verlaine. Foi a primeira a introduzir na França, antes mesmo de Verlaine, o uso do verso ímpar, e a usar versos de onze sílabas. A outra leitura, denominada *La main du Défunt – Dans le cadre de Nouvelles Zébrures*, apresentou poemas de poetas do Congo e do Senegal, como Sony Labou Tansi, Dieudonné Niangouna e Léopold-Sédar Senghor, autores de grande força expressiva na literatura e no teatro, símbolos da francofonia africana. Nestas leituras públicas, dois aspectos chamam a atenção: o aspecto propriamente dito do exercício de declamação dos textos, e a caracterização do evento como *lecture-spectacle poétique*. Quanto ao primeiro aspecto, observa-se a qualidade sonora dos textos, a força de sua escritura no conjunto de combinações de sentidos e de estruturas formais e metafóricas da linguagem. O poema apresenta ao espectador uma excelência dominante. A voz, no entanto, como manifestação sonora, como instrumento máximo desta expressão, mostra-se presa ao texto escrito, à palavra escrita, produzindo uma impressão de ruptura entre texto e voz. De fato, a autoridade ali era o livro.

Percebe-se que a situação de uma leitura pública não é a mesma que a do canto, da *musique de parole*, do *concerts des mots*, ou ainda da recitação no *slam*, o que não exime este tipo de leitura de um encanto ou efeito poético dados pela condição vocal. Este tipo de leitura pública em si é menos teatral. A presença do livro, elemento fixo, freia a possibilidade de um jogo dramático dado pela força da palavra, o que, muitas vezes, acarreta um enfraquecimento do efeito vocal. O elemento “livro” faz com que o declamador se concentre na palavra escrita,

na linha percorrida pelos olhos, buscando não se perder em seu sentido poético, envolvido pela pronúncia e por um conjunto maior da expressão: o corpo que olha e dialoga com o público de diferentes partes. Mas o livro, de fato, como nos diz Paul Zumthor¹¹⁶, não pode ser neutro, em nenhum tipo de leitura

uma vez que ele é “literatura”, e se dirige a ele, no leitor, pela leitura, um apelo, uma demanda insistente. Pouco importa aqui saber se a demanda é justificada. Para além da materialidade do livro, dois elementos permanecem em jogo: a presença do leitor, reduzido à solidão, e uma ausência que, na intensidade da demanda poética, atinge o limite do tolerável.

Tal intensidade poética poderá ser acentuada pela presença corporal do ouvinte e do intérprete, como no caso de leituras que objetivam uma *performance corporal*. Não é bem o que ocorre com a *lecture-spectacle poétique*, mas nela podemos perceber também uma forte presença do ouvinte, que observa e contempla a voz assumida pelo declamador por intermédio do escrito, do livro. Tal situação exigirá, neste diálogo – aparentemente e a priori dado apenas entre o declamador e o texto escrito – um conjunto de fatores que incidirá também em energias corporais trocadas entre ouvinte e declamador. Não chegam a ser *performances* dramáticas, mas exposições cênicas que percorrem a voz e o corpo que fala, que sente, que diz.

Como espectadora chegam-me impressões que dividem a beleza da palavra escrita da beleza da voz humana, impressões estas que parecem se deslocar daquilo que era para ser o lugar de uma conjunção de sentidos, de diálogos, para um lugar de diferenciação entre o ler e o dizer. As qualidades de dizer o texto precisam ser alcançadas em situações nas quais o corpo projete a palavra como significação sonora, como matéria e, com a voz, valorize a linguagem, fazendo um jogo de aproximações.

¹¹⁶ Paul ZUMTHOR. Op. cit., p. 80.

No poema de Marceline Desbordes-Valmore, a poeta revela uma intensa força em seu discurso poético, de sonoridade viva e metáforas que nos fornecem espontaneamente uma compreensão simbólica, às vezes fugidia. O leitor, a cada momento, a retoma para recolocá-la em questão. Pela leitura, o ouvinte busca uma relação integrada, de maneira a tornar mais imediata a palavra que circula, ora aqui, ora lá, entre o perceptível e o mental. Transcrevo aqui o poema para que possamos perceber a enorme importância que é dada à seleção de textos que fazem parte de uma leitura pública. No caso deste poema, percebemos a palavra polissêmica, colocada em uma ordem significativa ao ritmo e à sonoridade, o lirismo que ganha em beleza, intensidade e paixão dolorosa; uma alma sensível, delicada, traduzindo seus sentimentos em língua de musicalidade, criando sensações múltiplas. O poema se transforma em um objeto, em um jogo armado pelos sentidos. Ao ouvinte o texto se enriquece com toda a profundidade de seu estilo.

Le Secret

Dans la foule, Olivier, ne viens plus me surprendre;
Sois là, mais sans parler, tâche de me l'apprendre
Ta voix a des accents qui me font tressaillir!

Ne montre pas l'amour que je ne puis te rendre,
D'autres yeux que les tiens me regardent rougir.

Se chercher, s'entrevoir, n'est-ce pas tout se dire?
Ne me demande plus, par un triste sourire,

Le bouquet qu'en dansant je garde malgré moi
Il pèse sur mon cœur quand mon cœur le désire,
Et l'on voit dans mes yeux qu'il fut cueilli pour toi.

Lorsque je m'enfuirai, tiens-toi sur mon passage;
Notre heure pour demain, les fleurs de mon corsage,
Je te donnerai tout avant la fin du jour

Mais puisqu'on n'aime pas lorsque l'on est bien sage,
Prends garde à mon secret, car j'ai beaucoup d'amour!

No momento da transmissão vocal, o texto lido se apresenta fragmentado, como se estivesse inacabado. Tal fato parecia assim se configurar porque, quando a voz pronuncia a palavra, ela penetra em um espaço, que é o espaço da escrita, cuja lógica é fechada. Numa situação onde a presença corporal do ouvinte e do intérprete é plena, no caso das leituras dramáticas, por exemplo, a oralidade não se constitui desta lógica metódica. Em práticas que envolvem estas várias leituras poéticas, percebe-se que critérios que valorizam a inflexão da voz, fixando e compondo sentidos nem sempre são utilizados. Uma das razões talvez se deva ao fato de que, entre a expressão de um texto poético que é lido e a de um texto declamado, a diferença marcante reside na intensidade de uma presença corporal mais forte dada ao segundo, além de que a noção de dizer o texto, sem lê-lo, nos leva a pensar o discurso como um *acontecimento*. De fato, quando declamamos um texto de forma espontânea, criamos um campo expressivo de identidade narrativa mais autônoma, campo este que nos coloca em uma independência, ainda que relativa, em relação ao código escrito. Ao mesmo tempo, somos levados a nos munir de um modo próprio de dizer que não está necessariamente desatrelado do escrito, mas se relaciona com ele de maneira mais livre e autônoma.

Esta relação entre leitura de um texto escrito e um texto transmitido oralmente nestas leituras públicas apontou para um trabalho bastante diferenciado, presente nas mais variadas formas de manifestações de declamação de poemas.

Quanto à caracterização do evento como *lecture-spectacle poétique*, percebe-se que há, nestas apresentações, a intenção de que elas sejam espetáculos. O sentido da palavra *spectacle* no dicionário tanto pode ser *ce qui attire le regard, l'attention: le spectacle d'un coucher de soleil* quanto *representation théâtrale, cinématographique, un grand spectacle d'un film, d'une pièce*, ou seja, de um conjunto de atividades artísticas.

Acompanhando a leitura dos poemas, há, às vezes, a presença de recursos como luzes, imagens de vídeos e/ou power point, música, posições estratégicas dos leitores no palco. Tais

elementos ou situações poderão valorizar a leitura do texto poético, enriquecer o seu sentido, complementando-o. Mas o que é complementar poderá acentuar as diferentes *performances* visuais ou auditivas, não contribuindo para que o *spectacle* tenha uma unidade. Neste tipo de leitura pública, a voz e a palavra falada ganham caráter de lugar da ação, de onde poderão partir outras linguagens em diálogo. Para tanto, é fundamental que ela seja percebida como som, movimento e ação ao mesmo tempo, fazendo jus ao que, na verdade, como palavra falada na voz de um declamador, ela contém, em sua origem. A palavra é som e a voz também. Ao serem conjugadas, sugerem variações de timbre que mudarão seus sons e também o seu significado, algo que não percebemos quando vemos a palavra somente escrita sobre a folha de um papel, ou mesmo quando a pronunciamos sem percebê-la como som e movimento.

A *lecture-spetacle poétique* sugere, assim, que a própria palavra falada se incumbirá de um espetáculo de amplitude sonora, de melodias das falas, de uma harmonia entre palavra e voz, entre voz e corpo, de um conjunto já, em si, poético, que poderá conduzir o ouvinte a um ambiente de encantamento dado pelo conjunto destas expressões. Por outro lado, os demais recursos que porventura vierem a compor um conjunto maior destas expressões poderão favorecer a força expressiva da palavra, do texto e da voz, mas não terão ressonância se simplesmente se posicionarem como elementos periféricos, adornos ou complementos à leitura. Poderão, ainda, propor um *spetacle* que a própria palavra declamada, lida com suas melodias e inflexões, faz com maestria: a mediação do poético, a corporização de seu prazer, o que, afinal, nestas leituras, vem a ser o que mais interessa à literatura e ao espectador.

**D) PRÁTICAS CULTURAIS INFORMAIS - Salon du Livre, Le Printemps des Poetes,
*Les animations: débats, conférences...***

Le 27^e Salon du Livre, à entrada, com parcours destinados ao público

Nesta subparte das referências sobre *práticas informais*, objetivo destacar e analisar o conjunto destas práticas num contexto bastante amplo da produção cultural francesa. Tal produção se realiza em uma enorme rede de parcerias com diversas instituições, empresas e entidades culturais educativas, municipais e nacionais, de maneira a proporcionar uma relação

interativa entre a recepção, a mediação, e a produção cultural, empenhadas, enfim, em abranger e envolver os mais diferentes pontos de cultura e educação de Paris.

Modelo de uma ação cultural profundamente comprometida com a literatura e a leitura, o 27º Salão do livro realizado em Paris, Porte de Versailles – em 2007 homenageando a produção literária da Índia – proporcionou ao leitor substancial experiência no que diz respeito às diversas atividades por ele propostas e que abrangeram as mais diferentes formas de participação. A *Direction du livre et de la lecture* e o *Centre National du livre* apresentaram importantes dispositivos de intervenção em favor dos autores, tradutores, editores, livrarias e bibliotecários. Como em todos os outros domínios da criação e da vida econômica, social e cultural, uma significativa riqueza editorial se encontrava ali, representando várias regiões da França. Os mais de 470 editores de toda a região presentes proporcionaram, a um público curioso, uma enorme diversidade de novas publicações.

Foram em grande número as atividades oferecidas. Encontros com escritores, debates com editores, escritores e políticos, mesas-redondas, conferências sobre o livro e políticas públicas de leitura, leituras públicas, lançamentos, além da exposição de livros do salão, que contou com 137 editoras *independentes* e mais de 300 livrarias de toda Ile de France, além de outras editoras européias e de continentes vizinhos.

O 27º Salão do Livro apresentou vários *parcours* dedicados a um público variado e sobre os mais diversos temas. No *Parcours Jeunesse*, o público pôde presenciar interessantes propostas de debates e encontros, assim como conhecer uma bibliografia muito rica da literatura, voltada à poesia e à canção, dedicada ao público infantil e adolescente. O *Club Jeunesse*, contou com a participação de um programa nacional denominado *Lire et faire lire*. Considerando a demanda de professores, o programa nacional de abertura à leitura e de solidariedade intergeracional conta com a participação de aposentados, voluntários que desenvolvem práticas pedagógicas, oferecendo uma série de oficinas para as crianças da *petite*

enfance, objetivando estimular o gosto pela leitura. O mesmo programa atende a centros de lazer e bibliotecas em Paris. As sessões de leitura são organizadas em pequenos grupos, durante todo o ano escolar, com seu eixo voltado ao prazer de ler e ao encontro entre as gerações. Hoje, este programa conta com mais de 11.000 voluntários que intervêm em mais de 4.000 estruturas educativas francesas.

O Club Jeunesse, espaço dedicado ao público infantil e adolescente

O *Atelier BD africaine*, em parceria com as *Éditions Afrobulles*, propôs, todos os dias, para crianças e adolescentes de 8 a 15 anos, ateliers de aprendizagem das etapas de realização de uma história em quadrinhos, com temas sobre a África e a Índia, contando com a participação de animadores. A *Association Paris Mômes* apresentou dossiers especiais com seleções dos melhores cds, livros, filmes, espetáculos para o público jovem, além de ateliers. A revista *Paris Mômes* propõe uma série de lazeres culturais para o referido público e sua família, em Paris e toda a Île de France. Tais atividades são difundidas a cada dois meses em Kiosque pelo jornal *Libération*, em uma rede de 300 lugares (museus, cinemas, bibliotecas).

O projeto *Camion de mots*, presente no Salão do Livro, propõe também atividades para este público. Munido de quase 4.000 jogos interativos, permite a crianças e adolescentes escolarizados, do ensino infantil ao fundamental, lidar, por meio de jogos no computador, com as dificuldades da língua francesa, seus usos e sua história. São mais de 35.000 crianças e adolescentes, acompanhados de seus professores, que participam do projeto em toda a França. O Ministério da Cultura também ofereceu vários ateliers, dentre eles o *Atelier de calligrafia*, com iniciação a técnicas de caligrafia a partir de textos da literatura.

L'association des Librairies Spécialisées Jeunesse foi fundada em 1981. No Salão do Livro, esta associação contou com a participação de mais de 43 livrarias independentes; apresentou ao público um rico acervo de livros, além de promover um grande número de encontros de escritores com o público, perfazendo, em cinco dias, um total aproximado de 360 encontros, numa mostra de extensa variedade de gêneros e estilos literários, de livros informativos, coleções, álbuns, vídeo-livros, filmes, histórias em quadrinhos, enciclopédias.

Espaço aberto à discussão de temas sobre a leitura, a leituras públicas de textos da literatura, a exposições e encontros, *Le Club Jeunesse* teve, portanto, seu cronograma totalmente dedicado ao público infantil e adolescente. Intensa programação abrangeu tanto as

discussões realizadas em mesas redondas, quanto as atividades práticas que contavam com a participação das crianças e jovens, assim como da família.

Debate entre escritores, professores e família

G.1) Debate: Le rôle du livre jeunesse dans la compréhension du monde et de l'actualité

Este debate, organizado por um grupo de editores e pelo Sindicato Nacional da Edição, revelou preocupações por parte dos debatedores, que giravam em torno da mediação do livro. Se, por um lado, a forte política de edição e de divulgação do livro é cada vez mais

crescente na França, por outro, a mediação continua sendo um *métier* a se explorar, a se descobrir. As formas de mediação desenvolvidas pelo professor e/ou animador, as maneiras como devem apresentar o livro a seu público, foram pontos conflitantes da discussão. Os desafios que estes profissionais devem enfrentar para que este produto, no caso francês, tão prezado em sua qualidade editorial, seja efetivamente uma chave para a compreensão e descoberta do mundo, tornaram-se, assim, a tônica do debate. O público presente se fez representar com um grande número de professores, bibliotecários e mediadores do livro.

Neste debate foi reiterada a importância do processo da mediação que não se esgota com a presença física do livro e dos espaços de mediação, mas, ao contrário, com a proposta de um desafio maior, que se constitua na mediação do livro como forma efetiva de *conhecimento*. Neste sentido, a recepção tem que ser diferente de uma apropriação. Apenas receber a informação, sem que haja um trabalho novo para construção de significado, provoca um vazio de sentidos. A transformação da informação em conhecimento é algo construído socioculturalmente. Torna-se necessário, portanto, circunscrever a noção de mediação à de ciência e informação, para que os sujeitos não se situem em lugares culturais passivos, como meros receptores.

O tema “mediação cultural” é discutido, portanto, como algo fundamental e original. Jean Caune, em debate com o público, defende a idéia de que a mediação é um termo filosófico, ontogenético e filogenético, sendo a linguagem o primeiro dos fenômenos que nos permite estabelecer nosso lugar em relação ao outro. A linguagem naquilo que ela tem de mais subjetivo, e a língua como algo comum. Assim, nos diz o autor que, na mediação, para além das questões que envolvem o conteúdo e o enunciado, residem categorias mais importantes que giram em torno da afetividade, da emoção e do sensível próprios à experiência estética que está em jogo. Neste sentido, o autor afirma que, quando falamos da

palavra, assim como da oralidade, estamos em uma relação sensível que diz respeito à oralidade e à escuta. Jean Caune¹¹⁷ assim argumenta:

Comme disait Hegel, l'ouïe est le sens le plus global qui soit. Vous ne pouvez pas vous empêcher d'entendre le bruit du monde alors que vous pouvez fermer les yeux et vous ne verrez plus. Entendre voix est une attitude certainement beaucoup plus mystique que d'avoir des visions, parce que cela provient de l'intérieur. L'expérience esthétique a quatre caractères: le rapport à sa subjectivité, celui au monde, la mise en jeu de l'individu dans sa globalité (en corrélation avec un corps vécu et symbolique) et enfin les représentations qui sont mises en partage.¹¹⁸

Percorrendo as amplas alas do Salão do Livro, vivenciamos esta experiência estética de várias maneiras, percebendo um intenso movimento de cultura e de comunicação, que engloba esta escuta subjetiva a que se refere Caune, mas também uma energia e dinamismo vivos nas propostas de mediação dos produtos e dos temas mais diferenciados, debatidos com o público. A impressão que se tem é a de um mergulho profundo nestas experiências que envolvem, portanto, formas essenciais de mediação, recepção e produção de cultura. Destacamos aqui a atividade de leitura espontânea de textos em voz alta, de autoria do próprio autor, por meio de animações inéditas que convidavam autores a realizarem escutas de suas próprias leituras, como foi o caso do projeto *Lecteur Studio SNCF, un véritable studio d'enregistrement*.

¹¹⁷ Jean CAUNE. Pourquoi la médiation est-elle d'actualité? In: *Médiations, médiateurs, médias. Comment penser la médiation en littérature jeunesse?*. Actes du colloque du Salon du livre et de l'apresse jeunesse, en Seine Saint-Denis. Avril, 2006, p. 75.

¹¹⁸ Como dizia Hegel, a audição é o sentido mais global que existe. Você não pode se impedir de ouvir o barulho do mundo, enquanto você pode fechar os olhos e não verá mais. Ouvir a voz é uma atitude certamente muito mais mística que ter visões, porque isto vem do interior. A experiência estética tem quatro caracteres: a relação com sua subjetividade, aquela no mundo, o desempenho do indivíduo em sua globalidade (em correlação com um corpo vivido e simbólico) e, enfim, as representações que são divididas.

Neste studio, autores eram convidados a gravar um texto de sua escolha sob o olhar do público. Além de livros de própria autoria, cada voluntário podia também gravar extratos de livros que eram colocados à sua disposição, divulgando sua leitura ao público e realizando, como memória de leitura, a gravação de um cd. Paralelamente, e de maneira interativa, cinco cabines de escuta, com equipamento multimídia, computador e vídeo, estavam à disposição do público que descobria ali uma enorme seleção de audiolivros. Assessorados por um engenheiro de som, o autor ou leitor criava então a sua obra, o seu audiolivro, com emissões em língua albanesa, russa, asiática, africana, francesa, latino-americana, enfim, numa mostra excepcional e emocionante de mediação estética e informação, proporcionada por estas atitudes culturais vivas.

G.2) Les métiers du livre à l'épreuve du marché: table ronde – Organisé par la Région Rhône-Alpes.

Nos studios da *Radio France* também acontecia uma infinidade de debates e entrevistas com autores. Suas edições, além de propor entrevistas ao vivo com a presença do autor e do grande público, apresentaram uma larga seleção de obras e de cds coeditados por diferentes estações do grupo *Radio France*.

Debates como *Feuilletage en ligne: que vont devenir les librairies?* revelam a especial e fundamental importância que é dada ao livro como objeto estético. Escritor, editor, bibliotecário, discutem as condições atuais de exercício destes ofícios. Eles vão alterar o lugar da criação e a expressão da diversidade? As políticas públicas devem redefinir e amplificar as suas ações?

Nestas discussões percebemos o conflito entre as vertentes do *sonho* e do *mercado*. Seus compromissos, sua atuação diferenciada. Em grande parte dos casos, é na relação com o fator econômico que as editoras definem as suas estratégias editoriais; na aproximação maior ou menor com a lógica de mercado que elas constroem a sua marca que vai ser identificada com o público. A atividade das editoras deve dialogar com os eixos cultural, econômico e cultural-ideológico. Neste sentido, os modos de produção da editora que visa somente o fator

econômico são incompatíveis com os da editora cultural. Assim, é o produto final que irá apontar, de maneira concreta, para as diferenças de posicionamento dos editores.

Se, por um lado, há uma vasta produção francesa de alta qualidade estética editorial e literária, nestes debates percebe-se claramente a preocupação de alguns profissionais do livro com a produção alternativa que, com grande qualidade e criatividade, permanece também relevando e inovando o trabalho editorial, valorizando, assim, o papel da literatura, sua função e importância. Neste sentido, o papel do editor torna-se fundamental numa sociedade globalizada, na qual as produções do espírito têm se transformado, com frequência, em mercadoria. Neste campo das discussões são de grande importância as iniciativas da produção editorial alternativa, que, na França, hoje, atinge um considerável e crescente movimento para o alcance do mercado. Aqui estão em jogo não somente o futuro da criação artística na era da tecnologia e suas formas, mas também as formas assumidas por esta criação, sua função e importante papel para os *métiers* da mediação e da animação. Desafio posto a editores, mediadores e professores de muitas partes do mundo.

Exemplo de investimento qualitativo e quantitativo nesta faixa do mercado alternativo é o *Marché de la Poésie*. Conquistando em 2007 a sua 25^a edição, o *Marché* teve sua primeira edição na *Bibliothèque Nationale de France*. Hoje são mais de 50.000 visitantes, 500 editores de poesia, de criação literária e produção alternativa editorial, que se encontram a cada ano, durante quatro dias. A *Place Saint-Sulpice*, onde ocorrem tardes de concertos, de espetáculos, mesas redondas, transforma-se em um espaço cultural singular, oferecendo, a todo o público, o prazer de descobrir uma grande diversidade de obras e de criações poéticas.

Mas não é somente na *Place Saint-Sulpice* que o *Marché* se faz presente. Ele se expande também pela periferia de Paris. Trata-se de um projeto complementar que abrange a periferia e, atualmente, a *Province*. Ao longo dos 25 anos, *La Périphérie*, produção organizada pelo *Marché*, se realiza como um verdadeiro festival de poesia, reunindo, nestes

diferentes pontos da cidade e da *Province*, todas as formas de expressão artística, poesia, literatura, música, dança, arte contemporânea, fotografia, novidades tecnológicas como a *poésie numérique*, dentre outras, num extenso cronograma. São recitais, vernissages, cinemas, leituras, intervenções performáticas, numa rede nacional de expressões que se manifestam em casas de espetáculos, centros culturais, cinemas, praças, com a presença de um público de todas as idades.

O público reencontra poetas, pintores, comediantes, declamadores, *slammers*, os grandes e, sobretudo, os pequenos editores. O *Marché* tem objetivos de divulgação editorial, diferentes de outros eventos em Paris, que envolvem a venda de livros. Para seus organizadores, é importante que ele *não seja simplesmente um Salon du Livre*. Diante destes e de outros eventos onde a criação está mergulhada em uma produção editorial de massa, o *Marché de la Poésie* é como um ato militante que defende o patrimônio da criação literária e os chamados editores de criação. Assim, dizem seus organizadores, no jornal *Marché des Lettres*.¹¹⁹

Nous défendons l'économie d'un livre différent, en situation de crise dans l'économie du Livre: le contexte actuel de la diffusion et de la distribution, la concentration du monde éditorial ne permettent pas à l'édition de création d'être suffisamment représentée en librairie. Nous défendons des éditeurs dont le travail est un travail de fond (y compris dans certaines grandes maisons d'édition). Nous défendons le mot, l'image et le son, dans une dimension poétique ... Le Marché de la Poésie est devenu une étape incontournable des manifestations littéraires et éditoriales, une "vitrine" contemporaine de la littérature vivante...¹²⁰

¹¹⁹ Édition *Marché des Lettres*, número 7, Été/2007.

¹²⁰ Nós defendemos a economia de um livro diferente, em situação de crise na economia do Livro: o contexto atual da difusão e da distribuição, a concentração do mundo editorial não permitem à edição de criação ser suficientemente representada em livraria. Nós defendemos editores cujo trabalho é um trabalho de fundamento, de essência (aí compreendido em algumas grandes casas de edição). Nós defendemos a palavra, a imagem e o som, em uma dimensão poética... O Mercado da Poesia se tornou uma etapa incontornável das manifestações literárias e editoriais, uma vitrine contemporânea da literatura viva.

Com estes ideais o *Marché* segue seus objetivos de ordem prioritariamente estética e econômica. Na arena das discussões sobre o lugar da poesia e sua existência, sobre a inquestionável riqueza que ela oferece à vida cultural, intelectual e literária francesa, está sempre muito presente, e de forma calorosa, o embate dos grandes e pequenos editores. Estes, em seu conjunto, representados por um extenso grupo de artistas, escritores, editores, encarregados da cultura, políticos, conselheiros, além de um vasto público de ávidos leitores, são unânimes na defesa de promover e sustentar editores franceses cuja intervenção seja determinante na criação literária e intelectual, mas, fundamentalmente, que não se beneficiem de circuitos de difusão e de distribuição, aqueles de maior força e domínio. Muitos dos debates realizados no *Marché* têm este objetivo, de conscientizar e sensibilizar o público sobre a situação da *édition de création*, buscando contribuir para expandir o círculo de parceiros neste combate, o que, para os debatedores, é inaceitável: os circuitos de difusão que têm o objetivo de “abocanhar” o mercado. Neste sentido, fazem fortes críticas ao *Salon du Livre* que para eles já existiu *em dias mais produtivos*. Assim dizem os editores alternativos:

I fut un temps où le Salon du Livre de Paris était géré par une équipe proche du secteur de l'édition. En ce temps-là, même si la vie était déjà chère, les allées du Salon étaient tenues par des professionnels à l'écoute attentive des éditeurs. Aujourd'hui, chaque allée est gérée par des agents commerciaux dont le seul principe est de calculer le moindre clou, et le moindre dépassement d'un bout de moquette est facturé au plus large de sa mesure.¹²¹

Para além destes argumentos, outras ponderações/acusações são levantadas. Afirmam os editores de criação que houve um tempo no qual parte dos investimentos adquiridos pelos editores era revertida em prol de ações a favor da leitura e do desenvolvimento do livro. Hoje, estes investimentos são gastos em iniciativas particulares sem sentido. Por outro lado, os

¹²¹ *Marché des Lettres*. Op. cit., p. 13. Houve um tempo em que o Salão do Livro de Paris era administrado por uma equipe próxima do setor da edição. Naquele tempo, mesmo se a vida já era cara, os corredores do Salão eram dominados por profissionais atentos, à escuta dos editores. Hoje, cada corredor é gerenciado por agentes comerciais cujo objetivo é calcular (cobrar) até o valor de um prego e o pedacinho de tapete a mais que é cobrado na sua medida maior.

pequenos editores são acusados de serem responsáveis pela dificuldade das livrarias, uma vez que eles praticam a venda direta a elas. Para os editores de criação ou independentes, eles têm necessidade de recorrer a esta prática, pois sem ela eles não sobreviveriam.

O que podemos efetivamente perceber, diante das argumentações e inquietações de grandes e pequenos editores franceses, evidentemente, é a maciça rede de crescimento do livro e de leitura que existe na França, que aquece o mercado e permite fazer com que a demanda a este tipo de produto esteja permanentemente adquirindo excelência. Num país como este, é notável a intensidade com a qual estes debates acontecem, e como tais discussões são postas em destaque por vários veículos de comunicação engajados nestes tipos de interesse. Interesse este, assim podemos avaliar, que só poderia ter sido gerado em contextos nos quais a cultura faz parte da argamassa econômica e política de uma civilização.

Por outro lado, e por isto mesmo, evidentemente, podemos perceber que a razão de ser destes investimentos na produção, difusão e recepção da literatura tem uma forte justificativa que reside no valor em si da cultura intelectual e literária dado pelo público, ainda que sob protestos endereçados aos abusos do mercado, pelos órgãos culturais que investem em políticas públicas voltadas à formação e sensibilização do público. Neste sentido, é a poesia mesma, em suas formas de expressão variadas, a essência, a matéria pura e prima, responsável por estimular tão grande e rico universo de invenções coletivas e sociabilizadoras. E, se para os editores de criação o mercado oficial não é o que eles exatamente desejam defender, mas, ao contrário, aquele mercado cujo objetivo maior é deixar viver e existir a palavra poética, por aí mesmo é que reside a sua força. Para o presidente do *Centre national du livre*, Benoît Yvert, o *Marché* exerce uma atração particular porque ele é a vida mesma da poesia. Uma poesia mais ameaçada, mais aleatória, mais secreta, sob o efeito do império da economia, mas a *vida*, entretanto, sem sua busca eterna.

La vie des mots, des strophes, des poèmes, des blancs, le chant de la vie toujours, sa version la plus concentrée, la plus profonde, la plus rare. La poésie n'a qu'une gloire, celle de l'âme. Contrairement à de récentes prédictions, elle n'a jamais été aussi offerte, simple, haute, généreuse, lumineuse, jamais elle n'a suscité autant de vocations et inspiré autant de désirs. Le *Marché de la Poésie* est le plus beau reflet qui soit de cette effervescence.¹²²

O trabalho editorial, a beleza da realização dos livros expostos no *Marché*, constitui um ato cultural único. Chama a atenção do leitor a variedade de formatos e tamanhos. O leitor poderá se deliciar com as poesias em caixinhas, em envelopes, em papéis de seda, enroladas em papel de balas, em folhas de cartolinas pequenas agrupadas por um espiral, em cartas de baralho, enfim, num variadíssimo acervo de suportes alternativos e muito criativos. Vários livros possuem ilustrações em aquarelas, em tinta a óleo, em nanquim, outras são feitas também com colagens e desenhos, o que faz com que os exemplares nunca sejam repetidos. Tais recursos editoriais revelam uma concepção bastante independente e autônoma de livro e de edição. O livro, em vários projetos editoriais, é um objeto a ser exposto, como um objeto de arte. Os textos são dispostos em diálogo com a pintura e o desenho, estando, assim, prontos para irem para uma parede, para uma mesa, uma vitrine, pour *rouler dans la bouche, à pleine bouche*, mas não propriamente para serem colocados nas estantes.

¹²² *Marché des Lettres*. op.cit. p. 2. A vida das palavras, das estrofes, dos poemas, dos brancos, o canto da vida sempre, sua versão a mais concentrada, a mais profunda, a mais rara. A poesia não tem senão uma glória, a da alma. Contrariamente à de recentes predições, ela jamais foi também ofertada, simples, alta, generosa, luminosa, jamais ela suscitou tanta vocação e inspirou tanto desejo. O Mercado da Poesia é o mais belo reflexo que há desta efervescência.

Poesias em caixinhas, em dominós

Livros de bolso artesanais

Os estandes

Esta experiência editorial permite criar outro tipo de interlocução do sujeito com o texto, seduzindo-o pela forma, pela estética do livro. Os textos editados nestes suportes produzem o que podemos chamar de *poema-objeto*. Palavras e imagens recortadas muitas vezes compõem um texto que seduz pelas cores, pelas linhas, com um certo perfil do concreto, do espacial, sugerindo uma comunicação dinâmica, subjetiva, poética. Com esta proposta percebemos, mais uma vez, a presença dos ‘espaços intersemióticos’ ocupados pela poesia e a forma como ela está, cada vez mais, se utilizando de outras mídias, como os poemas em cartazes, os vídeos, as canções, as projeções a laser, *a poésie numérique*, editada em mídias digitais, levando o leitor a perceber a comunicação poética fortemente presente na linguagem editorial.

Dentre outras ações e atividades oferecidas pelo *Marché*, está a interessante proposta do *Autobus Poétique à plate-forme* que circula em torno do quartier, com declamadores, músicos, dançarinos, levando passageiros e visitantes do *Marché*, para um *promenade poétique*. Dentro do ônibus e nas paradas das estações, que geralmente são os parques e as praças, cenas poético-musicais são apresentadas. Neste projeto *Autobus*, eu apresento uma animação poético musical, juntamente com a *Troupe Cá e Lá de Théâtre* franco-lusitano.

L'autobus poétique à plate-forme

Passageiros no embarque

A canção a bordo

A poesia a bordo – declamadores, em pé, no corredor do autobus

No parque, uma primeira parada com poesia, música e dança

A experiência no *Autobus* é mais uma clara declaração da importância da mediação cultural como forma de assegurar o convívio com a leitura, com o livro, enfim, com a percepção e construção íntima de um conhecimento que o sujeito tem de si e do mundo. A presença considerável de adultos e também de crianças e adolescentes que passeiam no *Autobus*, apreciando e ouvindo as músicas, os textos poéticos que são declamados, provocamos, inevitavelmente, esta reflexão sobre a fundamental importância da mediação da cultura,

de se criar formas de sua transmissão, de maneira a que a aventura da linguagem seja uma experiência da descoberta da literatura para ouvir, para sentir, para viver.

Percebemos nestes acontecimentos a facilidade com a qual o livro e o texto penetram na sensibilidade do leitor, sugerindo outras formas de recepção dada pela escuta, pelos sons, pela imagem, pelo espaço, enfim, por um conjunto de elementos e categorias fundamentais à recepção e à realização, para o sujeito, da linguagem como arte. Refletimos e reafirmamos em projetos como o do *Autobus* que a literatura não tem por objetivo educar, fazer aprender. Ela não é fabricada para ninguém, mas conquista as diferentes idades. Se ela tem um motivo, se se dirige a um destinatário, não será jamais para lhe transmitir saberes conferidos, mas propriamente um conhecimento, uma qualidade do invisível do mundo, realizada em linguagem e arte.

Interessante perceber, neste conjunto de ações, a formação de uma grande rede de comunicação em prol da poesia e da arte que se forma em torno de um mesmo evento. Ela é extensa e abrange uma enorme série de iniciativas de produção, divulgação e recepção de cultura. Iniciativas formadas por grupos de pesquisa e trabalho em educação e arte são integradas a eventos como estes do *Marché*. É o caso, por exemplo, do *Festival d'Urbanités Croisées entre Lisbonne et Paris* que se integrou ao evento da Place St. Sulpice. Este festival – iniciativa do *Centre de recherches universitaires interdisciplinaires sur le Brésil et le monde lusophone*, da Université Paris X, e do *Centre Culturel Calouste Gulbenkian* – realizou-se durante os meses de junho e julho, em vários espaços patrocinadores da cidade de Paris, como cinemas, cafés e teatros, e teve sua última atividade culminando no projeto *Autobus*.

Café Lapeyronie – Poesia e música no Festival d'Urbanités.

Percebemos claramente a importância da formação desta rica rede interativa de atividades de mediação e difusão do livro e da leitura, promovidas por organizações educativas e culturais locais e nacionais que se interligam e dialogam, propondo parcerias e possibilitando ao público maior qualidade e variedade dos trabalhos, além de abrir, a cada projeto realizado, espaços sociais de interação, convívio, conhecimento e criação.

G.3) Le *Slam Poésie* – Demonstration, Scène Ouverte et atelier¹²³

Importante, abrangente e intenso movimento poético-musical denominado *Slam Poésie* se desenvolve em Paris. Mas não somente em Paris, como em toda a França, nos Estados Unidos e em diversos países como a Bélgica, o Canadá, a Alemanha, a Itália, a Singapura. Diversificadas e ricas experiências com a palavra poética declamada, cantada, ritmada, com a leitura de textos em voz alta, acontecem em escolas – como foi destacado anteriormente - em espaços culturais, como bibliotecas, centros de animação, bares, praças, em variados espaços públicos informais de educação. São inúmeros os projetos desenvolvidos pelos chamados *slammeurs*. Dentre eles são também numerosos os encontros de *Slam Poésie* que acontecem em lugares públicos como bares, cafés, teatros, salas de espetáculos, cinemas, assim como em hospitais, prisões, livrarias, mediatecas, mercados ao ar livre. Em toda a sorte de lugares reúnem-se poetas, *slammeurs* (declamadores, *rappers* e poetas) e espectadores, sendo o *slam*, hoje, em sua forma mais tradicional, um *spetacle* sob a forma de encontros e de torneios de poesia.

Como destacamos anteriormente, a palavra *slam* veio do inglês, e quer dizer uma pancada ou batida ruidosa, bater com força, violentamente. Pode ser traduzida também como uma crítica severa, ou criticar severamente algo ou alguém. Assim, a ação de *slammer* envolve uma intenção de tocar o sujeito e o ambiente de forma pungente, severa, por meio de palavras que criem uma ruptura de valores e sentimentos; os sujeitos são, pois, tocados pelo peso e pelo sentido destas palavras.

Criado em Chicago, pelo trabalhador e poeta Mark Smith, nos anos de 1980, esta forma de demonstração da oralidade pela declamação de poesias, o *slam*, suscitou uma admiração e um entusiasmo popular e imediato que o permitiu se propagar no mundo inteiro, trazendo um

¹²³ Informações aqui registradas, sobre origem, formação e referências sobre a constituição do movimento foram colhidas no documento da FF DSP – Fédération Française de Slam Poésie.

novo fôlego às cenas abertas de poesia, possibilitando a participação ampla do público. Nos clubes de jazz de Chicago, Smith organizava competições semanais de poesia, havendo também os jurados que eram escolhidos pelo público. Assim, o *slam* tornou-se uma forma de arte internacional, concentrando-se sob a forma de participação do público e da excelência poética, assim como um instrumento de democratização e arte da *performance* poética. Tornou-se o lugar, por excelência, que aproximou a *performance* e o texto, a oralidade e a escritura, encorajando poetas e público a se focalizarem no que eles dizem e no *como* eles dizem.

Na França, o *slam* se desenvolve desde 1998, em particular com o poeta *performeur* Pilote le Hot. Mas as cenas floriram nos bares de Paris, especialmente no 18^{ème} e no 20^{ème} *arrondissements*, antes de se propagarem por todo o país. Com o objetivo de promover performances e criação de poesia, cultivando as atividades literárias e os eventos cênicos, foi criada a FFDSP – *Fédération Française de Slam Poésie*. Com objetivos não lucrativos e encarregada de representar uma coalizão internacional de *Slam Poésie*, esta federação busca, assim, propiciar a participação do público. Estimula sua criatividade, abre seus espíritos, reforça sua educação, encoraja os artistas, enfim, engajando as comunidades do mundo inteiro na arte da linguagem.

A FFDSP possui um conselho executivo que é constituído de sete membros, poetas e organizadores votados pelos públicos em cenas locais, que mantêm as cenas em todo o mundo, assegurando uma forma de arte aberta a todos os participantes e competidores. A federação, em seus encontros, criou uma espinha dorsal para uma comunidade de poetas que se mantém em comunicação freqüente com os outros, com o objetivo de colocar em comum suas idéias e dividir suas fontes criativas, assegurando o crescimento futuro do *Slam Poésie*. Os poetas desta comunidade se deslocam para várias cidades para participarem das cenas de *slam poésie* que são organizadas por eles próprios. Assim, esta organização está envolvida em

uma série de programas e de ações que objetivam aumentar o interesse do público pelo *slam poésie*.

São também inúmeras as propostas de interação com a poesia que envolvem um público mais amplo de todas as idades, assim como a *Opération Parlons Slam en France*, lançada pelo coletivo *Slam Family*, que reúne todas as iniciativas, todas as maneiras de falar *slam* na França, promovendo fóruns de discussão de viva voz, publicações em revistas e vídeos e outros projetos.

Tão ampla hoje é sua penetração que estes projetos contam com a manutenção de um site oficial na Internet – www.ffdsp.com – de contratos com produtores de televisão para a realização das cenas de *slam* que são divulgadas pela televisão a cabo, assim como contam também com a formação de competições regionais, onde se encontram as equipes. E, a cada ano, acontecem os encontros nacionais.

Théâtre de la Commune

A foto acima nos mostra a fachada do *Théâtre de la Commune*. Em sua grande sala aconteceu, em junho de 2007, o *Slam Session micro ouvert*. Nesta sessão estavam presentes os organizadores – *93 Slam Caravane* –, assim como os jovens do *Lycée Le Corbusier*

d'Aubervilliers, que participaram de um atelier de *slam* e, nesta ocasião, estavam ali para a leitura de textos por eles produzidos neste atelier.

Participantes aguardam o início da sessão na ante-sala do teatro

O público: ora espectador, ora declamador

As formas de apresentação do público nas demonstrações de *slam* dependem da proposta feita pelos organizadores. Em algumas cenas há a participação do público, assim o evento é conhecido como *scène ouverte*, na qual os animadores se apresentam e convidam o público a se apresentar. Em outras cenas poderá acontecer uma *demonstração slam*. Nela, somente os animadores se apresentam, ou ainda existe o *Slam session micro ouverte*, em que a participação do público é dividida com a dos animadores. O fato é que os torneios de *slam*

poésie são mais amplos e envolvem grupos e equipes que disputam, entre si, a *performance* poética. Mas muitas outras cenas são realizadas sem que haja propriamente uma disputa, e sim se estabelece uma grande arena onde a participação é sempre aberta ao público. Ou seja, em torneios as regras são mais cumpridas do que em apresentações espontâneas, havendo, efetivamente, a intenção de uma disputa.

Existem várias regras para participar de uma *scène ouverte de Slam Poésie*, mas nestas apresentações mais espontâneas nada chega, de fato, a dificultar a interação dos poetas e do público. Os textos declamados têm que ser de própria autoria do declamador. A este é permitido inspirar-se no trabalho de um outro poeta, mas jamais repeti-lo ou reproduzi-lo. A princípio, a utilização de instrumentos também não é permitida, assim como o uso de roupas, trajes ou disfarces, isto porque seus criadores acreditam muito na importância da arte do *slam* que deve se concentrar na força da palavra, e não em objetos ou adornos. Assim, o poeta deve se vestir como se veste no dia-a-dia. São a oralidade, a *performance* e o texto que comandam o *spetacle*.

Nestas *scènes ouvertes*, todo o público, de diferentes idades – de 9 a 90 anos – é chamado a participar. Há a presença de um mediador, quase sempre um poeta e animador, que conversa com o público, o encoraja a declamar, apresenta a ele os candidatos. Geralmente a participação é confirmada minutos antes da apresentação, por meio de inscrições. Há a participação de crianças e adolescentes que apresentam seus próprios textos, muitas vezes escritos em vários *ateliers* ou *stages slams* que são oferecidos pelas escolas e pelas bibliotecas.

Bibliothèque Courrones – Apresentação de *Slam poésie*

Os *ateliers slams* que são desenvolvidos nas escolas são divulgados às famílias, por meio de cartas ou mesmo do site da escola, como é o caso da divulgação abaixo do collège Jean-Moulin au Pecq.

Bonjour à tous, élèves et parents internautes, intéressés par la vie active de notre collège Jean-Moulin au Pecq! Saviez vous qu'il avait été créé, cette année, un atelier "Slam" dans l'enceinte même de notre collège?!

Tout d'abord qu'est-ce que le Slam?!

Bom dia a todos, alunos e pais internautes, interessados pela vida ativa de nosso colégio Jean-Moulin au Pecq! Vocês saibam que foi criado, este ano, um atelier "Slam" no salão de nosso colégio?

Primeiramente, o que é o Slam?

C'est un genre musical, piochant dans la poésie et l'expression scénique.

É um gênero musical, cultivado na poesia e expressão cênica.

*"La slam a été importé en France des États-Unis, voilà maintenant plus de dix ans... En anglais Slam Poetry signifie *schelem* de poésie, comme on parle de petit *schelem* et de grand *schelem* dans les tournois rugby. Le slam s'appuie sur la volonté de rendre la création et l'expression orale de la poésie accessibles au plus grand nombre. Résolument porteur d'une mission citoyenne, le slam donne la parole à celui qui la veut, le temps d'un texte et quelque soit son style: discipline vivante, bien vivante, à mi-chemin entre discours solennel et expression corporelle, les scènes de Slam célèbrent l'art oratoire."*

“O slam foi importado à França dos Estados Unidos, lá está agora há mais de dez anos ... Em inglês Slam Poetry significa *schelem* de poesia, como falamos de pequeno *schelem* e de grande *schelem* nos torneios de rugby. O slam se apóia sobre a vontade de tornar a criação e a expressão oral da poesia acessíveis ao maior número. Resolutamente portador de uma missão cidadã, o slam dá a palavra àquele que a quer, o tempo de um texto e qualquer que seja seu estilo: disciplina viva, bem viva, a meio caminho entre discurso solene e expressão corporal, as cenas de Slam celebram a arte oratória”.

Ateliers, concours.

Et oui ! En effet, chaque mercredi, de 12h30 à 13h30, le professeur d'éducation musicale du collège, M.Limberger, accueille un petit comité d'élèves volontaires pour participer à l'atelier " slam ".

Sim! Com efeito, toda quarta-feira, de 12h30 às 13h30, o professor de educação musical do colégio, M. Limberger, recebe um pequeno grupo de alunos voluntários para participar do ateliê “slam”.

Ici, les élèves se livrent à des exercices d'improvisations théâtrales ou bien exposent leurs textes rédigés oralement. Les participants se donnent des conseils mutuellement et M.Limberger aide à la mise en forme puis à la construction de l'ambiance musicale de chaque slam.

Aqui, os alunos se entregam aos exercícios de improvisações teatrais ou expõem oralmente seus textos redigidos. Os participantes se dão conselhos mutuamente e M. Limberger ajuda na formatação e, em seguida, na construção do ambiente musical de cada slam.

Un concours sera organisé lors de la journée porte ouverte, où les jeunes talents pourront assurer le spectacle et exposer leur travail.

Um concurso será organizado na ocasião da jornada “porta aberta”, em que os jovens talentos poderão assegurar o espetáculo e expor seu trabalho.

Le concours est basé sur le complexe et grand thème du " Rêve " !

O concurso é baseado no complexo e grande tema do “Sonho”!

Le jury sera composé de professeurs, de surveillants et d'élèves.

O júri será composto de professores, de supervisores e alunos.

Appel aux parents intéressés !

Chamada aos pais interessados!

Venez les voir nombreux !

Venha os ver em grande número!

Les slams seront également ajoutés à la chorale des 5^{èmes} en fin d'année.

Os slams serão igualmente agregados ao coral das 5^{èmes} (6^a. série) ao final do ano.

Bien sûr, cette expérience a pour but de resserrer les liens entre nous mais surtout de lancer un appel à la tolérance ainsi qu'à la fraternité. Car le slam a d'autre part, une immense mission citoyenne bien connue à laquelle les jeunes participants veulent adhérer: peu importe la couleur de nos peaux, peu importe nos opinions ou nos religions nous sommes des poètes vivants et actifs.

Certamente, esta experiência tem por objetivo estreitar os vínculos entre nós, mas, sobretudo, lançar uma chamada à tolerância, assim como à fraternidade. Isto porque o slam tem, por outro lado, uma imensa missão cidadã muito conhecida à qual os jovens participantes querem aderir: pouco importa a cor de nossas peles, pouco importa nossas opiniões ou nossas religiões, nós somos poetas vivos e ativos.

À bientôt.

Até breve.

Ao introduzirem o *slam poésie* nas escolas, observamos que, além dos objetivos voltados ao desenvolvimento da leitura e da escrita, de apoio a alunos que se encontram em dificuldades nestas habilidades, há outro objetivo de fundamental importância que escolas e bibliotecas pretendem alcançar e que diz respeito a uma característica essencial ao slam: o seu poder de socialização, de interação e de integração social. Observamos que as salas de aulas de grande parte dos *collèges* são compostas de alunos das mais diferentes nações e raças. Esta rica realidade multicultural, no entanto, exige dos mediadores/educadores uma enorme perspicácia e orientação de seu planejamento no sentido de possibilitar o diálogo entre culturas, entre línguas oriundas de diferentes partes do mundo. Se o domínio da língua francesa torna-se fundamental a estes alunos franceses e imigrantes, por outro lado, as culturas de origem também introduzem, nestes cotidianos educativos, consciente e inconscientemente, suas realidades culturais. À escola, ao mediador/educador, cabe a

iniciativa de efetivamente fazer valer seus objetivos em cuja essência está a conquista de *une immense mission citoyenne*.

Adolescentes declamam seus poemas, escritos em um atelier

Adolescentes autoras e espectadoras

Destacamos aqui dois textos – *L'enfance* e *Le Rêve* - escritos em um coletivo composto por adolescentes e por pessoas de diferentes idades em situação precária, à Gare de Lion, Paris, cujo tema foi *Le Rêve* – o sonho. Atelier *Coeur de Slam*, que foi animado por CATMAT & Chantal Carbon, da associação *Slam ô Féminin*.

Pour cet enfant qui va pousser: donnez-lui une chance de regarder l'avenir,
 Les beautés, les merveilles du monde qui ouvrent un chemin dans l'orientation de sa vie
 afin qu'il puisse devenir homme ou femme dans ses pensées et dans ses actes
 qu'ils ne maîtrisent pas encore, ou qu'il ne sachent...
 et qui lui permettrons de devenir un être respecté au regard des autres.
 Un enfant des fois subi des coups, des coups du sort ou des coups tout court.
 Tu tombes de vélo et tu remontes.
 Certains le font seuls, d'autres ont besoin d'aide.

Para esta criança que vai crescer: dê a ela uma chance de olhar o futuro
 As belezas, as maravilhas do mundo que abrem um caminho na orientação de sua vida
 a fim de que ela possa se tornar um homem ou uma mulher em seus pensamentos e atos
 que elas ainda não dominam ou que não sabem
 e que lhe permitamos se tornar um ser respeitado sob o olhar dos outros
 Uma criança às vezes submetida a golpes, a golpes da sorte ou a golpes simplesmente
 Você cai da bicicleta, mas você se levanta
 Algumas o fazem sozinhas, outras precisam de ajuda¹²⁴

O texto “*L'enfance*” foi escrito a várias mãos por jovens da Ile Saint-Denis, em um atelier *slam*. Embora escrito em versos, não percebemos imagens poéticas, mas um discurso cuja construção prima pela oralidade. A forte marca da narratividade descreve uma realidade vivida pelas crianças imigrantes que sofrem do abandono social e econômico. O uso frequente de recursos como orações subordinadas e coordenadas reforça o encadeamento referencial do discurso no qual esta realidade é colocada em realce: *qui ouvrent un chemin ... afin qu'il*

puisse ... qu'ils ne maîtrisent pas encore, ou qu'il ne sachent ... et qui lui permettrons de devenir.

O tema “infância” é sempre destacado pelos grupos de adolescentes e jovens declamadores. Nele percebemos uma tônica sob a qual predominam preocupações com o futuro das crianças, com as chances a elas oferecidas e com a necessidade de que sejam respeitadas pelos adultos. O mesmo tema é recorrente tanto em sessões realizadas na periferia de Paris, quanto nos limites da cidade. Muitos jovens, adolescentes, se deslocam da periferia para participarem de sessões em livrarias e bibliotecas da cidade. O contrário também acontece. Jovens e público diverso se deslocam para a periferia, onde participam, organizam, dirigem associações e eventos de *slam poésie*.

Esta marca da narratividade e da oralidade, como enfatizamos anteriormente, é bastante cultivada pelos declamadores do *slam*, e pode ser também percebida no texto seguinte, embora nele possamos identificar imagens poéticas, uma intenção de estilo, uma construção da linguagem que conta com recursos como a rima, a metáfora, a reiteração. Vejamos o texto.

Un rêve

J'ai fait un rêve
Cette nuit
J'ai fait un rêve
Et ce n'était pas
Un rêve d'amour

Le long d'un trottoir gris d'hiver
Je marchais vers ma vie
Et mes soucis du jour
Autour du cou
Mon keffieh noir et blanc
Tenait chaud
À mon corps et à mon âme
Chaque matin
Je m'enroule et me moule
Dans ce foulard d'espoir
En soutien à des rêves que je ne connais pas

J'ai fait un rêve
Cette nuit

Et ce n'était pas
Un rêve d'amour

Bientôt
Des voitures blindées ou à chenilles ou je ne sais quoi
Approchaient le long du trottoir gris d'hiver
Nouées sur la tête de chacun des hommes armés
Les keffiehs rouges et blancs
Coloraient ce matin
D'une lumière ambiguë
Ils m'ont regardée
Ils ont vu mon cou
Et ils ont cherché mes yeux:
J'ai dérobé mon regard
A cette fraternité armée.
Il a glissé de l'autre côté.
Au milieu du mur
Une porte s'est ouverte
Sur des êtres inquiets
En uniformes étoilés de bleu
Les mains en position de tirer
Avant de voir ou de savoir.
Je ne savais plus où regarder.

Ce n'était pas un rêve d'amour
C'étaient tous des soldats de Dieu.
Seuls m'importent les hommes.

Um sonho

Tive um sonho
Esta noite
Tive um sonho
E não era
Um sonho de amor

Ao longo de uma calçada cinzenta de inverno
Eu caminhava para minha vida
E minhas preocupações do dia
No pescoço meu turbante negro e branco
Aquecia-me o corpo e a alma
Cada manhã eu me envolvo e me enrolo
Nesta seda de esperança
Sustentando sonhos que eu não conheço

Tive um sonho
Esta noite
Tive um sonho
E não era
Um sonho de amor

Logo
 Viaturas blindadas ou com trações metálicas ou não sei o quê
 Aproximavam-se da calçada cinzenta de inverno
 Enlaçados sobre a cabeça de cada um dos homens armados
 Os turbantes vermelhos e brancos
 Coloriam esta manhã
 De uma luz ambígua
 Eles me olharam
 Eles viram meu pescoço
 E buscaram meus olhos
 Furtei meu olhar
 A esta fraternidade armada
 Ele deslizou para o outro lado.
 No meio do muro
 Uma porta se abriu
 Sobre seres inquietos
 Em uniformes estrelados de azul
 As mãos em posição de atirar
 Antes de ver ou de saber
 Eu não sabia mais onde olhar

 Isto não era um sonho de amor
 Eram todos soldados de Deus
 Somente me importam os homens

A primeira estrofe abre o poema em prosa, utilizando-se de um jogo reiterativo reforçando a idéia de que o sonho não foi o que poderia ter sido, uma fantasia, uma ilusão, uma utopia. Ele foi, na verdade, mais uma cena real da qual o inconsciente não se exime nem mesmo quando o espírito se encontra em estado de devaneio. Ao repetir a palavra “revê”, o poema adquire este caráter enfático, subsidiado pela expressão negativa – *Et ce n’était pas* – que reforça o desengano, o desejo falido de uma utopia. O refrão se repete, ao longo do poema, como uma retomada da realidade vivida em sonho, que não foi um sonho de amor.

Na segunda estrofe, como em uma tomada cinematográfica, o poeta caminha por uma calçada cinzenta de inverno, por onde passa a vida a limpo, com suas preocupações diárias, que tornavam também ainda mais cinzas aquelas manhãs. A imagem do poeta de turbante, aquecido em seus panos, corpo e alma envolvidos em calor, em efêmera esperança, é desfeita pela retomada de uma nova cena que reitera, por meio de refrão, o sonho que não foi de amor. Novas cenas se encadeiam e agora com imagens de intimidação, de controle da liberdade, de

violência que, metaforicamente, sugerido pelo poema, *coloraient ce matin d'une lumière ambiguë*. O clímax se estabelece com a experiência angustiante e aflita do poeta, seus olhares se furtam às ações fiscalizadoras dos policiais. O uso das rimas, a partir desse momento, reforça esta imagem tensa. A sonoridade intensifica a cena com o jogo sonoro: blancs/matin, regardée/yeux/armée/côté, ouverte/inquiets, tirer/regarder.

O refrão final revela a humanidade do poeta que subtrai da imagem dos soldados a violência, a truculência, a impiedade, para olhá-los como homens, como *soldats de Dieu*. Isto porque, para o poeta, não se pode simplesmente ver o homem naquilo a que ele é obrigado, nas imposições que muitas vezes a ele são recaídas ; não se pode vê-lo, nu, simples, sincero propriamente quando está desempenhando seus papéis sociais. Para o poeta *seuls important les hommes*. Homens que compreendam os homens, que se compreendam, que respeitem os outros, que possam fazer sonhar todos os outros homens. Mais uma vez vemos neste poema uma tendência detectada em vários poemas declamados nas sessões *slam*, em cujo olhar o poeta se orienta pela lente da esperança, da utopia, da realização.

Muitos destes escritos são compostos em ateliers e são exercícios plenos de reflexão sobre a existência, o racismo, a violência, a precária situação político-social vivenciada por muitas famílias de imigrantes. A experiência da escrita, neste sentido, funciona como uma catarse, como uma força de expressão que é desenvolvida em diferentes grupos – mulheres, velhos, adolescentes – com objetivos terapêuticos. Escrever é liberar-se das amarras da repressão, da discriminação, da violência. A motivação para a escrita, em alguns ateliers, vem mesmo desta necessidade de reflexão sobre a realidade e seus problemas. Neste sentido, a força do estilo, que poderá ser poético, metafórico ou não, será, a priori, percebida também por outras imagens, outras comparações e simbologias que contam fortemente com a dinâmica do corpo, da voz, da alma e da palavra como vida, como realidade vivida.

Podemos identificar os objetivos da escrita e da declamação nas sessões *slams* definidos no metapoema seguinte:

S . L . A . M .

- S Scène ouverte
 La synergie / des envies/ des talents
 Venir ici / rassembler / les élans
 Faire exploser les clans.
 Salut à toi,
 Qui vient offrir tes sons
 Intonation, modulation, inflexion de ta voix.
 Bonsoir à toi,
 Chez qui sonne et résonne
 Carillonne et tintinnabule,
 Spectateur noctambule: salut.
- L Libre-échange
 Lire ou se lâcher.
 Sur cette scène, oser venir et dire, larguer les amarres.
 Tes mots, tes vers, ta prose
 Ou un texte qui pour toi est bon prétexte à transmettre,
 M'apprendre et me surprendre...
- A: Aborder d'autres rivages
 Et Abolir les clivages.
 Abreuver d'abondance notre goût d'absolu, d'absurde,
 d'abject, d'absolution, d'accomplissement, d'accouplement,
 d'accusation, d'acuité, d'actualité, d'amour ou d'agressivité,
 Et autres affriolantes nécessités.
- M: 1 micro pour la mixité des talents
 Open Mic: 5 minutes maximum par personne pour susciter
 émotion, réflexion, création.
 ... et c'est maintenant!

S. L. A. M

- S Cena aberta
 A sinergia/ desejos/ talentos
 Vir aqui/ reunir/ os arrebatamentos
 Fazer explodir os clãs
 Saudação a você
 Que vem oferecer teus sons
 Entonações, modulações, inflexão de tua voz

Boa noite a você
 Nesta casa que soa e ressoa
 Repica e tilinta
 Espectador notívago: saudação.

L Livre-troca
 Ler ou se soltar
 Sobre esta cena, ousar vir e dizer, soltar as
 amarras
 Tuas palavras, teus versos, tua prosa
 Ou um texto que para você seja um pretexto a
 transmitir
 Me ensinar, me surpreender...

A Atingir outras margens
 E abolir as fragmentações
 Regar com abundância nosso gosto pelo absoluto, pelo absurdo
 pelo infame, pelo perdão, pela realização
 pela união, pela acusação, pela acuidade, pela atualidade
 pelo amor ou agressividade
 E outras apetitosas necessidades

M 1 micro para a mistura dos talentos
 Abrir os microfones: 5 minutos máximos por pessoa para
 suscitar emoção, reflexão, criação.
 ... e eis o momento !

O metapoema nos aponta para uma *performance* corporal que envolve a voz, suas inflexões, entonações. A voz como força para fazer explodir os furores e enlevos da alma, sua sonoridade, sua expressão viva em cena aberta. Dizer simplesmente o texto como forma de se libertar, de comunicar ao interlocutor suas ansiedades, seus desejos. Dizer um texto, mesmo como pretexto a algo. Tocar as pessoas com suas palavras ferinas ou mais amenas. Dizer em um tempo suficiente e marcante, para atingir o ouvinte, para ser breve e exato na expressão da emoção. São utilizados 5 minutos por pessoa, tempo suficiente para que aquele momento seja intenso, verdadeiro e reflexivo, jamais vão, inútil, perdido.

Com estes textos, como o S.L.A.M, os animadores brincam com o público, envolvendo-os em algumas brincadeiras com repetição de palavras, versos ou refrãos, para estimulá-los a declamar. O poema é declamado com a força rítmica do rap, como uma fala ritmada, acompanhada pelos instrumentos. Em geral, o uso do instrumento se restringe a uma função

mais rítmica do que melódica, sendo a palavra declamada ou lida com a utilização de ritmos e batidas bem marcadas. Assim, a palavra no *slam* é eminentemente som e ritmo, muito pouco melódica.

Os textos declamados podem ou não conter rimas, sendo que o que prevalece mesmo é o estilo livre. O poema com rimas geralmente aproxima-se dos textos produzidos pelos *rappers*. Nele, as palavras estalam, vibram, confrontam o pensamento, o sonho e a realidade. Mas a poesia que é produzida pelo *slam*, embora em boa parte pareça ser mais realista, poderá ser também romântica, com características simbolistas e até clássicas. Há também poemas com temas que poderiam ser adequados às crianças e que são lidos pelos adultos; há, por outro lado, textos pungentes, existencialistas, lidos por adolescentes. Fato evidente, contudo, é a nítida influência da cultura hip hop sobre o *Slam poésie*. Vejamos as letras de outros poemas lidos em sessões de *slam*.

Auteur: Adriana Allègue

Titre: l'essence

petit être de passage délivre-nous ton message
tu m'es plus proche qu'inconnu oui tous les deux avons vécu
l'amour la peur l'extase l'absence à la recherche de l'essence

mets-y du sans plomb / sois léger léger léger
mets-y du mélange /métisse tes anges tes anges

oh fais les délirer sois mortel, l'ange de l'épaule gauche veille
(ah, ah) y'a une mouette rieuse au ciel allez, ouvre tes ailes ! ... bordel !

regarde heureux l'instant droit dans les yeux
ni délai, ni détour: le vent change chaque jour
tu es tous les possibles visible invisible,
tu es un poème indicible qui cherche l'encre et l'essence

mets-y du sans plomb / sois léger léger léger
mets-y du mélange /métisse tes anges tes anges

petit être en voyage dévoile moi ton visage
tu ne m'es pas étranger avec ce qu'on a partagé
embarqués dans la même danse

la même quête de sens à la recherche de l'essence

mettons-y du sans plomb / soyons léger léger léger
mettons-y du mélange / métisse nos anges tes anges

.....
A essência

pequeno ser de passagem, entregue-nos tua mensagem
 tu me estás mais próximo que o desconhecido sim nós dois vivemos
 o amor o medo o êxtase a ausência à procura da essência

permaneça lá sem peso/ seja leve leve leve
 permaneça nesta combinação / confronte teus anjos teus anjos

Oh faça-os delirar seja mortal, o anjo de ombro esquerdo vela
 (ah, ah) há uma gaivota risonha no céu vá, abra suas asas ! ... bordel !

olhe feliz o justo instante em seus olhos
 nem delonga nem rodeio: o vento muda a cada dia
 tu és todos os possíveis visível e invisível
 tu és um poema indizível que busca a impressão e a essência)

permaneça lá sem peso/ seja leve leve leve
 permaneça nesta combinação / confronte teus anjos teus anjos

pequeno ser em viagem desvela-me tua face
 tu não me és estranho com o que dividimos
 embarcados na mesma dança
 na mesma busca de sentido à procura da essência

permaneçamos lá sem peso/ sejamos leve leve leve
 permaneçamos nesta combinação/ confrontemos nossos anjos teus anjos

Trata-se de um poema também utilizado como canção. O texto é assim uma *chanson slam* que se desenvolve seguindo o percurso de uma fala ritmada. As palavras são ditas e acompanhadas pela força de expressão do tambor que desenha seu ritmo. O poeta lança seu olhar ao mundo, se dirigindo a um “ser que está de passagem” e que também, como ele, busca a compreensão do mundo. Dirigindo-se ao ser, o poeta revela sua proximidade, sua identidade em relação a ele, pois se considera mais próximo daquele ser do que do desconhecido: *Tu m'es plus proche qu'inconnu*. Pela lente do poeta há um vórtice em cuja junção estão suas

iguais condições mundanas: o pequeno ser de passagem à procura da essência do ser e da vida.

Mas a voz do poeta busca ainda mais encorajar este ser. Ele vive as esperanças e/ou agruras do mundo, e esta é a condição para estar neste mundo, vivendo o medo, a ausência, o amor, buscando seus significados, sua essência, porém, sem a melancolia, muitas vezes presente no percurso da vida. Este é o mundo vivido pelo poeta e pelas pessoas que estão a sua volta. Sua sóbria e lúcida visão, no entanto, é reveladora e aconselha à passante a sutilidade do olhar para compreender o mundo, a espiritualidade da alma que deve aprender com a mística dos anjos. Mas sendo como ele é, mortal... *mets-y du mélange/ métisse tes anges tes anges... oh fais les délirer sois mortel ...*

A procura da poesia como essência é o objetivo maior do poeta. Esta procura está na própria vida, sem dela fugir, sem esquiva, *ni délai, ni détour*. A cada dia há uma cena viva, uma beleza a ser captada, um sonho, uma tradução do mundo a ser realizada pelo possível, pelo visível – a vida – ou invisível – o sonho: *y’a une mouette rieuse au ciel allez, ouvre tes ailes ! ...* O alimento da vida, como a própria essência, deve ser transformado em força, em poesia. Não há como encontrar a essência fora do mundo mortal. Não há poesia na mediunidade, não há inspiração nem sentimento nos desencarnados. A percepção do mundo dada pelo poeta traduz o seu próprio fazer poético como conjunção entre poesia e essência. Mas, para que o ser compreenda esta perspicácia, é preciso que ele *mets-y du sans plomb/sois léger léger léger* e também acredite em sua capacidade crítica, em seu olhar que rompe e inverte a lógica e a ordem tangível e inflexível dos fatos. E, para tanto, *l’ange de l’épaule gauche veille*. A metáfora *tu es un poème indicible qui cherche l’encre et l’essence* se constitui como uma conjunção indissolúvel daquilo que todo mortal em sua substância pode vir a compreender: a poesia como essência da vida. O poema desvenda um segredo: a singularidade, a leveza, o indizível, a grandiosidade que o homem poderá conquistar,

percebendo-se por meio de uma visão mais livre, leve e autônoma do mundo, possibilitada pelo viés da poesia.

A riqueza metafórica destas imagens é reforçada pelo uso que faz o poeta de rimas retomadas a cada linha, na posição interna e final do verso, como *passage/message*, *inconnu/vécu*, *l'absence/essence*, *heureux/yeux*, *détour/jour* ... O uso destas rimas, a presença de expressões comparativas como *tu m'es plus proche qu' inconnu*, expressões afirmativas como *oui tous les deux avons vécu*, ou imperativas como *oh, fais les délirer sois mortel*, reforçam o vigor rítmico, sonoro e musical do poema e contribuem para dar maior ênfase e intensidade poética.

Por outro lado, a quase ausência do uso da pontuação sugere também uma liberdade, um desligamento de amarras, o que nos remete à inspiração do poeta em viver em um mundo sem o peso, sem as prisões da alma a que nos submetemos cotidianamente. Esta inspiração se encontra também presente na música das palavras. Percebemos que, sem a pontuação, o poema se encadeia com uma rítmica contínua, que faz com que o discurso poético-musical adquira o movimento de um caracol, podendo ser retomado ao final, com a repetição do refrão: *mets-y du sans plomb/sois léger léger léger, mets-y du mélange/métisse tes anges tes anges*. Movimento bem apropriado à pronúncia no *slam*. Uma pronúncia mais em conexão com idéias e sentidos, com a música da palavra, do que propriamente com sua composição melódica e harmônica. A voz do poeta segue firmemente em conjunção com a palavra, em tudo o que ela guarda de som, de ritmo, de imagem percussiva.

Sessão *slam* – Librairie Art Mulin

Poesia e música – Librairie Art Mulin

Outro gênero de poesia muito frequentemente declamada nas sessões *slam* caracteriza-se como um grande filão das demonstrações. Trata-se de um texto no qual *slamer/craquer* torna-se um objetivo que se quer mais crítico, mais contundente, que reivindica, que contesta. Vejamos outro poema. Sua composição foi inspirada em um rap inglês.

De retour

Je t'ai attrapé assumant la même chose
 C'est un nouveau truc – écoute ce que j'amène
 Oh, non, le tourbillon, en dessus du niveau
 Parce que j'habite bas, à côté de la basse,
 Allez, montez le son
 Ils disent que je suis criminel
 Maintenant je me demande comment
 Il y a des gens qui ne savent jamais
 On pourrait être leur ami, leur gardien
 J'anime la fête et
 Débarrasse la folie je ne suis pas raciste
 Je prêche pour enseigner à tout le monde
 Parce que qu'il y en a qui n'ont jamais eu ceci
 Numéro un, je ne suis pas né pour évader
 La flingue
 Je n'ai pas le permis d'en avoir une
 L'instant où ils me voient
 Je suis l'incarnation même, l'ennemi public
 Usé, abusé, sans les repères
 Je m'abstiens de peter un plomb
 C'était même à la télé
 Ne croyez pas au bruit

Reincidência

Eu te peguei assumindo a mesma coisa
 É um novo truque, escute o que eu te trago
 Oh, não, o turbilhão no andar de cima
 Porque eu habito embaixo, ao lado da baixaza
 Vá, aumente o som
 Eles dizem que eu sou criminoso
 Agora eu me pergunto como
 Há pessoas que não sabem jamais
 Poderia ser seu amigo, seu guardião
 Eu animo a festa e
 Libero a loucura eu não sou racista
 Empenho a ensinar a todo mundo
 Porque existem aqueles que jamais tiveram isto
 Primeiro, eu não nasci para escapar
 A arma de fogo
 Não tenho permissão para ter uma
 No instante em que eles me vêem
 Eu sou a encarnação mesma, o inimigo público
 Usado, abusado, sem referências
 Eu me abstenho de perder a cabeça
 Era mesmo na tv
 Não creia no barulho

O poema/rap, de uma lírica ressentida, inconformada, nos fala da crise do poeta em relação à discriminação social da qual é vítima. O preconceito racial, social, que existe não somente em relação a sua classe, habitante da parte baixa da cidade, como também a sua profissão, a sua identidade e dignidade, são temas reincidentes a cada verso. O poeta/rapper reclama o preconceito, *Ils disent que je suis criminel*, tem consciência de sua realidade inferiorizada dada pela condição social. O rapper desafoga seus traumas e angústias que contradizem seu desejo de que a realidade fosse outra, fosse a possibilidade de um diálogo, de compreensão: *Maintenant je me demande comment il y a des gens qui ne savent jamais on pourrait être leur ami, leur gardien*. Mas para o poeta a realidade é clara, é imperativa: *Je suis l'incarnation même, l'ennemi public/ usé, abusé, sans les repères*. Ele não quer fugir nem escapar de uma realidade criminal que não foi criada por ele, mas que funciona como uma armadilha na qual ele poderá ser aprisionado. E se abstém de perder a cabeça.

O poema é uma composição tipicamente oriunda do rap. Se utiliza de expressões muito simples, sem imagens nem metáforas, com versos livres, como em um discurso prosaico que revela uma impressão, um sentimento sobre a condição do poeta. São impressões sobre sua vida e a vida de seu gueto. Vemos a utopia acalentada pelo posicionamento do poeta que almeja uma situação diferenciada onde poderiam prevelecer o diálogo, a igualdade, como quem prevê as vantagens de um mundo onde todos poderiam aprender com a amizade, com o diálogo: *Je prêche pour enseigner à tout le monde*. Ensinar ao mundo a não ser racista, a não discriminar, a não cavar a violência e a discórdia.

Com muita frequência este gênero é apresentado ao público, utilizando-se de motivos que pretendem afirmar o valor e as contradições próprias à cultura dos guetos. Como na cultura americana, e herdeiros de suas *performances*, percebemos que os rappers franceses desenvolvem várias temáticas que vão desde aquelas nas quais há uma gabarolice, uma espécie de auto-elogio, com a utilização de expressões secas, hiperbólicas, rimadas e

ritmadas, até o rap mais apaziguador, como é o caso do rap *afrocêntrico*, com tendências claramente ideológicas e pacifistas. Em “De retour” podemos identificar esta propensão ao apaziguamento. Assim, percebemos abordagens diferentes com dizeres quase similares.

Há também o rap *provocador*. Nele, expressões misturam um tom realista, ideológico, motivando a provocação, a dissidência. Percebemos também o tom caótico, esquizofrênico, que revela a brutalidade da vida cotidiana dos guetos. É o caso, por exemplo, do grupo francês NTM¹²⁵, que, em algumas de suas composições, envereda por provocações sem disfarces, sem meias palavras. O grupo, muito ouvido na França, mas também bastante criticado pela violência de suas palavras, instigou outros grupos de músicos e declamadores esta linguagem que desbanca, que desinstitucionaliza, que desmascara, que põe a nu uma realidade subjugada, enfraquecida. Em seus versos, *Nique ta Mère* (em inglês, Fuck your mother; em português, Foda tua mãe) encadeiam-se sonoros e fortes ecos de que o mundo se *nique*: *nique la France, nique la danse ... nique les médias, c'est les rois des menteurs ... nique le extreme droite...ah ouais j'oubliais nique l'Etat, nique la justice ... nique ta meuf si elle veut pas sucer...* O gênero, e não tanto o grupo, portanto, rendeu críticas e polêmicas em torno da construção ferina e desdém pela linguagem.

O rap *gangster*, subgênero do rap norte-americano que celebra tiros, drogas e machismo, não vingou na França. Com sua temática nas imagens semióticas da cultura das gangues, dos matadores, do conflito armado no gueto, este gênero veicula mensagem extremada contra o autoritarismo, sendo absolutamente avesso às imposições da censura. As palavras são utilizadas de modo muito explícito, sem eufemismos. Nos Estados Unidos este gênero obteve muito sucesso de público no final da década de 1990. Em vez desta temática, o hip hop francês tem focado seu discurso no racismo e na desigualdade social.

¹²⁵ NTM é um grupo de rap francês muito conhecido por suas composições afrontadoras e provocadoras.

Já o rap *alternatif* fixa sua temática com mais realce na própria criação musical e no trabalho mais elaborado com a palavra. É o caso do poema jazz *L'essence*. Estão muito ligados ao jazz e à imagem do artista, do músico politicamente engajado sem ser necessariamente antiautoritário, não limitando seus temas a motivações sobre a negritude e a violência. O gênero atualmente tem mais sucesso comercial que o rap *gangster*, por exemplo.

Como expressão marcante *des argots* (gírias), o rap tem esta forma de comunicação meio cantada, meio falada, que se *canta falando*. Observando as *performances* dos declamadores, suas maneiras ler o poema, podemos identificar características em seus falares que são percebidas como instrumentos fundamentais ao seu desempenho comunicativo. Tais leituras prefiguram estes falares de acordo com determinadas intenções que se interpenetram. Há um falar, por exemplo, que objetiva lançar, projetar a palavra de maneira que ela penetre em todos os espaços. É como uma forma de *falar no ar*, feita para respirar a palavra, para sugá-la, para penetrá-la, em toda a sua significação, com os ouvidos, com os olhos, com o nariz, enfim, em todos os seus sentidos. A palavra está no ar e como tal deverá ser percebida em suas mínimas partículas sonoras e de sentido.

Percebemos também um *falar para hostilizar* que deposita todo o peso da palavra como forma de violentar, de fazer com que ela seja um arma efetiva que constrange, que obscurece o sentido da vida, que agride, que coage, que estupra, que mata. A palavra, neste falar, se transforma em materialidade, se torna corpórea e concretiza seus sentidos. Corpo e mente se manifestam sentindo os reflexos de sua injeção, como objeto que penetra a carne. Ao contrário, quando o objetivo maior é falar o que você sente, o que você quer, o que te dói, o que te alegra, não se importando se a palavra efetivamente representa ou desempenha algum sentido real ou de non sense, aí temos o *falar não importa o quê*. Nele, o texto é simplesmente pretexto para um desabafo, para um dizer que se esgota em seu próprio ato, não importando, enfim, o quê. Falar *com estilo* é também preocupação. É um tipo de elaboração poética que se

utiliza com frequência de paráfrases de textos de escritores e poetas franceses. Aqui temos também uma predominância do sentido sobre o som.

G.4) O Slam no Brasil: *A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza*

Sérgio Vaz

No Brasil, o *Slam Poésie*, também conhecido como *Slam Poetry*, tem se desenvolvido, ainda que timidamente, em algumas capitais como Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro. Em dezembro de 2006, Paulo Scott, escritor e professor universitário, publicou, na internet¹²⁶, texto em que faz referência ao *Slam Poetry* no Brasil. Para iniciar sua conversa, desafia o leitor com uma incontestável convicção de que ele nunca teria ouvido falar nesta manifestação da poesia em “disputa”. Tal convicção adveio do fato de que ele teria ligado para sete dos poetas mais “antenados” do país, perguntando-lhes se eles tinham a idéia do que a expressão significava. “Apenas um disse ter uma vaga idéia”. Assim diz Scott sobre a conversa que teve com Chacal, poeta carioca, e Marcelo Montenegro, poeta paulista:

Aproveitei o tema e pedi a opinião de dois poetas que, na minha opinião, têm na oralidade uma espécie de exuberância de seus textos: o carioca Chacal e o Paulista Marcelo Montenegro. Chacal me disse que não condena, vê nessa experiência um retorno à celebração da oralidade, aproximando (não é por outra razão que a idéia nasceu nos primeiros anos do rap) a poesia do que já era a poesia do rap. Claro que, faz questão de frisar, é preciso perceber o caráter de brincadeira da slam poetry, porque não é possível julgar se algo é melhor ou pior, o que conta, na verdade, é o momento: naquele momento e para aqueles juízes há um vencedor, mas nada disso pode ser levado tão a sério. Já Marcelo Montenegro ressalta toda a qualidade que ainda se mantém o espaço da poesia (o caótico, a transgressão da linguagem) e que a torna quase o único (porque último) espaço artístico de plena liberdade, dispensando por completo a possibilidade de ranking, de competição. Submeter a poesia à competição é condicioná-la, é enfraquecê-la.

¹²⁶ Paulo SCOTT. *Poesia em disputa: o slam poetry no Brasil*. www.terramagazine.terra.com.br

O fato é que na França, esta idéia de “disputa” permanece mais caracterizada nos *slams* regionais e/ou nacionais, em que as caravanas vindas de várias partes do país se apresentam, respeitando as regras do estatuto do *slam poésie* sobre o qual nos referimos anteriormente. Mas, efetivamente, a prática de declamação de tal maneira se disseminou, se tornou tão espontânea, que a “disputa” não é aplicada nas demonstrações, nas cenas abertas, micro abertas e nos ateliers. O que há é uma explícita paixão pela poesia e por sua capacidade de penetração nos espaços, nas almas, enfim, nas atividades humanas as mais variadas, como instrumento eficaz de libertação, de transformação, de reconstrução do mundo.

O escritor Scott acredita ter sido dezembro de 2006, o marco, no Brasil, da realização do primeiro *Slam Poetry* promovido por poetas gaúchos – Fábio Godoh e Marcelo Noah. A partir de então outros eventos estariam programados para o ano de 2007. Sobre a origem do evento no Brasil nos diz Scott:

Fábio Godoh disse que a idéia surgiu durante a gravação do CD “Trinta em Transe” (Porto Alegre: Loop Discos, 2006), que reúne trinta dos poetas mais expressivos da literatura gaúcha contemporânea, disse também que para as próximas edições do evento ele e Marcelo Noah ainda estão buscando uma expressão que não seja essa, *slam poetry* mas algo em português.

Não somente a expressão em português deve ser buscada, com o intuito de caracterizar esta expressão no Brasil, assim como as *performances* que reúnem grupos de diferentes idades, oriundos de diferentes pontos do Brasil, com propostas que colocam em cena a literatura e a música. O *Slam Poetry* ou *Slam Poésie* tem forte influência na França e em vários países europeus. No Brasil, hoje, já podemos detectar manifestações produzidas por grupos juvenis das periferias e por coletivos universitários. Evidentemente, com objetivos e alcances específicos, a princípio, diferentes dos propósitos do *slam*, mas com algumas identidades.

Em recente matéria publicada no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*, intitulada “Faça você mesmo: a senha da cultura jovem”¹²⁷ tomamos conhecimento de uma arte que vem sendo produzida por grupos de jovens da periferia. No âmago desta criação podemos perceber também a influência do hip hop. A matéria nos informa sobre algumas experiências bem sucedidas em políticas culturais públicas no Brasil que efetivamente só entraram em pauta no final dos anos de 1990. Dentre tais políticas, podemos detectar iniciativas de debates, de saraus de poesia, publicação de livros, documentários que são realizados na periferia de São Paulo, *buscando derrubar o mito piedoso da pobreza em sofrimento permanente*.

Outras interessantes iniciativas, como a Semana de Arte Moderna da Periferia, que estimula a declamação de poesia e a performance musical, dentre outras expressões artísticas, encontramos na coluna do *Le Monde Diplomatique Brasil*, denominada Cultura Periférica.¹²⁸ Assim, com o lema *a arte que liberta não pode vir da mão que escraviza*, a manchete anuncia o evento da semana:

Semana de Arte Moderna da Periferia começa dia 4/11, em São Paulo. Programa desmente estereótipos que reduzem favela a violência, e revela produção cultural refinada, não-panfletária, capaz de questionar a injustiça com a arma aguda da criação.

O lema foi tomado de empréstimo do *Manifesto da Antropofagia Periférica*, criado pelo poeta Sergio Vaz. O texto é *uma ode à Periferia e à cultura produzida nas quebradas e cafundós da metrópole paulistana*. No ano em que se comemoram o 85º aniversário da Semana de Arte Moderna e os 40 anos da Tropicália, a periferia se organiza para representar a tradição antropofágica celebrada em 1922 e 1967.

O grande volume de saraus que ressurgiram nos últimos anos tomou conta da periferia paulistana. Eleilson nos informa que existem também dezenas de encontros na capital e na

¹²⁷ A referida matéria é de autoria de Eleilson Leite, historiador, programador cultural e coordenador do Espaço de Cultura e Mobilização Social da ONG Ação Educativa. *Le Monde Diplomatique Brasil*, Janeiro, 2008.

¹²⁸ O Biscoito fino das quebradas. Eleilson Leite. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Publicação eletrônica, 23 de novembro, 2007.

região metropolitana, nos quais os poetas recitam poemas consagrados, mas compartilham também, em grande número, versos de sua própria autoria. São jovens, crianças, adolescentes, adultos e famílias inteiras que participam e assistem aos saraus patrocinados pela Cooperifa – Cooperativa dos Artistas da Periferia – que ocorrem todas as quartas-feiras no bairro Piraporinha, na zona sul de São Paulo. Assim nos diz Eleilson:

Tem taxistas, estudantes, funileiros, escriturários, motoboys, professores, enfermeiros. Tem gente graduada também, mas que não perdeu a humildade nem saiu da quebrada. Allan da Rosa é um desses. Terminou o ensino médio, sabe lá como. Fez cursinho no Núcleo de Consciência Negra e entrou na USP. Graduiu-se em História e hoje faz mestrado em Educação. Quem primeiro leu seus versos foi seu pai, a quem o jovem poeta entregava seus escritos quando o visitava na cadeia.¹²⁹

Declamadores da região de Suzano

Na capital, periferia e região metropolitana, como Consolação, Vila Buarque, Perdizes, Campo Limpo, Taboão da Serra, Embu das Artes, Suzano, Itaquera, Pirituba, dentre outros lugares, ocorrem com grande freqüência os saraus literários. Destacamos aqui o projeto *Poesia das Ruas*, na Vila Buarque, um sarau dirigido a rimadores e rimadoras do rap, um espaço para exercício da criação poética, em que os MC's – mestres de cerimônias – declamam suas letras. O *Sarau na Escola*, em Suzano, é uma atividade de incentivo à leitura e

¹²⁹ Eleilson Leite. Onde mora a poesia. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Publicação eletrônica.

à formação de leitores, desenvolvida pela Associação Cultural Literatura no Brasil. Dentre outras atividades, o projeto visita duas escolas por mês, promovendo eventos e recitais na escola e também na cidade. Também em Suzano acontece o projeto *Pavio da Cultura*, que promove a leitura de poesia, leituras dramáticas, o rap, o samba, em eventos que contam com a participação de crianças, adolescentes e adultos.

Grupo de adolescentes e adultos declamam poesias

Adolescente no sarau

Quanto à eficácia e seriedade destes saraus, nos diz Eleilson¹³⁰:

Invariavelmente realizados em botecos, os saraus da periferia são despojados de requintes. Mas são muito rigorosos quanto aos rituais de pertencimento e ao acolhimento. Enganam-se aqueles que vêem esses encontros como algo furtivo e desprovido de rigores. “O silêncio é uma prece”, diz uma inscrição logo na entrada do Bar do Zé Batidão, onde rola o Sarau da Cooperifa. E a frase é anunciada com determinação pelos mestres de cerimônia. Falatório lá, só se for na rua, que acaba sendo uma extensão do bar ... O sarau é lugar de convergência, celebração. Os que pensam que no mundo não há lugar para o encantamento, apareçam na próxima quarta-feira no Sarau da Cooperifa...

Como vimos anteriormente, alguns saraus acontecem somente em botecos, outros, espalhados pela imensa periferia e subúrbio, acontecem em diferentes espaços, como escolas, praças, bares, centros esportivos e educativos. O que podemos perceber é a existência de um movimento que conta com diferentes segmentos da sociedade, como vimos no bairro Piraporinha, em São Paulo. Assim também acontecem, em outros bairros, atividades que envolvem escolas, associações, ONGs, secretarias de cultura, enfim, várias entidades educativas e culturais que apóiam projetos voltados à realidade das periferias.

Tais iniciativas, no entanto, embora não se restrinjam exclusivamente à periferia, haja vista os eventos que envolvem a literatura, o rap, o samba, presentes nos bairros do centro da cidade de São Paulo, são realizações quase, em sua totalidade, nascidas nestes bairros mais afastados. São grupos que se interagem em torno de uma cultura própria, nascida nestes contextos socioeconômicos e culturais, ainda que o conteúdo da cultura criada nestes locais muitas vezes também se amplie. Esta ampliação se dá com a promoção de discussões e debates sobre a arte nacional, sobre movimentos literários brasileiros de vanguarda. Assim é o caso de projetos que propõem debates sobre a literatura brasileira, discutindo a vida e a obra de escritores como Cecília Meireles, Oswald de Andrade e Jorge Amado.

¹³⁰ Onde mora a poesia. Op. cit. Publicação eletrônica.

Estas práticas com a oralidade de uma literatura oral tradicional e também do presente permite um intenso intercâmbio cultural de textos, de vozes, identidades e memórias, mesclando experiências escritas e orais, fazendo sobreviver uma memória coletiva e comunitária. Para Idelette Muzart esta manifestação ou *performance* da cultura poderá ser compreendida tendo em vista o conceito de *etnotexto*. Assim nos diz a pesquisadora¹³¹:

Ao contrário do texto escrito, o texto literário oral encontra-se raramente isolado ou produzido como texto, mas sempre inserido num discurso, como mensagem em situação. Poderá ser melhor definido pelo conceito de *etnotexto*, que designa *o discurso que um grupo social, uma coletividade, elabora sobre sua própria cultura, na diversidade de seus componentes, e através do qual reforça ou questiona sua identidade*. Este etnotexto propõe assim uma verdadeira leitura *cultural* do texto literário, leitura que representa, ao mesmo tempo, a afirmação de uma *posse*, como bem cultural do grupo, e uma posição *crítica e interpretativa*, pelo confronto entre o passado e o presente das práticas comunitárias e da percepção poética. O etnotexto torna-se, no caso de pesquisas realizadas em coletividades urbanizadas ou até em certas regiões rurais, a única via de acesso a esta memória cultural ... que não encontram mais, na vida cotidiana ou no ambiente habitual, os apoios memoriais que lhes permitiram permanecer vivos...

Forte característica destes movimentos pela arte no Brasil é o explícito desejo destes grupos não somente de fazer a sua arte, elemento singular e prioritário, mas de lutar pela inclusão, insistir na igualdade social entre artistas e público, muitas vezes negros, de origem pobre, todos vítimas de discriminação e de escassez de oportunidades. Nestes movimentos vemos, assim como no *slam*, objetivos claros que prezam pelas oportunidades dos grupos de criarem suas independências e identidades culturais, de incitarem a todos atos de coragem *coletivos*, que legitimem as formações sociais produzidas na horizontalidade das relações democráticas. Em outras palavras, dizem os artistas de Piraporinha que suas manifestações artísticas mostrarão que *na favela a vida é bela, apesar da mazela. Os arrabaldes das metrópoles também têm seus encantos. O leitor sabe disso, mas o estereótipo é implacável*. Expressando suas críticas, de maneira contundente, reafirmam, a todo momento, que *quem*

¹³¹ Idelette Muzart Fonseca dos SANTOS. Op. cit., p. 39.

não tem contato com o subúrbio acaba incorporando involuntariamente o imaginário segundo o qual os habitantes dos fundões das cidades são gente condenada à desgraça do mundo. Mas este imaginário, na verdade, muitas vezes, não é fruto de um involutarismo, mas de uma atitude consciente, que condena estes grupos a situações de marginalização, julgando-os invariavelmente incapazes de superar a condição subjetiva da alienação.

No *Manifesto da Antropofagia Periférica*, criado pelo poeta de Piraporinha, Sérgio Vaz, observamos as reivindicações da periferia a favor de um *futuro limpo para todos os brasileiros*. Vemos o desejo do subúrbio que *clama por arte e cultura*, que luta *contra a barbárie que é a falta de bibliotecas, cinemas, museus, teatros e espaços para o acesso à produção cultural*. Talvez neste item do manifesto encontremos um dos maiores entraves e desafios com os quais uma sociedade e uma cultura possam se deparar para o seu desenvolvimento sociocultural e político. A democratização do acesso à arte por meio da criação de espaços de cultura que possam ser freqüentados pelos cidadãos, indiscriminadamente, assim como sua difusão e mediação são instrumentos irrefutáveis, de extrema relevância à formação e educação do indivíduo e de uma sociedade com direitos iguais.

Neste sentido, às vezes percebemos que alguns movimentos de periferia em países de terceiro e também de primeiro mundo, que lutam por um espaço de reconhecimento na sociedade, com uma arte voltada para a sua realidade extrema e sofrida, para o seu viver cotidiano nos subúrbios e guetos, de certa maneira, fazem desta arte uma arma, uma forma legítima de contestar e reiterar o seu confinamento, o seu abandono pelas autoridades. Se eu sou *condenado à desgraça do mundo*, se eu não sou visto como alguém que produz cultura e conhecimento, resta-me defender resistente e solitariamente a minha cultura. Uma cultura que termina por se contituir à parte, que não encontra espaço para o diálogo intercultural. Tal

isolamento acaba criando uma prática na qual estes grupos se encasulam/enclausuram numa forma mais particular do que universal de fazer e de pensar a arte.

Evidentemente, a tentativa de circular as culturas e seus movimentos por diferentes espaços da cidade é engrenagem importantíssima, mas muitas vezes torna-se difícil em razão da ausência de políticas públicas que favoreçam a produção e a difusão cultural. As culturas são dialéticas, são vivas e têm força e capacidade para se emaranhar num tecido social mais dinâmico, desde que haja sujeitos e acesso em ressonância. Sem dúvida, se a democratização da cultura – por meio de uma rede que facilite a sua produção, a sua mediação e sua difusão, facultada pelo livre acesso a espaços de formação diversificados, com o compromisso das associações, das fundações, do governo, das instituições educativas e culturais – for objetivo de uma sociedade, ela estará possibilitando a inclusão social de forma mais ampla.

Assim, práticas sociais e educativas que promovam o pertencimento e o acolhimento, que criem espaços de convergência entre culturas de vários grupos, que incentivem a celebração das idéias, passarão a existir, muito mais por sua importância e significado, do que como algo que se extrai a fórceps ou ainda como uma resposta a um ato de abandono. A condição social subjugada em que se encontram grupos desfavorecidos na sociedade já é fator a eles suficientemente penoso. A transformação desta realidade depende eminentemente de condições para a produção e a mediação do conhecimento, e, conseqüentemente, para a constituição de suas identidades e subjetividades.

Na França, ainda que conflitos sociais, políticos e econômicos se constituam como profundos problemas daquela sociedade, dadas as suas especificidades multiculturais, sabemos da existência de políticas socioculturais diversificadas enraizadas em sua construção histórica, que se estendeu ao longo dos séculos. Nesta construção foram constituídos diálogos, empreendimentos e diretrizes públicas e privadas na esfera da educação e da cultura, reflexo de uma sociedade na qual o fator econômico se desenvolve e depende, em considerável

escala, da produção cultural e vice-versa. A cultura necessita do fator econômico para se desenvolver. Não existem países desenvolvidos que, para se desenvolverem, tenham se eximido de suas responsabilidades educativas e culturais. Diferentemente do que ocorre em países do terceiro mundo, como é o caso do Brasil, onde as forças políticas e econômicas relutam em compreender a efetiva necessidade da arte e da educação e o que elas podem engendrar, produzir, inventar, gerar em um mundo que se quer civilizado.

Efetivamente, o *Slam Poésie*, o *Slam Poetry* ou os *saraus* representam um fértil campo de conhecimento sobre práticas culturais com a poesia, a palavra, o ritmo e a voz. Uma voz que pretende ser dita com a força de um despertar para a vida, para as contradições, para as afirmações de amor, de guerra, de violência, de contemplação, de brincadeira, de poesia, de admiração, de surpresa com o sabido e o não sabido, assim como para a beleza que todos estes elementos podem adquirir, pelo viés da palavra encantada, simbólica, sonhada, viva, nascida do fazer poético compartilhado.

Conhecendo estas experiências, podemos vislumbrar a existência de um amplo e verdadeiro conjunto de ações coletivas que movimentam – resguardadas as suas especificidades sociopolíticas e culturais – um número considerável de pessoas e instituições culturais e educativas, por grande parte das cidades desenvolvidas, mas também das periferias do mundo, demonstrando enorme penetração e aceitação pública. A constituição destes espaços, com a presença de um público de idade tão variada, favorece novas formas de compreender o efetivo valor atribuído à literatura, à leitura e ao prazer de compartilhar experiências, este prazer há muito anunciado por *Benjamin* em seu ensaio “Experiência e Pobreza”, no qual ele nos diz da perda e declínio da experiência. Tal experiência, no sentido substancial do termo, é fortemente retomada nestas investidas do *slam* e dos coletivos da periferia e da cidade. Nelas, observamos a possibilidade de uma *tradição compartilhada* por uma comunidade, uma tradição retomada e transformada, por cada geração, como na

continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho. São possibilidades de diálogos que protagonizam a literatura, a arte e acreditam nelas como forma de compreensão e reinvenção da linguagem e do conhecimento.

G.5) 9^{ÈME} PRINTEMPS DES POÈTES

Sob o lançamento de edições precedentes, que consagraram o retorno da poesia nos espaços públicos, o 9^{ème}. *Printemps des Poètes*, que no ano de 2007 elegeu como tema os *poemas amorosos*, é a ocasião de fazer dividir com o mais amplo público, o prazer dos poemas. Seu objetivo: que eles passem de mão em mão, se fixem sobre os muros das cidades, que sejam lidos, escritos, ditos, cantados. *A poesia, mais que nunca, viva!*

O *Printemps des Poètes* coordena uma manifestação nacional na França, com o mesmo nome, sempre no mês de março, e assume, ao longo de todo o ano, um papel de centro de recursos à pesquisa e a projetos. O evento, que teve seu início em 1999 com Jack Lang, é sustentado pelo *Ministère de la Culture et de la Communication – Centre National du Livre* – e pelo *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*.

Em seu manifesto, seus organizadores traçam os objetivos do projeto:

Au Printemps des Poètes, nous savons bien que la poésie n'a pas de saison. Si la preuve est faite, que la manifestation de mars contribue de façon déterminante au retour de la poésie dans l'espace public, nous sommes décidés plus que jamais à l'inscrire dans une action au long cours. Informer, conseiller, former, accompagner des projets, mettre en relation, promouvoir le travail des auteurs vivants, des éditeurs, des artistes, telles sont les tâches auxquelles nous nous dédions toute l'année. Derrière chacune de nos initiatives, des convictions fermées: la création poétique contemporaine est riche de son extraordinaire diversité, elle est aussi le lieu où la langue est maintenue à son plus haut degré d'intensité et, en cela, elle incarne une objection forte aux démagogies régnantes. C'est au nom de ces convictions que l'équipe du Printemps des Poètes travaille jour après jour, à rendre la poésie disponible à tous¹³².

¹³² Na Primavera dos Poetas, nós sabemos bem que a poesia não tem estação. Se a prova for feita, de que a manifestação de março contribui de maneira determinante para o retorno da poesia no espaço público, nós

O *Printemps*, portanto, coordena e promove uma série muito ampla de manifestações poéticas, envolvendo leituras integrais de textos, encontros com autores, projeções de curtas-metragens poéticos, passando por percursos os mais variados em teatros, museus, em casas particulares, nos cafés, hospitais, em bibliotecas. Nos transportes coletivos, metrô e ônibus, surpreendemo-nos com cartazes e placas onde estão escritos poemas.

Poesia nos vagões do metrô

Há toda uma rede de divulgação do *Printemps*, que coloca, indiscriminadamente, o público informado sobre o acontecimento, por meio de cartazes distribuídos ao longo da travessia subterrânea dos metrô, onde consta, de forma detalhada, a programação prevista em todos os locais da cidade, com horários, indicação de trajeto, informações gerais. Esta programação é também divulgada em jornais da imprensa escrita que circulam nos metrô, como o diário *A Nous Paris*. O diário, na ocasião do *Printemps*, trouxe um caderno especial com todas as informações sobre o acontecimento. A programação encoraja uma forte aliança

estamos decididos mais que nunca a inscrevê-la em uma ação a longo prazo. Informar, aconselhar, formar, acompanhar projetos, relacioná-los, promover o trabalho de autores vivos, de editores, de artistas, tais são as tarefas às quais nós nos dedicamos todo o ano. Atrás de cada uma de nossas iniciativas, as convicções fechadas: a criação poética contemporânea é rica em sua extraordinária diversidade, ela é também o lugar onde a língua é mantida em seu mais alto grau de intensidade e, nisto, ela encarna uma objeção forte às demagogias reinantes. É em nome destas convicções que a equipe da Primavera dos Poetas trabalha dia após dia, para tornar a poesia disponível a todos.

da poesia e das artes em geral como a música, o canto, a dança, as artes plásticas, o cinema, dentre outras. Podemos, portanto, assistir a *performances* de poetas contemporâneos interpretados por cantores de hoje, concertos de poesia e canção francesa, africana, latina, asiática, enfim, a programação é farta de eventos que promovem o diálogo entre a poesia e a canção e as demais artes.

Com a educação nacional, o *Printemps* tem também notáveis compromissos, com várias proposições destinadas aos professores do primeiro e do segundo graus, possibilitando acesso diversificado a uma larga seleção de obras poéticas, com um acervo particular para a criação contemporânea. A associação criou também interessantes formas de diálogos com a poesia, ao propor o projeto *Un jour, un poème, des Brigades d'Intervention Poétique*, em que ocorrem correspondências com poetas, e são oferecidos ateliers de dicção, de tradução. Foram ainda criados clubes de poesias em alguns lycées. Estas propostas objetivam, cada vez mais, envolver um público escolar mais representativo.

O *Printemps* desenvolve também importante parceria com editoras e livrarias, publicando crônicas regulares na imprensa nacional e regional; além disso, informa sobre a atualidade das publicações de poesia em seu site na internet, no *Poèteque*, e expõe na vitrine de sua sede social diferentes editores de poesia a cada dois meses. Uma importante ação na parceria com estas livrarias visa também a colocar em destaque o trabalho de pequenos editores da poesia contemporânea em vitrines, por meio de exposições e encontros. É grande o número de livrarias que aderiu a esta parceria. No *Poèteque*, o internauta tem também informações em links que reforçam as ações dos mediadores dos livros, como: *la librairie des poètes, co-éditions Printemps des Poètes, le choix des éditeurs, formations pour les bibliothécaires, les prix de poésie*, dentre outros.

O *Printemps des Poètes* tem, portanto, uma enorme importância no contexto da educação nacional francesa, sendo uma organização verdadeiramente comprometida com a

ampla formação do público, de forma irrestrita. Sua atuação se pauta por uma articulação efetiva entre a produção, a divulgação e a mediação da cultura. É interessante perceber a forma como estes produtos culturais chegam ao público de maneira a fazer parte, de fato, de seu *link* de informações. O objetivo da informação acessível a todos é atingido e o resultado parece demonstrar de modo efetivo o aumento da participação do público a cada ano; magicamente, sentimos a reconfortante sensação de que a poesia e a arte fazem parte do quadro dos objetos consumíveis nesta sedutora era tecnológica.

O diálogo entre a produção e a difusão de livros é de tal maneira significativo que ele acontece de forma também alternativa, nos espaços públicos de maior circulação. É o caso da exposição de livros de poesia contemporânea em vitrines das estações de metrô e dos cartazes de poemas fixados nos vagões e nas plataformas. Tais ações são também previstas *dans le cadre du Printemps des Poètes*.

Dispostas nas duas direções do metrô, as vitrines são ali instaladas ao longo das plataformas. E, como a palavra indica, são vitrines, compridas, fechadas por vidros, sendo que o público não pode manusear os livros. São, na verdade, como *balcões-vitrines*. Os livros são dispostos com suas páginas abertas, de maneira a possibilitar ao leitor a leitura dos poemas. Estes estão impressos com letras grandes, e às vezes acompanhados por ilustrações coloridas. Nas vitrines podemos ver edições clássicas da literatura francesa, mas também são divulgadas interessantes edições alternativas, com confecção artesanal e com ilustrações feitas em aquarelas, nanquim e colagens. Vemos também revistas abertas em páginas que divulgam um novo livro, uma resenha, um pequeno texto crítico.

As estantes ao longo das plataformas

Os livros expostos na vitrine

Esta espécie de leitura podemos denominá-la de *leitura em trânsito*. Ela capta os leitores que se aproximam, põem o olhar no poema, geralmente curto, e o lêem em três minutos, tempo esperado entre uma chegada e outra do trem. O leitor, distraído, esperando a partida, observa os livros, lê os poemas e, algumas vezes, chega a tomar nota de alguma referência.

Ao longo de toda estação de metrô Saint Germain-des-Près, podemos observar a projeção de vários poemas curtos no teto de azulejos da plataforma da estação. Sob a luz, as palavras se projetam formando uma colagem de poemas. São versos breves de poetas como Rimbaud, René Char, Victor Hugo, François Villon, dentre outros. A impressão que se tem é mesmo a de que estamos sob um céu de palavras, poemas, presentes magicamente em um espaço que se torna poético.

Jogos de luz e poesia, pela estrada afora...

Em um poema, podemos dispor todo o futuro que queremos sonhar...

Sozinho o inesperado dá à vida o gosto de viver...

Vemos a eficácia destas inserções da literatura nestes lugares insólitos que, deixando o espaço tradicional das páginas do livro, passa, de maneira sedutora, a povoar nosso imaginário, em momentos inesperados, criando uma espécie de cumplicidade e de intimidade com a leitura, com o texto. Tais “invasões” no cotidiano de nosso olhar parecem amenizar e mesmo poetizar o trajeto do dia, não raro, cheio de tensões e destinos a alcançar.

O redimensionamento do espaço público, tendo em vista transformar o lugar *institucional* em lugar *simbólico*, tem sido, no âmbito de algumas propostas educativas brasileiras e francesas, uma ação bastante frutífera, na medida em que proporciona maior intimidade e aproximação da literatura com o público escolar. É o caso, por exemplo, de projetos educativos que privilegiam a participação de alunos em declamações de poesia nos diferentes espaços da escola, em divulgação de poemas em murais, em programas de rádio escolares, em recitais lítero-musicais.

Por outro lado, estas ações nos levam a refletir sobre a contextualização das relações entre texto e leitor, sobre conceitos como *leitura* e *literariedade*. Tais conceitos, do ponto de vista das realidades e *experiências de leitura*, têm sido redimensionados, uma vez que os processos de recepção que envolvem diferentes suportes têm mudado, têm proporcionado novas formas de percepção do texto literário e, por conseguinte, novas formas de apreendê-lo. São nestes momentos, exatamente e apropriadamente, que percebemos, com clareza, que o conceito de *literariedade* no qual a imanência do texto é condição primeira, talvez seja mais bem compreendido se considerarmos o sujeito, sua *experiência de leitura*, o texto e suas relações espaço-temporais.

A proposta do *Printemps* – que não se restringe aos metrô, mas a vários outros espaços da cidade, em vitrines de lojas, em praças – atinge satisfatoriamente seu objetivo, que é fazer penetrar a poesia no maior número de espaços possíveis, em situações cotidianas e em lugares insólitos, fazendo com que o sujeito possa se sentir *invadido* pela palavra poética, por uma

linguagem que o aproxime do sensível, do simbólico. Mas a poesia continua penetrando os espaços públicos, não somente em períodos em que acontecem eventos como o *Printemps*. Caminhando pelas ruas podemos, com frequência, nos surpreender com instalações sobre as paredes dos pequenos prédios, à beira da calçada, com imagens como estas:

Na instalação acima, observamos a inscrição em um enorme quadro negro que diz: *Il faut se méfier des mots* – É preciso desconfiar das palavras. Na parte mais alta do prédio, observamos um boneco assentado, que auxilia um outro boneco, pendurado por um andaime de madeira, a fixar o quadro na parede. Observamos que não há referência a nenhum outro texto ou imagem comercial. São estas palavras, por si mesmas, com seus próprios pesos, fixadas no alto de um prédio, para onde dirigimos nosso olhar, inevitavelmente encantado, e inusitadamente surpreendido pela dramaticidade e poeticidade da cena. A poesia, ocupando espaços quase sempre disponibilizados para propaganda, faz um explícito convite ao passante que percebe, tão logo, que pode e deve sempre sonhar, poetizar esta cotidiana engrenagem da vida. É preciso mesmo desconfiar das palavras que podem, num átimo, confinar ou violentar,

mas podem também ser mais libertadoras e humanizadoras, quando conseguem penetrar mais profundamente a alma humana.

G. 6) Ações e mediações: as dimensões do conhecimento

Por este percurso que viemos percorrendo, que deu ênfase a práticas informais culturais e educativas, no contexto da produção cultural francesa e também brasileira, nos deparamos com uma série de ações propostas por diferentes tipos de iniciativa. Em cada uma delas percebemos a importância da mediação, o desafio que a ela está posto, uma vez que, sem a compreensão de sua significação, subsídios ou aparatos econômicos, culturais e políticos, em prol do conhecimento e pertencimento cultural, poderão ser em vão.

Assim, tomamos como base as experiências vivenciadas no Brasil e na França no que diz respeito a estas ações culturais que são propostas como mediação. Evidentemente, os reais ganhos ou carências dos dois países, no que diz respeito a este *métier*, são substancialmente particulares, tendo em vista as realidades estudadas e suas políticas socioeconômicas e culturais. Como pudemos observar, muitos esforços na França e iniciativas também no Brasil, traduzidos em debates, encontros, salões, feiras, coletivas, seminários, congressos, enfim, trazem para a ordem do dia a enorme importância e função da mediação cultural. Observamos que tanto para a realidade do educador ou mediador francês como para a do brasileiro, a maneira com que ele vai mediar o conhecimento, não somente transmiti-lo, mas transformá-lo em informação, tem cada vez mais se tornado uma grande frente de combate, de descoberta, de enfrentamento verdadeiro.

Apresentar um livro a um jovem ou adolescente, ler para ele um poema, cantar uma música, são formas de mediação que possuem uma dimensão fundamental que está ligada à experiência humana. A mediação, como vimos nos capítulos anteriores, se dá por meio de um

conjunto de disciplinas das ciências humanas e sociais que se interrogam sobre a linguagem, portanto, bem além de sua função instrumental de comunicação.

No capítulo a seguir, pretendo propor uma série de atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula ou em espaços informais. Não seriam jamais modelos acabados e nem aplicáveis a toda e qualquer realidade, mas experiências que partiram de um lugar onde dialogaram o conhecimento teórico e prático, a leitura e seu sentido para a vida, a criação e a aplicação, a prática de ir ao cinema, de ir ao teatro, de ir ao museu, enfim, o diálogo com a arte, a educação e a vida. Limito-me a propor tais referenciais, sem, no entanto, ser capaz de dizer *como* mediá-los. Isto porque acredito que a significação destas experiências e de seus processos é lenta e requer criatividade na elaboração de situações de aprendizagem que ajudem o jovem a perceber e ampliar suas possibilidades de análise e crítica do uso que faz dos vários produtos culturais e mídias a que é exposto diariamente. A problematização de suas leituras é um dos caminhos para a superação do imediatismo característico deste tempo.

Bakhtin (1992, p. 132) afirma que compreender é opor à palavra do enunciador uma contrapalavra, ou ainda, uma série de palavras para formar uma réplica. Dese modo, vemos que os sujeitos leitores assumem posições interpretativas diante do livro, da leitura, da música, do poema, do teatro, do cinema, construindo, dessa forma, posicionamentos identitários e a própria constituição de sua subjetividade. Isso acontece porque a leitura é uma atividade constitutiva de identidades, que se caracteriza como uma forma de interlocução em que o sujeito se constitui, intersubjetivamente e de forma dialógica, a partir das palavras do outro.

Assim, percebemos que o processo de significação da mediação é fundamental. Ele só tem sentido se o fator da experiência humana e subjetiva e da interlocução for relevado. A produção de sentido, a real significação do conhecimento mediado é, portanto, uma construção que exigirá do mediador a percepção, dentre outros fatores, de que a leitura é

muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. A mediação, portanto, é o que permite ao homem a se definir pelo diálogo e pelo compartilhamento. Ela lhe permite existir em relação ao outro e assumir seu lugar no mundo social e imaginário.

Capítulo V

Poesia, música e jogo: nas malhas do bordado o risco da palavra

Neste capítulo pretendo selecionar uma série de atividades e de propostas metodológicas que possam auxiliar os educadores e especialistas da área em seu trabalho com a palavra cantada, a poesia da música e a música da poesia. Serão utilizados poemas musicados, canções, textos informativos, cartas, jogos de mesa, vídeos, haicais e limeriques, a partir dos quais proponho formas de análises e de abordagens. O objetivo dessas propostas é levar a reflexões teórico-práticas que possibilitem um diálogo entre informação cultural e estética, favorecendo uma relação intersemiótica com diferentes linguagens e suportes.

Parte desta metodologia foi desenvolvida em sala de aula, com alunos de 5º a 8º ano do ensino fundamental, tendo sido sistematizada em forma de texto e/ou artigo. Algumas foram dirigidas a este público, outras foram introduzidas como possibilidade de exploração da linguagem literária e musical em sala de aula e nos demais espaços educativos. Portanto, o registro dessas atividades estará dividido em seções. A *Seção Proa da Palavra* tratará das atividades de criação com a produção mais recente de poemas e músicas. Tal produção inclui, portanto, poemas que foram musicados e composições musicais brasileiras. A escolha deste breve repertório diz respeito a uma rica produção literária e musical brasileira. A *Seção Matiné* tratará das atividades que foram desenvolvidas em sala, com a interlocução de alunos, e um repertório poético e musical selecionado e compartilhado com eles, sendo alguns destes textos artigos já publicados.

Sabemos que é incorreta a idéia de que o adolescente e/ou o professor não gostam de um tipo ou outro tipo de música. O fato é que não raro desconhecem e, sem conhecer, sem serem sensibilizados por esta produção que muitas vezes é rica esteticamente, eles não terão como manifestar seu gosto, ou mesmo se interessar por ela, decidir e criticar tal produção. Por

outro lado, se tanta produção musical é consumida sem nenhuma apreciação de seu real valor cultural, mas simplesmente pelo prazer do consumo e como resposta às exigências do padrão de consumo do mundo globalizado, com tanta velocidade, cumpre-nos fazer o contraponto.

Assim, entendemos que, se não há caminho aberto aos preconceitos de uma cultura elitista e fechada, que prioriza o conhecimento e a informação cultural limitados a padrões ditos eruditos ou intelectualizados, não há também razão por que não propor uma caminhada rumo a um conhecimento poético e musical que seja abrangente, que estude e aborde obras esteticamente valorizadas no contexto cultural brasileiro, assim como o repertório mais elementar e básico do conhecimento individual do aluno. Neste sentido, precisamos conhecer e entender a cultura que nos circunda e que inclui um conhecimento historicamente acumulado, bem como a música veiculada pela mídia que, afinal, divulga as mais diferentes tendências. Precisamos, no entanto – e decididamente – cuidar, para cultivar o que é realmente formativo e o que de fato eduque para a sensibilidade, para os sentidos humanos e para uma visão crítica sobre os caminhos trilhados pelas estéticas da linguagem.

Sessão Proa da Palavra

Nesta seção, convido professores e mediadores a pensar comigo maneiras de fazer com que a música seja, prioritariamente, percebida e explorada como uma linguagem única, singular. A música possui sua expressão própria e nos permite descobrir novos sentidos, transformar e reinventar a linguagem. Assim, precisamos primeiramente ouvi-la, perceber esta linguagem no que ela tem de particular, para depois interpretá-la, argüi-la. É fundamental esta ordem das coisas porque, se percebermos bem, estamos sempre associando a música a comportamentos, idéias, fatos cotidianos, políticos, sociais, familiares, enfim, a música neste contexto parece não existir sozinha, enquanto tal. Precisamos, portanto, percebê-la

asépticamente, em sua forma pura, falando por si mesma e não por associações. Embora não creia que isto seja inteiramente possível, penso que a música deveria ser, em outros momentos, dissociada dos seres humanos, como representação de classes e de pessoas.

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal. Quando eu ouço uma, estou descobrindo também identidades com outros ouvires, mas estou antes de mais nada, criando uma forma minha, singular e particular de ouvir, que será sempre diferente da dos outros. O que importa, é claro, não é ouvir diferente, mas, decerto, ouvir à sua maneira, cuidadosa e criticamente, descobrindo novos pontos de interesse, abandonando o preconceito e apreciando os mais variados tipos de música. É claro que não devemos gostar de tudo que ouvimos, isto seria uma tolice, mas é preciso ouvir muito para procurar e achar formas diferentes e interessantes de fazer música.

Assim, vamos construindo, ao longo desta seção, propostas de perceber a música nesta dimensão de sentido, mas também de som, percebendo a música na palavra, a palavra na música. E também procurando-a em outros lugares, aqueles em que nem imaginamos que ela esteja, ou em lugares comuns que acabam se tornando música, poesia, canção inspirada. Não é tão simples propor sem experimentar, já que nesta seção as atividades não foram propriamente desenvolvidas. Estão sendo pensadas e lembradas, como formas intertextualizadas e em diálogo com outros experimentos.

A princípio vamos considerar, portanto, que a primeira atitude é ouvir. Ouvir sempre mais de uma vez a canção. Duas, três, quantas for preciso para percebê-la em seu contexto de imagens musicais e poéticas. Poderíamos pensar então em três momentos para esta proposta de estudo da canção. Um primeiro momento que é o de ouvir a palavra por dentro. Ouvir sem ler. Simplesmente. Vamos ouvir o quê? As palavras como som, como fonemas sonoros que soam, produzem ecos e correspondências. Estes combinam com outros sons, os dos instrumentos, outra leitura particular que estabelece reflexos com a palavra por meio da

melodia, do arranjo, do andamento, da entonação. Esta leitura da canção, que é feita pela audição – o ouvido irá ler e não os olhos – conduzirá o leitor a um estado de condição imagética e poética cujo tempo, ritmo, sentidos e funções são outros. Podemos denominá-lo de *Introuvir*.

Em outro momento nos dedicaremos a ouvir os sentidos da palavra em diálogo com os sentidos da canção. Buscaremos uma habilidade interpretativa na qual revelaremos o sentido do texto e as condições de constituição deste sentido, partindo da idéia que é dada pela letra ou pela melodia e transformando-a em outras a serem interpretadas ou geradas. Seria o momento de *Interouvir*

Um terceiro momento daria margem a diálogos com outras canções, com outros suportes, como nos estudos intersemióticos, por exemplo, nos quais temos a canção, o poema, a imagem visual como elementos que se complementariam. Seria o momento de provocar novas formas de audição, partindo de suportes ou jogos literários e musicais em consonância com outros recursos. Poderíamos, por exemplo, pensar em uma música para os olhos, a música na imagem. Ou imaginar uma música para o paladar, a música da cozinha, ou a “musiculinária”. Enfim, vamos transpondo estes limites de nossa percepção musical. Este é o momento de emigrar, de mover os sentidos usuais da linguagem para outros lugares, para outros espaços e, portanto, para novas formas de audição, é o momento de *Emouvir*.

Por outro lado, estes três momentos nem sempre serão propícios como propostas de abordagens invariáveis da canção. Estas dependerão do texto a ser ouvido e interpretado. Entretanto, no momento de ouvir a canção por dentro nem sempre estaremos isentos de associações que nos levem a interpretá-la do ponto de vista de seu sentido ou significação. Deveremos, antes, estar atentos para que uma abordagem não sobreponha a outra. Vamos ver o que podemos considerar sobre estas três intenções ou visões. Tentaremos propor, a princípio, uma divisão didática destes momentos.

Pensando em música de palavras, nos vêm muitas composições sugestivas que poderíamos propor para os ouvires. Por exemplo, a canção “A Rã”, de João Donato¹³³ e Caetano Veloso, uma canção que seduz/sediz sobremaneira aos ouvidos.

1ª. PARTE

A rã

Coro de cor
Sombra de som de cor
De mal me quer
De mal me quer de bem
De bem me diz
De me dizendo assim
Serei feliz
Serei feliz de flor
De flor em flor
De samba em samba em som
De vai e vem
De verde verde ver
Pé de capim
Bico de pena pio
De bem te vi
Amanhecendo sim
Perto de mim
Perto da claridade
Da manhã
A grama a lama toda
É minha irmã
A rama o sapo o salto
De uma rã

Introuvir a Rã – Uma canção dos ecos

A canção sugere uma verdadeira orquestração de imagens visuais e sonoras, que se desencadeiam a cada verso, criando representações inusitadas para o ouvinte. *Coro de cor/ sombra de som de cor*. Os primeiros versos nos fazem perceber o timbre de uma sonoridade oca, surda e grave. O uso das vogais, articuladas em timbres fechados, em todos os substantivos, contribui para uma imagem que nos lembra o som do cochar da rã. A idéia

¹³³ CAETANO Veloso e João DONATO. A rã. Cd. *Cantar*. Interpretação de Gal Costa. Polygram. Brasil.

parece sugerir um colorido sonoro especial – *sombra de som de cor* – dado por este timbre grave e seco. A percussão executada no atabaque realça uma batida também seca e grave da mão no couro, contribuindo para que este clima do som do coachar se realce.

Pela percussão podemos perceber também que o som do atabaque, que é feito de *couro*, se harmoniza com a palavra *coro*, que pode ser entendida como um coro formado de vozes e de sons, respectivamente da rã e do atabaque. Há, assim, uma identidade sonora entre o *som da palavra* coro, que se refere à rã, e o *timbre do instrumento* que é feito de *couro*. Aqui, nesta homofonia – coro/couro –, podemos perceber uma íntima e sugestiva relação entre palavra e música.

Neste colorido sonoro é a musicalidade da palavra que permanece, buscando com frequência um jogo no qual sedizir pelo som é o que interessa à frente de qualquer propósito. Este jogo se estende pelos versos seguintes, reforçados pela repetição de monossílabos *de mal me quer/ de mal me quer de bem/ de bem me diz*. A repetição destas palavras, como recurso simplesmente sonoro, é a intenção primeira, uma intenção desprovida do compromisso com o sentido. Assim, como podemos ver no verso *de me dizendo assim serei feliz*, cujo uso da preposição “de” não se afina com o sistema lógico sintático, não sendo este um problema, mas uma solução para o encadeamento rítmico de sonoro da canção.

Vemos também esta repetição se estendendo em *serei feliz/ serei feliz de flor / de flor em flor/ de samba em samba em som / de vai e vem*, que reiteram esta idéia da repetição como coisa que vai e vem, ou seja, se repete, ora assim, ora assado. E nesta toada as imagens sonoras se criam, abundantes, em ecos e, muitas vezes, inesperadas, como é o caso da formação dos versos *de verde verde ver / pé de capim* – por que não dizer surpresa, já que estes jogos, com sua agilidade nas imagens, nos lançam com frequência ao inesperado de seus sentidos. Aqui temos o adjetivo *verde* e o verbo *ver* que, articulados pelo recurso da reiteração, variam seus sons e seus sentidos.

Dessa maneira, percorremos toda a canção que, mantida a mesma unidade métrica, cresce, em aliterações, e sonorizações, como acontece com as palavras com seqüências de fonemas consonantais, como nos versos *pé de capim/ bico de pena pio/ de bem te vi*. Nos últimos versos da canção parecemos assistir a um espetáculo natural da rã, em meio a seu habitat, percebemos o anúncio de um amanhecer em cujo raiar vibra o som desta imagem, presente na seqüência final fortemente nasalizada: amanhecendo, sim, mim, manhã, grama, lama, minha, irmã, rama, uma, rã.

A delicada combinação dos instrumentos em solo, piano, guitarra e violinos, sugerem esta particularidade timbrística das vozes das rãs. Podemos vê-la(s) atuando como a base de uma orquestra, em uma beira lago, onde um conjunto desta espécie rege a si mesmo uma harmonia dialogada, cada voz em seu tempo, em altas, baixas e graves paisagens musicais. O ritmo suingado da canção, muito apropriado às composições de João Donato – podemos imaginá-lo como pulos, saltos do sapo e da rã – lembra o ritmo caribenho, sugere uma mistura próxima à rumba-fox, em que se harmonizam piano, violino, contrabaixo, guitarra, saxofones, trompetes, bateria e percussão. É uma forma musical que eleva o poder e a magia da rã – como palavra/música – com seus “altos” saltos, rítmicos, articulados por pernas e vozes e, sem dúvida, eleva também a alma e os sentidos musicais dos ouvintes.

Interouvir A rã

Sabemos que os sons produzem sentidos. Em muitas canções esta parceria está bem explícita. Todavia, nem toda canção tem esta correspondência que transita entre o som e o significado das palavras. Nesta canção de João Donato, percebemos a prevalência do som, da música das palavras no contexto rítmico e melódico da canção. Assim, uma enorme possibilidade de leituras e maneiras de ouvi-la parece não se esgotar, dado seu potencial

musical. Esta canção será, certamente, a cada leitura que fizermos, ainda mais explorada e reinterpretada.

Em alguns momentos podemos imaginar algumas interpretações, interouvir alguns de seus aspectos que são criados, não pelo sentido direto dado pela palavra pura, nua, significada na sintaxe do verbo, mas pelo jogo que com ela é feito, que faz com que o leitor brinque com as imagens.

Desde o primeiro verso, apoiado pelo sedutor suíngue da canção, o leitor poderá perceber que as palavras parecem sonorizar uma cena na qual a rã é uma espécie de palavra/personagem. A palavra como música é que parece ser a razão de ser da canção, e não propriamente a rã, em si, tendo em vista a sua sonoridade que é forte e ecoa. Este deslocamento de sentido do significado para o som parece ser o ponto central da canção.

Pelo uso de palavras, em sua grande maioria monossílabas e dissílabas, à exceção de *dizendo*, *amanhecendo* e *claridade*, a cena *voco-musical*, todo o tempo, vai se construindo. Sua base se apóia em uma brevidade rítmica que sugere esta presença marcante da rã, seu salto, seu coachar e o samba, ou ainda o foxtrote, ou a rumba-fox, ou o samba-rumba que podem ser compostos a partir desta desta sonoridade e desta divisão rítmica. Assim, a canção anuncia seu objetivo maior: *serei feliz de flor/ de flor em flor/ de samba em samba em som*.

Não temos como escapar a uma leitura desta canção, como podemos perceber, que não seja pelo jogo sonoro entre música e palavra que atribui também muita beleza e delicadeza à harmonia proposta entre o ritmo, a melodia e a letra.

Emouvir A rã

Para uma canção com características musicais tão sugestivas, em mais esta etapa de audição e leitura, poderíamos propor um jogo no qual exploraríamos os sons sugeridos pelo

cenário da canção. De preferência, poderíamos dar um passeio com os alunos a uma fazenda, onde haja um brejo, uma lagoa com rãs e sapos para percebermos de perto este belo concerto da natureza. Assim fazem, ou sempre fizeram, músicos e poetas inspirados. Mas, não sendo possível, para começar podemos brincar:

Descubra algumas palavras com som aquático
 Descubra algumas palavras com som de ramagem
 Descubra algumas palavras com som da lama
 Descubra algumas palavras com som de rã
 Descubra algumas palavras com som de sapo
 Descubra algumas palavras com som de capim seco
 Descubra algumas palavras com som do amanhecer
 Descubra algumas palavras com som de claridade

O professor deverá listar estas palavras em colunas, na lousa, para que elas possam ser visualizadas, percebidas, sugeridas em conjunto pela classe toda. Listar o maior número possível delas. Tais palavras, no entanto, não necessitam ter um significado ou um referente lógico. Por exemplo, uma vez, realizando exercício semelhante em sala de aula, solicitei à classe que listasse palavras que sugerissem algo frio, perfumado, sonoro, branco, etc... Ao analisar com eles o seu sentido, percebemos que algumas foram tomadas em seu sentido usual, outras estavam revestidas de associações de idéias abstratas, valores e impressões subjetivas. Assim, palavras “brancas” poderiam significar nuvem, gelo, mas também paz, vazio. Palavras “gostosas” poderiam significar sorvete, bolo, mas também, lenga-lenga, noanoa, luar. Palavras “sonoras” poderiam significar tambor, estrondo, mas também, paralelepípedo, pirula. Seria interessante estimular o grupo a pensar nestas palavras abstratas, subjetivas, já que elas provocam um estranhamento criativo, o que desperta a curiosidade pela linguagem, além de serem instrumentos muito eficazes para a musicalização de uma cena.

Listadas as palavras, o professor irá sugerir que os alunos se dividam em grupos de seis ou oito, assentem-se em roda, e que iniciem a brincadeira com um exercício de pronunciar repetidamente e devagar estas palavras no grupo, com o objetivo de perceber sua sonoridade, sua musicalidade. Primeiramente elas devem ser pronunciadas lentamente, sem

que a pronúncia de um se sobreponha à do outro. Depois, esta pronúncia poderá ser mais bem trabalhada, pode ser um pouco mais acelerada, passando de boca em boca, ou ainda sendo pronunciada aos ouvidos e passada à frente, sem que sua articulação seja atropelada.

Estes exercícios da pronúncia poderão se transformar em interessantes atividades que situarão a palavra em um contexto cênico e sonoro. As palavras serão, em um primeiro momento, encenadas pela colocação da voz dos grupos, em quadros – aquático, ramagem, rama etc – sendo que estes quadros devem ser bem caracterizados.

Alguns alunos poderão propor, por exemplo, em se tratando de um cenário natural, a sonoplastia de sons de vento, de trovão, de chuva, enfim, uma série de imitações que estão ligadas a esta virtualidade. O que será bem-vindo, sem dúvida. Depois do trabalho em quadros, com cenas, o grupo todo se une e dramatiza a cena global.

A idéia é dar-lhes um problema. Utilizando suas vozes, os alunos irão criar uma composição sonora de palavras que encenem a seguinte situação: *em um cenário aquático com lama e ramagem, o sapo e a rã saem de dentro da água para a grama, ou o capim, para assistirem à beleza da claridade do amanhecer.*

De início, podemos dizer que não é uma atividade simples de ser executada em uma primeira tentativa. Os alunos riem muito, se dispersam às vezes, se estranham, mas o hábito desta experiência poderá, com o tempo, trazer maior maturidade e sensibilidade para esta percepção da linguagem por meio de jogos sensórios.

2a. PARTE

Sarambá/Idioma Esquisito¹³⁴

J. Thomas / Antonio Amorim - Nelson Sargento

Mon samba se danse toujours encadence
 Petit pas par-ci, petit pas par-là
 Il faut de l'aisance, beaucoup d'élégance
 Le corps se balance, dançant le samba
 Vamos sarambá ô nega, vamos sarambá
 Vamos sarambá ô nega, vamos sarambá

Fui fazer meu samba na mesa de um botequim
 Depois de umas e outras, o samba ficou assim
 Fui fazer meu samba na mesa de um botequim
 Depois de umas e outras, o samba ficou assim
 Estrambonático, palipopético, cibalenítico, estapafúrdico,
 Protopológico, antropofágico, presolopépico, atroverático
 Batulitétrico, pratofinâmbolo, calotolético, carambolâmbolo
 Posolométrico, pratofilônica, protopolágico, canekalônica,
 É isso aí, é isso aí
 Ninguém entendeu nada, eu também não entendi
 É isso aí, é isso aí
 Ninguém entendeu nada, e eu então vou repetir

Língua do Pê¹³⁵

Gilberto Gil

Ga-pa-ran-pan-to-po
 Que-pe vo-po-cê-pê
 Garanto que você
 Nãopão vapai não vai
 Nãopão vapai não vai
 Com-pom-pre-pre-en-pen-der-per, bulhufas, bulhufas

Do-po que-pe ten-pen-ta-pa-mos-pos
 Lhe-pe di-pi-ze-per
 Não tem problema, não tem problema
 Es-pe-ta-pa-mo-pos pela aí
 Não tem problema, não tem problema
 Es-pe-ta-pa-mos-pos
 Es-pe-pe-pe-ran-pan-do coisas pela aí

Smetak tak tak tak (tak tak tak tak tak)
 Mariá bababa baba baba
 Catuaba, cachoeira
 Vão me procurar na Lapa
 Na gruta da Mangabeira
 Quarta-feira de manhã
 Quarta-feira de manhã

¹³⁴ Daúde. Cd. Daúde #2. Sony Music. Rio de Janeiro, 1999.

¹³⁵ Gilberto GIL. Língua do Pê. Cd *Legal*. Interpretação de Gal Costa.

O samba em questão compõe-se de duas partes: a primeira, *Sarambá* – J. Thomas e Antônio Amorim, e a segunda, *Idioma Esquisito* – Nelson Sargento. Nesta versão gravada por Daúde, há uma mistura de dois estranhamentos e/ou estrangeirismos, o da língua francesa e o da língua/letra criada com palavras inventadas. O ouvinte pode objetivar a situação narrada pelo sambista que, na mesa de um botequim, cria um samba psicodélico. Nesta canção de Nelson Sargento a língua portuguesa é conhecida mas parece estrangeira/estranha, também pelo uso que faz de palavras inventadas, de neologismos.

Em sua primeira estrofe, o samba é escrito em francês e diz respeito à performance, à elegância e ao desembaraço que o sambista deve ter ao sambar. Por ser cantada em francês, a estrofe causa um certo estranhamento a quem não domina a língua, mas este estranhamento é logo compensado por uma aproximação, uma identidade sonora que o ouvinte estabelece com a música. Sabe-se que é um samba que está sendo executado, o ritmo é fortemente marcado pela percussão, com instrumentos metálicos, triângulos, pêndulos, guizos, pela harmonia do cavaquinho e marcação grave do surdo do pandeiro, do tamborim, do atabaque.

O samba parece mesmo um convite a brincar com a pronúncia das palavras, a aprender a pronunciar e a cantar seus versos. Pronunciá-las primeiro, buscando a articulação de seu som, sem necessariamente, e a priori – no caso da estrofe em que há a língua francesa, ou a palavra “sarambá”, dos neologismos da segunda estrofe –, saber o que estas *línguas* querem dizer. Há inclusive, na gravação, uma espécie de desafio que é feito entre as vozes que cantam a primeira e a segunda estrofes, no caso de Daúde e Nelson Sargento, respectivamente. Eles trocam falas em que fazem alusão ao samba que eles interpretam. Nelson faz brincadeiras em relação ao samba que Daúde interpreta, dizendo achar estranho o seu tema, ou que ele não tem a “estirpe” de um samba verdadeiro, propondo um desafio, buscando demonstrar qual samba é mais bem composto, tocado ou cantado.

O jogo musical proposto se estabelece com muita ênfase ao pronunciarmos as palavras, desencadeando uma série de sonoridades com o uso de sibilantes surdas e sonoras. É o caso da primeira estrofe, na qual estas sonoridades estão muito presentes: *danse, encadance, aisance, élégance etc.* Os neologismos estrambonático, palipopético, cibalenítico, estapafúrdico etc. exigem uma articulação vocal elaborada para dominar esta espécie de travalínguas. Interessante perceber que o uso das proparoxítonas, acentuadas a cada antepenúltima sílaba, se harmoniza com a marcação do encadeamento rítmico proposto pelos instrumentos utilizados na execução do samba. Os versos finais confirmam a intenção desta composição focada no ritmo e na identidade da palavra como som: *ninguém entendeu nada e eu então vou repetir.* Não importa tanto o que a canção diz, o que importa é esta maneira de dizer que, no caso, ficou por conta da musicalidade da palavra em comunhão com a música dos instrumentos.

A canção de Gilberto Gil, “A Língua do Pê”, baseada em reminiscências da infância, é uma brincadeira com suas histórias pessoais infantis. Utilizando-se do baião, ritmo alegre, tipicamente nordestino, cria um jogo de repetição e de aliteraões que também proporcionam um estranhamento, uma vez que à língua acrescentam-se elementos silábicos que modificam e transgridem o sentido lingüístico. São também maneiras de fazer desafios, de criar situações inusitadas, de novidade e de jogo com a palavra.

A língua do pê foi, e talvez ainda seja, uma língua muito utilizada nos jogos de criança. Jogar a língua do pê é fazer ecoar, ressoar os sons das palavras. É usar um tipo de repetição silábica que nos remete a um referente sonoro a cada sílaba pronunciada. Geralmente, ao escrevermos a sílaba, utilizamos o código escrito, que têm nos fonemas a sua representação mas, nem sempre, nas atividades propostas realizamos ou fixamos os sons destes fonemas. Com a brincadeira da língua do pê, esta espécie de representação fonética

torna-se uma descoberta interessante que provoca a percepção da língua por um tipo de representação por meio de correspondentes sonoros.

Na canção de Gilberto Gil, depois de descoberto o truque na (re)composição da letra, observamos que tudo não passa de uma brincadeira que é dada ao leitor que irá descobri-la e com ela, depois, irá brincar e cantar. Observando sua letra, vemos que ela tem uma cumplicidade direta com a força do ritmo e da percussão ao fazer uso da aliteração na qual prevalece a consoante **p** (ga-**pa**-ran-**pan**-to-**po**... etc.) e depois com o **t** (smetak **tak tak**). Adotando o **p** como consoante de base na repetição silábica, o músico, como é sua intenção, adequa mais apropriadamente o ritmo da canção, fazendo com que a palavra soe mais grave, mais surda, recurso muito próprio à performance da percussão no baião.

Na última estrofe, a brincadeira continua fazendo prevalecer a sonoridade da canção, agora com a utilização do **a**, vogal aberta – Mariá , bababa baba, catuaba, cachoeira, lapa, mangabeira, quarta-feira –, o que permite uma variação mais melódica desta estrofe em relação ao restante da canção. O uso das vogais permite esta opção para uma linha mais melódica, uma vez que elas parecem ser o pico sonoro das sílabas. Assim como vimos que as consoantes articulam melhor o ritmo, as vogais possibilitam uma formação mais melódica na canção. Esta, em sua última estrofe é, assim, interpretada com um andamento lento que vai cada vez mais se ralentando, como se este ritmo demonstrasse uma linha do tempo descendente, do *tempo na música* – com os instrumentos como a guitarra, o acordeon, o surdo, o triângulo – pontuando um oportuno arranjo que harmoniza e tematiza a história de um outro *tempo na memória* da infância. A melodia passa a ser, assim, executada e cantada como em uma belíssima canção romântica.

A idéia que parece sugerida no momento da execução deste tema presente na última estrofe, e que se torna mais romântico, é a de que nomes como *smetak*, *cachoeira*, *catuaba*, *Lapa*, *gruta da Mangabeira* são referências de memórias da infância, de pessoas importantes

para o compositor – *Smetak*, músico baiano, inventor de instrumentos, com quem o compositor conviveu muito—, assim como de lugares por onde passou, brincou – *vão me procurar na Lapa na gruta da Mangabeira/ cachoeira, a quarta-feira*, que se refere à quarta-feira de cinzas, tantas foram elas em sua juventude carnavalesca. Neste momento da canção, portanto, vemos uma mudança em seu andamento, que, do ritmo alegre do baião, passa a um conjunto lentamente orquestrado, muito apropriado ao lirismo da infância, às memórias de tempos passados e queridos. Tal mudança, assim, se manifesta claramente na expressão das palavras sob as quais a invenção melódica se apóia, assim como na oportunidade também possibilitada pelas vogais abertas presentes em abundância nos versos finais.

As duas canções apresentadas, *Sarambá/Idioma Esquisito e Língua do Pê*, têm, em comum, portanto, o convite ao jogo, a um brincar com a língua, com articulações desafiantes como as presentes nos travalínguas. Por privilegiarem o som das palavras e sua musicalidade no contexto da composição, elas são consideradas incompreensíveis enquanto sentido: *ninguém entendeu nada eu também não entendi/ e garanto que você não vai compreender bulhufas do que tentamos lhe dizer*. Mas, como ela mesma diz, *não tem problema*, porque o que importa é brincar, é jogar, é experimentar o jogo lógico e analógico, *sense e non sense*, objetivo e abstrato que estas situações de ouvir, cantar e falar textos nos proporcionam. Concluimos, portanto, que o exercício de simplesmente dizer e/ou cantar, estas canções – em grupos, formando corais – poderá se tornar, em si, um momento muito rico de exercício da pronúncia e do canto.

1) Como desdobramento desta abordagem, que poderá ser proposta partindo simples e unicamente da leitura e do canto destas canções, o professor poderá propor alguns exercícios com a língua. Ele poderá, por exemplo, se utilizar de textos em língua indígena, para brincar com as pronúncias, para estimular a fala poética, musical e espontânea, e poderá propor uma

série de leituras. Tais textos estimulam, de maneira supreendente, a capacidade do aluno de se expressar por meio de sons, pelas qualidades emocionais que muitas destas canções apresentam. Podemos simplesmente ler as canções, cantá-las, brincando com sua pronúncia, explorando o timbre, a entonação, a altura. Paul Klee dizia que uma melodia é como levar um som a passeio. Esta definição é bastante sugestiva, sobretudo se considerarmos as línguas indígenas ou estrangeiras, que nos conduzem a um sem fim de efeitos sonoros. Assim, passeamos pela melodia e as letras são as paisagens sonoras que percebemos e imaginamos neste passeio.

Os textos abaixo sugeridos poderão ser utilizados. Estas canções indígenas, denominadas “Araruna” e “Ju Paraná”, assim como outras catalogadas por Marlui Miranda¹³⁶, possuem bonita melodia e canto e poderão ser facilmente entoadas, cantadas por um grupo de vozes, como em um exercício melódico, de percepção da pronúncia e da expressão vocal.

Araruna

Araruna anarê ê
 Araruna anarê
 Anaruna anarê
 In,y keu'y kôwaná
 Araruna anarê

Araruna barsare nikäre
 Araruna ma dare wüsare
 Aeore mã waiá
 Mã dare wüsare
 Aeore mã waiá
 Iwadjuwé Araruna
 Iwadjuwé Araruna
 Araruna mã waiá
 Ini keu'y kôwaná
 Araruna anarê

Mã torí tutigü
 Mã ürsá perkámen pü
 Mã torí yü tutigü
 Mã ürsá perkamen pü
 Mã torí yü tutigu

¹³⁶ Marlui MIRANDA. Cd *Ihu Todos os sons*. Pau Brasil Som Imagem e Editora. São Paulo, 1995.

Araruna anarê ê
 Araruna anarê
 Araruna anarê
 In'y keu'y kôwaná
 Araruna anarê...¹³⁷

Ju Paraná¹³⁸

Yura bê cô
 Yura bê cô
 Yura bê cô y a riri
 Pú y a riri
 Rassó ré y caà nhã cáa nhã
 Uá Kapoto
 Uy paraná
 Uy paraná
 Uy paraná yabebiry
 Uy paraná
 Uy paraná
 Eai ! a ene nhã nhã
 Eai a e ene nhã nhã
 Eai a e ene nhã nhã
 Nã nhã ene nhã nhã
 Nã nhã

2) Para a brincadeira com os neologismos, como nos propõe o samba de Nelson Sargento, podemos propor um trabalho com adjetivos, prefixos, sufixos gregos e latinos. Adjetivos derivados, compostos, pátrios; adjetivos terminados em ã, ao, ona, éia, ível, i, eis, el, enfim, listar uma série deles. Listar também o máximo possível de prefixos e sufixos gregos e latinos. Prefixos gregos como ana, anfí, cata, dia, endo, exo, hipo, meta, para, sobre, supra, ultra. Alguns latinos como abs, ambi, bene, circum, dis, intra, trans. Sufixos como: -esa, -ico, -ista, -ita, ose; sufixos nominais que formam substantivos e adjetivos como -arra, -orra, -inha, -érrimo, -ista, -eiro, -ano, -ada, -oso, -ão-ento, -udo. Listar também radicais latinos

¹³⁷ Cf. a tradução desta canção no Cd *Ihu – Todos os sons*. “Araruna, arara azul voa. Será que essa arara azul é minha? É minha ou sua? Araruna canta agora, araruna vamos trabalhar. Aeore vai, nós vamos trabalhar. Araruna arara azul, voa. Será que é minha ou sua arara azul?”

¹³⁸ Cf. nota sobre a origem do canto. Cd. *Ihu Todos os sons*. “Este canto relata uma grande enchente ocorrida numa época remota”.

como pedi, cruci, curvi, reti, semi; os gregos como: filo, fono, hidro, dactilo, biblio, onomato, quiro, termo. Enfim, listar o máximo destes afixos. Poderíamos, assim, pensar em introduzir um jogo partindo da brincadeira com prefixos gregos e latinos e adjetivos com terminações variadas.

a) Recortar pequenas fichas onde estes prefixos serão escritos. Colocá-las em saquinhos de pano separados. Os adjetivos em um; os radicais, os prefixos e os sufixos em outros três, de maneira a que os radicais ou os prefixos – por serem palavras que podem iniciar uma palavra composta – sejam sempre os primeiros a serem retirados de dentro dos saquinhos.

b) Em disposição na roda, com o grupo de alunos, num primeiro momento para aquecimento, os saquinhos são passados pela turma, de quatro em quatro alunos – radicais, adjetivos, prefixos e sufixos – e as palavras, os neologismos são por eles inventados ali, naquela hora. É importante também sugerir que as palavras formadas sejam polissílabas, proparoxítonas e/ou paroxítonas, para que possamos compor palavras com uniformidade rítmica. Será preciso considerar também que, ao formar as palavras, surgirão momentos de inventá-las não somente do ponto de vista de sua formação partindo dos afixos, mas também da criação de outros afixos não existentes, imaginários, e que estarão em ressonância com as palavras e os sons e com as situações propostas pelo jogo.

c) Tomando os versos de Nelson Sargento *fui fazer um samba na mesa de um botequim, depois de umas e outras o samba ficou assim*, podemos propor versos que sugiram situações sonoras a serem representadas por meio da combinação destes afixos. Então, podemos sugerir versos análogos, com possíveis correspondentes sonoros como os que proponho abaixo:

c.1) Fui comprar um remédio na farmácia da esquina, mas o nome eu me enganei e o remédio contamina: propoliento, cosmotriano, dactiloeto, metapericárdio, onimeloísta.

c.2) Fui fazer uma visita ao tio de meu avô, mas quando ele abriu a porta o tempo todo ele gaguejou: potamomono, ortototopo, paranonomato, quiquirotermo, tetratraíctio

c.3) Fui digitar um texto em meu computador, mas quando eu tocava nas teclas elas pareciam um tambor: hemonodôntodi, disdemodêndosim, transtratresúltraso, prelipopólipos, contrarquicárcadi.

c.4) Saí do hotel apressado pra telefonar pro meu amor, mas quando comecei a falar, no céu logo trovejou: estraloquíroqui, cabrumlitíqui, metereomômetro, metropirráico, raioperídoro.

É isso aí, ninguém entendeu nada, mas o que queríamos mesmo era fazer som e nos divertir.

3a. Parte

Trenzinho do Caipira¹³⁹ (Bachiana brasileira nº. 2) Villa-Lobos e Ferreira Gullar

Lá vai o trem com o menino, lá vai a vida a rodar
Lá vai ciranda e destino, cidade e noite a girar
Lá vai o trem sem destino pro dia novo encontrar
Correndo vai pela terra, vai pela serra, vai pelo mar
Cantando pela serra ao luar
Correndo entre as estrelas a girar (voar),
No ar , no ar...

Na Ribeira deste rio

Fernando Pessoa, por Dori Caymmi

Na ribeira deste rio
Ou na ribeira daquele
Passam meus dias a fio
Nada me impede, me impele
Me dá calor ou dá frio

¹³⁹ As duas canções foram interpretadas pela cantora mineira Ana Cristina. Cd. *Poemas Musicados* ao vivo. Nele consta uma variada seleção de poemas de importantes poetas brasileiros. Este cd é fruto do show *Poemas Musicados*. Parte da primeira tiragem foi distribuída gratuitamente a escolas e bibliotecas públicas de Minas Gerais, para utilização em sala de aula.

Vou vendo o que o rio faz
 Quando o rio não faz nada
 Vejo os rastros que ele traz
 Numa seqüência arrastada
 Do que ficou para trás

Vou vendo e vou meditando
 Não bem no rio que passa,
 Mas só no que estou pensando
 Pois o bem dele é que faça
 Eu não ver que vai passando

Vou na ribeira do rio
 Que está aqui ou ali
 E no seu curso me fio
 Porque, se o vi ou não vi,
 Ele passa e eu confio,
 Ele passa e eu confio.

“Trenzinho Caipira” – Bachianas n.º. 2 – compõe um conjunto de nove composições de Heitor Villa-Lobos, denominado *Bachianas Brasileiras*, compostas entre 1930 e 1945. Neste conjunto, Villa-Lobos intencionou construir uma versão brasileira dos Concertos de Brandemburgo de Bach, fundindo material folclórico brasileiro (em especial a música sertaneja – aquela da moda de viola e da música caipira tocada pelos vaqueiros e cantadores do sertão) às formas pré-clássicas no estilo de Bach. Em suas composições Villa-Lobos utilizou temas muito autênticos, como as *Cirandas*, inspiradas nos sambas dos negros da Bahia, as *Saudades das Selvas Brasileiras*, os *Poemas Índios*, as *Cançonetas de Roda*, dentre tantas outras composições que traduziram um ambiente sonoro com os ritmos mais originais do Brasil. O compositor foi considerado a primeira grande força musical da América Latina que se fez sentir na Europa. Inúmeras de suas composições se constituem material de riqueza inigualável para se estudar, para divulgar e para serem utilizadas em situações de aprendizado musical em sala de aula. Com tantos séculos de existência da música clássica, ela nos oferece uma enorme variedade de ritmos, de sons, de combinações que refinam, afinam e selecionam uma rica possibilidade destas combinações.

A Bachiana nº. 2 se caracterizou por imitar o movimento de uma locomotiva com os instrumentos da orquestra. Pode ser dançada como uma ciranda, e pode ser também uma canção de ninar. Em seus versos vemos imagens da infância, do menino que percorre estradas, guiado pelo trenzinho caipira, com cenas sugestivas de uma viagem encantada pelo ambiente rural, pela terra, pela serra, pelo mar.

Ouvindo as Bachianas Brasileiras e os Concertos de Brandemburgo, nos iniciamos em um educativo exercício auditivo que nos faz entender esta fusão entre o clássico e o popular realizada por Villa-Lobos, de forma tão original e musical. Neste exercício podemos identificar uma canção universal nascida e inspirada na cultura local. Percebemos, por exemplo, em várias versões do “Trenzinho Caipira”, a presença marcante dos contrabaixos executando uma melodia que parece passear pela geografia sertaneja e desenhar a própria estrada por onde passa o trem ; eles simulam a buzina do trem e, com os violinos, enriquecem e tornam densa esta paisagem sonora orquestrada no ritmo da locomotiva. A bateria, com a marcação suave e ritmada, com entradas pontuais de pratos e timbres agudos, nos remete a esta marcha movida a vapor, ao vapor dos instrumentos harmonizados neste percurso musical orquestrado como “ciranda e destino” daquele menino, como poesia da música, da palavra e da imagem que podemos construir ao imaginar as serras, as terras, os mares e os luares por onde passam o trenzinho.

Ouvindo Villa-Lobos e Bach, podemos nos deixar seduzir por esta capacidade musical, auditiva e de imagens poéticas que nos permitem perceber as heranças bachianas em Villa-Lobos. Parece bastante marcante, especificamente no *Concerto en si majeur no. 6 (allegro)* dos *concertos brandebourgeois*, esta similaridade com as bachianas no. 2. Percebemos, com certa surpresa e novidade, uma genialidade em Villa-Lobos que, nas bachianas, por exemplo, não constrói o clássico tonal europeu, mas uma composição na qual estão presentes uma maior liberdade em seus métodos harmônicos, uma leveza percebida no

clima e força sustentados por uma tensão lírica que ele desenvolve com maestria e um criativo poder de invenção melódica. Precisamos deixar que nossos ouvidos percebam, elaborem estas leituras. Quem ouve percebe que este clássico em Villa-Lobos é algo peculiar que não nos deixa confundi-lo com teorias e fórmulas essencialmente clássicas. Ele é, antes de mais nada, uma tradução destas fórmulas, mas com muita personalidade, muito lirismo e originalidade.

Assim como podemos perceber a presença do popular, ou a utilização de muitos de seus elementos, em várias composições clássicas, o contrário também nos é bastante comum. Vemos, por exemplo, na canção “Na Ribeira deste rio”, poema musicado por Dori Caymmi, um exemplo desta presença de sons, ritmos e melodias muito apropriadas às composições clássicas. Na interpretação dada por Ana Cristina, com a participação do *Quarteto Mineiro de Cordas* – com contrabaixos e violinos – e mais a viola, o violão, o cello, a percussão, os teclados, a guitarra, vemos uma enorme valorização deste poema que se revela, do ponto de vista literário, com rica musicalidade também na palavra. Com o heptassílabo e a harmonia criada pelos instrumentistas este formato clássico se reforça.

A abertura da canção com forte presença de violinos, com seus timbres agudos e metálicos, apresentam o rio, frio, onde correm dias a fio. Corre o rio em quem o poeta fia e confia. Tal imagem dada pela musicalidade da palavra e pela música dos instrumentos nos faz perceber este rio que passa como metáfora de uma vida, de uma existência a ser desvelada, a ser compreendida. A linha melódica do violino solo acompanhando a canção a partir do verso *vou vendo e vou meditando* desencadeia uma interessante imagem que inaugura as digressões e impressões do poeta, as identidades entre o rio a sua vida.

Os contrabaixos, variando seus timbres graves e agudos, o solo do violão e dos violinos, aos poucos, em um crescendo e em consonância, parecem sugerir um diálogo a partir da segunda estrofe e reforçam uma polaridade/aproximação entre o presente e o passado: *Vou vendo o que o rio faz/ quando o rio não faz nada/ vejo os rastros que ele traz/ numa*

seqüência arrastada/ do que ficou para trás. Tais arranjos – nos quais a performance dos instrumentos em solo e em timbres comuns e diferenciados, compondo um conjunto dependente de seqüências e efeitos musicais específicos a cada um desses timbres – são marcas bastante presentes destes recursos da harmonia clássica. A música da palavra como forma poética, em ressonância com a forma musical dos instrumentos, reitera a qualidade sonora do poema como canção, da palavra como música.

Canções como “Trenzinho Caipira” e “Na ribeira deste rio” se caracterizam, portanto, como composições muito ricas musicalmente, por mesclarem estes elementos clássicos e populares. Sua melodia, ritmo e musicalidade dialogam com grande familiaridade com a letra. Trata-se de duas canções de um lirismo profundamente poéticos, cujos objetos – o trem, o rio – são “lugares” propícios a sentidos, a significações, a indagações existenciais. São olhares inspirados na essência da vida a rodar, do movimento do rio onde o poeta vê seus dias a fio passarem. O trem, o rio. Estes dois elementos sugerem um movimento constante, em cujos trilhos ou águas percorrem os pensamentos, a imaginação do poeta, fertilizados pela palavra e pela música.

Podemos partir de algumas atividades com estas canções ou outras do gênero, de maneira a : a) introduzir e valorizar a composição clássica e compreender a sua presença nas composições populares e vice-versa, b) desenvolver a percepção musical com por meio da escuta e do exercício de declamação de textos. Assim, o grupo deverá, primeiramente, apreciar estas canções do ponto de vista da letra e da música. A intenção é que, ao longo dos trabalhos, ele possa identificar, classificar, perceber, descobrir, sentir com ouvidos e olhos atentos, outras canções do gênero. Mas o tempo para isto não pode ser medido. Formar para a leitura musical, assim como para a leitura em geral, é prática que deve ser sempre, a cada passo, aperfeiçoada.

1) Ler as letras, primeiramente. Lê-las pelo menos três vezes. Poderão ser propostas de leituras individuais, em grupos, em duplas.

2) Identificar a sonoridade e a métrica dos poemas. Escandir os versos. Mostrar ao aluno que as sílabas poéticas formam heptassílabos, principalmente no poema de Fernando Pessoa, em que elas estão presentes em toda a extensão. Na música de Villa-Lobos, o heptassílabo está também presente, à exceção da métrica no antepenúltimo e no penúltimo versos, que forma decassílabos – *cantando pela serra ao luar, correndo entre as estrelas a girar* – e no último, que forma um verso de quatro sílabas – *no ar, no ar*. Para ajustarmos o ritmo, poderemos, por exemplo, adaptar o verso – *vai pela serra, vai pelo mar*, transformando-o em um heptassílabo – *correndo vai pela serra, correndo vai pelo mar*.

3) Para reiterar esta parceria entre música e palavra, entre o ritmo da palavra e o ritmo dos instrumentos, uma atividade interessante seria mostrar, por exemplo, que a mesma melodia do “Trenzinho Caipira” pode ser cantada/aplicada ao poema “Na ribeira deste rio” pela métrica e ritmos que são os mesmos. Assim podemos cantar o poema de Fernando Pessoa utilizando a melodia da Bachiana n.º 2 de Villa-Lobos. Vamos tentar... Em outros poemas, cuja métrica seja semelhante, poderemos adaptar uma mesma melodia. Mas é preciso atentar para o fato de que é importante que haja um diálogo minimamente sugestivo entre a métrica dos versos e a sequência de sons.

4) Mostrar, assim, que a música das palavras tem uma cumplicidade com a música dos instrumentos. Neste sentido, depois de lê-las, vamos “escutá-las” com muita atenção, tentando estabelecer identidades entre a música da palavra e a música dos instrumentos e os sentidos que este diálogo pode criar. Tais percepções surgem geralmente de forma aleatória, o que não é problema, se não desconsiderarmos o fato de que, muitas vezes, a falta de hábito de leitura de textos musicais pode conduzir nossas percepções a equívocos que desmereçam o real valor, poeticidade e musicalidade da canção analisada. Existem alguns parâmetros musicais

dos quais podemos partir, como a **melodia**: a seqüência dos sons com pontos de tensão, de suavidade ou repouso melódico; **o arranjo**: o próprio nome já diz, é a arrumação que se realiza com os instrumentos para que eles possam atuar como solistas e/ou em consonância com outros instrumentos. Iremos identificar os que predominam ou estão presentes em momentos pontuais. No arranjo diremos da função do instrumento no clima geral da canção.

O andamento: se é mais rápido ou mais lento; **o gênero musical**: se é samba, se é rock, se é uma ópera, um jazz ; **o timbre**: que é o que distingue um instrumento do outro. Percebemos a diferença entre o timbre (cor) do violão, do violino, do tambor, do sax, do acordeon... O timbre pode também mudar o som de uma palavra e o seu significado, como podemos verificar em sal, sul, sol, céu. **A intensidade**: alto, baixo. Há outros parâmetros que poderão ser acrescentados, como a **amplitude**, a **textura** do som...

5) Muito rica e interessante seria a experiência de, no caso destas canções acima analisadas, incentivar os alunos a ouvirem, aos poucos, as nove *Bachianas Brasileiras*, assim como alguns dos movimentos dos *Concertos de Brandemburgo*, para que eles possam afinar suas percepções auditivas, fundamentá-las, estabelecendo estas identidades entre o clássico e o popular. Verificar se percebem mesmo estas identidades e/ou diferenças entre estes compositores e suas obras.

4a. Parte

A música que existe nas palavras dos poemas, muitas vezes, nos remete a melodias já conhecidas. Desse modo, quando lemos um poema, às vezes assimilamos seu ritmo a uma canção conhecida. Este diálogo entre palavra e melodia pode proporcionar interessantes correspondências rítmicas e melódicas que irão aproximar a fala e o canto, a palavra e sua música. Vejamos os dois poemas abaixo

Onda

Guilherme de Almeida

Morno
 contorno
 da onda
 redonda...
 Pluma
 de espuma
 lenda
 de renda,
 frase,
 de gaze,
 rizo
 de guizo...
 Ninho
 de arminho
 onde
 se esconde
 aéreo
 mistério...

Trapo
 farrapo
 lenço
 suspenso
 pelas
 estrelas...
 Resto
 de um gesto
 louco
 que é pouco
 que há de
 bondade
 no alto
 mar...salto
 da água
 na mágoa
 doida
 de toda
 vida
 partida

Relógio

Oswald de Andrade

As coisas são
 As coisas vêm
 As coisas vão
 As coisas
 Vão e vêm
 Não em vão
 As horas

Vão e vêm
Não em vão

Afinando violino

Sérgio Caparelli

Toco lino
viofino
toco vio
fonolino
vio toco
linofino
toco fino
violino

Onda, Relógio e Afinando Violino são poemas que possuem uma estrutura sonora “espiral”. É um tipo de estrutura na qual a palavra se engaja num contínuo jogo sonoro em rotação de maneira a que, ao alcançarmos o último verso, podemos nos remeter ao primeiro e recomeçar a leitura do poema, percebendo o final como um ponto de origem para o início. Estes gêneros “melopoéticos”¹⁴⁰, nos quais podemos perceber esta circularidade, por meio da freqüente retomada do verso, provocando um circuito de fenômenos sonoros, nos conduzem a uma composição vocal que poderá, a uma certa altura da leitura, atingir o aleatório, numa linha que parece independer da ordem dos versos. A uma certa freqüência desta leitura nos vemos em uma rota de “circunavegação” que nos faz transitar por melodias e vozes.

Quando lemos estes poemas, podemos perceber vários jogos sonoros e de sentido. A sedução maior deve se fixar na leitura deles, de onde podemos extrair ricas e inusitadas polifonias. Com estes poemas, podemos criar uma situação de leitura em grupos e/ou jograis, buscando primeiramente explorar esta sonoridade por meio de timbres, intensidades e ritmos variados. Podemos perceber a música que estas palavras produzem quando são pronunciadas,

¹⁴⁰ Cf. Solange Ribeiro OLIVEIRA. *Introdução à Melopoética*: a música na literatura brasileira. In: *Literatura e Música*. Intituto Cultural Itaú. A autora faz referência à *melopoética*, designação cunhada por Steven Paul Scher, e sua longa história que percorreu a antiga tradição e se afirma até nossos dias, caracterizando a história das relações entre a música e poesia.

quando são declamadas em um conjunto de vozes agudas e graves, de timbres fortes e suaves, de tempos curtos e longos de ritmos rápidos e lentos.

Podemos brincar com estes sons e vozes em solo ou em grupos. Vamos, por exemplo, propor leituras que favoreçam o exercício destas texturas de timbres, tempos e ritmos acima referidas. Para valorizar o colorido das vozes do grupo – masculinas e femininas – seria interessante selecionar estas vozes: agrupar as mais graves e as mais agudas, mas não separá-las, somente selecioná-las no grupo.

1a. Etapa

a) Realizar, com os poemas, diferentes tipos de leitura, criando sugestivas polifonias.

Leitura solo: somente uma voz, depois **leitura em grupo**, que poderá ser feita em tom baixo, depois em tom alto, mais lenta, mais devagar. Pode-se também propor **leituras que expressem sentimentos**: com raiva, com pressa, com amor, com surpresa, com indignação, por exemplo, valorizando as vozes graves e agudas. Este tipo de leitura deve explorar bastante a pronúncia, instigando dicções diferenciadas – que ligam vogais, recortam sílabas, passam da fala a uma sugestiva sílaba melódica, enfim, criando formas individuais e particulares de leitura.

b) Realizar **leitura “simultânea”**: Esta deverá ser cuidadosa e, portanto, executada com cautela, pois, se por um lado cria interessantes situações de superposições de sons pela pronúncia de palavras e conjunto de vozes que vão se sobrepondo, também poderá conduzir estas vozes a uma confusão na articulação das palavras. Tomemos, como exemplo, o poema *Onda*, que possui duas estrofes com versos que se constituem, em sua maioria, de uma palavra. Um grupo poderá falar uma estrofe, e o outro, simultaneamente, a outra. Poderão tentar coincidir cada palavra de um verso/estrofe com a do outro verso/estrofe: *morno/ninho*,

contorno/de arminho, da onda/onde, redonda/se esconde. Ao dizer o poema, porém, devemos nos ouvir e ouvir o outro para conseguirmos, minimamente, uma boa polifonia e consonância entre as palavras e seus sons, ritmos e tempos.

c) Neste exercício podemos também propor ao grupo o que, em música, chamamos de “cânone”. É uma brincadeira que vai exigir habilidades rítmicas e um ouvido mais alinhado com o tempo. É a mesma brincadeira anterior, com a diferença que temos uma marcação mais precisa e objetiva deste tempo. Grosso modo, o *cânon* ou *cânone*¹⁴¹ é executado quando, com uma simultaneidade melódica e antes de terminar a leitura de um verso, pronunciamos o outro verso. Por outro lado, o *cânone* será mais facilmente executado quando os versos são maiores. Isto porque teremos um tempo maior para a retomada ou repetição do verso que virá em seguida. Mas a brincadeira é válida e, em situações de leituras coletivas, sociabilizadoras, poderá criar habilidades vocais e musicais.

2a. Etapa

Retomando a idéia exposta anteriormente, que considera a existência de uma correspondência entre o poema e uma melodia imaginada ou conhecida, podemos também propor outros tipos de leitura do texto, a **leitura cantada e a instrumental**, que criam uma melodia nova para o poema ou, ainda, que a ele associam outras velhas e conhecidas melodias. As **leituras cantada e instrumental** poderão muito contribuir para uma maior familiaridade e conhecimento sobre as relações entre o ritmo e a melodia na palavra poética.

A primeira poderá ser cantada quando ritmo e melodia se harmonizam. Dependendo da canção escolhida, como aquela que melhor representa uma correspondência com o poema,

¹⁴¹ Em seu *Dicionário Musical Brasileiro*, Mário de ANDRADE define o *cânon* ou *cânone* como uma “forma derivada da imitação na qual uma melodia repete exatamente uma outra previamente exposta. Pode ser a duas, três ou mais vozes, em uníssono ou em intervalos diferentes. A entrada da segunda e sucessivas vozes ocorre geralmente a pequena distância da primeira (um compasso ou pouco mais), dando a impressão de que uma voz vai ao encalço da outra, no entanto sem nunca alcançá-la”.

ela poderá compor uma harmonia satisfatória entre letra e melodia, que se efetivará com uma identidade ou proximidade maior entre a sílaba poética e ritmo musical. Para exemplificar esta harmonia, vamos partir de um exemplo simples. Tomemos as primeiras estrofes do poema de Sérgio Capparelli, *O buraco do tatu*, e vamos cantá-la, por exemplo, utilizando a melodia de “Atirei o pau no gato”. Veremos neste poema uma disposição bem ordenada entre a letra, o ritmo e a melodia.

O buraco do tatu

O tatu cava um buraco
a procura de uma lebre,
quando sai pra se coçar,
já está em Porto Alegre

O tatu cava um buraco
e fura a terra com gana
quando sai pra respirar
já está em Copacabana

.....

Por outro lado, a leitura poderá ser simplesmente **instrumental**. Nesta, a palavra poética se adequa não tanto à melodia, mas ao ritmo da canção, a um desenho que se aproxima mais de uma rítmica das vozes, uma proposta de improvisação vocal em diálogo com os instrumentos percussivos. Neste caso, a palavra poética não será exatamente cantada, mas será, com a voz, mais um instrumento ou possibilidade de polifonia.

1) O grupo deverá, após as leituras dos poemas sugeridas na primeira etapa, ouvir uma seleção variada de músicas instrumentais que será proposta pelo mediador e/ou pelo próprio grupo. Neste momento, o grupo deverá ouvir as músicas e, ao mesmo tempo, buscar estabelecer uma aproximação – rítmica, melódica – entre o que ele **ouve** e o que ele **lê**, ou seja, entre a música e o texto poético. Este exercício de audição, de percepção musical, tem o objetivo de estabelecer correspondências entre o texto literário e o texto musical, assim como de possibilitar maior familiaridade entre letra, ritmo e melodia.

2) Será sempre muito importante e mais frutífera esta experiência quando o grupo, e não somente o mediador, propuser uma seleção poética e musical, o que poderá, inicial e antecipadamente, ser feito por meio de um trabalho de pesquisa na mediateca, na biblioteca, no conservatório, na escola de música ou mesmo em sala de aula, criando-se um arquivo de cds, com coleções particulares do grupo e do mediador, que poderá ser montado como arquivo para pesquisa. Em relação aos poemas acima propostos, há possíveis e interessantes referências de músicas com as quais poderá ser desenvolvida esta atividade da segunda etapa:

a) Para o poema *Onda* pesquisei interessante trabalho desenvolvido por um dos mais importantes músicos brasileiros, o arranjador, maestro, compositor e saxofonista Moacir Santos. Boa sugestão para trabalho com as leituras cantada e instrumental com este poema pode ser a faixa nº. 1 – *Coisa nº. 5 – Nanã* (cd. nº. 1), para a **leitura cantada**.

b) Para o poema *Relógio*, neste mesmo cd de Moacir Santos, sugiro as faixas nº. 2 – *Coisa nº. 2* – (cd. nº.2), utilizando também a **leitura cantada**. As faixas nº. 6 – *Coisa nº. 10* – e nº. 10, denominada *Anon*, (cd nº. 2) são composições bastante sugestivas tanto para *Relógio* como para *Onda*. Esta para a **leitura instrumental**, a outra para a **leitura cantada**.

c) O poema *Afinando violino* é uma brincadeira com a palavra “violino”. Nele percebemos que a proposta de afinar o instrumento, na verdade, se trata de um exercício de afinação das palavras. São elas que se afinam, que se sonorizam, buscando imitar o som fino e agudo do violino. Esta brincadeira poderá se estender para outra configuração ou afinação de outro instrumento. Poderíamos pensar, por exemplo, em coisa similar, com a afinação de um atabaque ou de um cavaquinho.

Afinando atabaque

Toco baque
 Atagrave
 Toco toque
 Fonocouro
 Grave toque
 Taquetuque
 Toco grave
 Atabaque

Afinando cavaquinho

Toco fino
 Cavo solo
 Toco cava
 Fonoquinho
 Calo solo
 Quinho tino
 Cunho solo
 Cavaquinho

d) Para *Afinando violino*, *Afinando atabaque*, *Afinando cavaquinho* pesquisei também algumas músicas instrumentais para se trabalhar a **leitura cantada**. Sugiro algumas músicas do cd *Cheio de Dedos*, de Guinga, importante e premiado compositor carioca. A n.º. 2, denominada “Dá o pé, loro”, que executa um alegre baião com triângulo, caixa, caxixi, surdo, cello, violão, baixo, permite uma interessante brincadeira dos compassos binários acompanhando a letra dos poemas, as sílabas poéticas com sugestiva rítmica. Também no mesmo cd podemos sugerir outro baião, o n.º. 13, “Por trás de Brás de Pina”, com a participação do grupo Nó em Pingo D’água, também para a **leitura cantada ou instrumental**. A faixa n.º. 6, “Me gusta la Lagosta”, composição de Guinga e Aldir Blanc, apresenta uma “caliente” rumba executada ao piano e com o forte e marcado timbre e sonoridade dos timbales, congas e bongôs. A faixa conta também com a participação do grupo *Diapasón*, violinos e cellos, que transforma esta rumba, ao som das cordas, em uma

composição clássica, muito delicada e sensivelmente elaborada. Uma rica sugestão para a **leitura instrumental**.

e) Ainda em *Afinando violino*, podemos sugerir o cd denominado *Flausino Vale – Prelúdios característicos e concertantes para violino só*. O solista polonês, Jerzy Milewski, conhecido por sua intensa atividade artística, interpretando a música brasileira para violino, violoncelo e piano – Tobim, Chico Buarque, Paulinho da Viola, Djavan, dentre outros – interpreta neste cd Flausino Vale, outro importante violinista, compositor mineiro, folclorista, professor de história da música, poeta e advogado, nascido no século XIX. O cd, composto de 24 prelúdios, nos proporciona uma interessante viagem pelos acordes e timbres do violino que imita o violão, a viola, a porteira da fazenda, interpreta o casamento na roça, os folgedos, os batuques, os repentis, “interroga o destino”, nome de um prelúdio, de forma muito original e sensível aos ouvidos. Possui, assim, várias faixas como a nº. 1, Acalanto; a nº. 4, A Mocinha, e o Papudo ; a nº. 7, Rondó Doméstico, todas sugestões muito boas para a **leitura cantada**.

Sessão Matiné¹⁴²

Como poderosos instrumentos dos atos da comunicação, as palavras transformam a própria prática da linguagem. Em diversas situações fazemos uso das palavras, muito embora nem sempre se perceba que são elas que determinam o modo como esta comunicação se dá. Elas são por nós utilizadas em ritos cotidianos, sociais, políticos, culturais e mesmo em forma de jogos, chegando aos limites da comunicação com o inconsciente, com o imaginário, como linguagem tecida de sonho, fantasia e memória.

Com muitas delas temos mais familiaridade devido a sua funcionalidade. São aquelas que nos levam a decifrar a vida e a percebê-la como conhecimento objetivo para a percepção

¹⁴² Parte deste texto está em publicação eletrônica, em www.tvebrasil.com.br/salto

da realidade. Outras nos levam à percepção do mundo de forma diferenciada, pois trazem, em si, uma intensa elaboração em seus sentidos, em sua forma. As palavras representam realidades, mas elas se revelam também como realidade sonora, tátil, plástica na imaginação do sujeito.

As palavras, que são *símbolos*, são compostas por *fonemas*. Os fonemas formam grupos que se assemelham pela emissão dos mesmos sons. Quando pronunciamos as palavras, estamos combinando sons. E, ao combinar os sons, estamos também relacionando os sentidos. Assim, percebemos que as palavras são som e sentido. De fato, como podemos entender as palavras e suas idéias somente pelo que elas trazem como significado? Somente no que elas revelam como código, como idéia a ser decifrada? É como se a gente quisesse descascar, explicar, entender as idéias sem senti-las.

Bem, se as palavras são som e sentido, elas poderão ser também objeto estético, elaboração sensível. Neste sentido, podemos nos perguntar como elas vêm se constituindo em nossa sociedade, em suas manifestações como poesia, como música, sua composição estética, seu diálogo com os diferentes gêneros.

À medida que as palavras são compostas em versos, em suas diferentes formas e gêneros, observamos uma variedade muito grande de associações melódicas e rítmicas que são responsáveis pelas diferentes formações estéticas. Vamos agora nos lembrar de algumas dessas formações, na poesia e na música.

No Brasil, a tradição medieval ibérica dos trovadores deu origem aos cantadores. Estes eram poetas populares que iam de região em região para cantar seus versos, que apareciam em forma de trovas, samba de roda e repentes. Esta tradição dos trovadores e cantadores foi, durante muitas décadas, principalmente no Nordeste, uma prática bastante comum que envolvia adultos, jovens e crianças, unidos nas praças das pequenas cidades, ao final das tardes, independentemente de datas comemorativas, para cantarem seus versos e prosas. A

linguagem poética florescia, assim, nestas ocasiões, entre famílias e grupos sociais. Nestes versos há grande força rítmica e agilidade mental para seduzir pela força das palavras, há uma memória viva e inteligente para a segurança da improvisação.

A palavra cantada, aliada ao jogo, também ocorria como composição estética nas brincadeiras das crianças. Muitos jogos infantis possuíam versos que eram falados pelos jogadores. Em jogos desenvolvidos nas ruas, calçadas, jardins, em parques infantis, em São Paulo, antes dos anos 1960/70, por exemplo, grupos de crianças brincavam, fazendo saudações, falando versos que podiam ser cantados, ritmados ou musicados. Jogos populares foram brincados por crianças e adultos em várias partes do Brasil. Os diálogos, escritos em versos, possuíam rimas, ritmo, assim como nas composições poéticas. Brincar com os jogos era também brincar com as palavras, como na brincadeira chamada “Padeiro, padeiro”:

Padeiro!Padeiro!//Quantos pães queimou por dia?/ Vinte e um queimados/ Quem foi que os queimou?/Foi o padeiro/ Padeiro! Padeiro! Eu já lá vou! Ou ainda na brincadeira “A raposa e as galinhas”:

Podes farejar, raposa/Todo o nosso galinheiro/ E até mesmo se quiseres/Permanecer o dia inteiro/ Para a fome saciares/Nada, nada encontrarás/Procura como quiseres/Que galinha não terás.

A palavra cantada, ao longo dos tempos, vai se alterando. Hoje, pouco se joga a Cabra Cega, o Bento Frade, a Amarelinha com o rito mágico da poesia e da música que acrescenta o canto à prosa. Mas, em certa medida, ela é recuperada de outras formas, com outras inflexões, outros ritmos, outras modulações, outros gêneros.

As palavras exercem diferentes funções na relação entre texto e melodia, nas composições de poetas e músicos. À medida que as palavras são compostas em versos, em suas diferentes formas e gêneros, observamos uma variedade muito grande de associações melódicas e rítmicas que são responsáveis pelos diferentes movimentos estéticos da poesia e da música. O texto e a melodia favorecem uma riqueza enorme de modulações. Como as

formas melódicas da palavra evoluem, tendo em vista estes estilos? Como a melodia pode transformar o texto, ou, ao contrário, como o texto se acomoda à melodia?

Em canções da MPB, da bossa nova, do rock, por exemplo, o texto busca, na maioria das vezes, acomodar-se à melodia para atingir a persuasão. Vinícius de Moraes, Tom Jobim, João Gilberto, assim como os demais compositores da Bossa Nova, promoveram uma revolução estética, pois passaram a entender a relação palavra e som não somente do ponto de vista melódico, mas integraram melodia, ritmo, harmonia e contraponto, o que revolucionou tanto a escuta como o fazer musical, porque as letras das músicas passaram a ser valorizadas não só pelas idéias (significado) como também pela sua sonoridade (significante). A palavra ganha assim um outro valor de representação, ou de individualidade sonora. Assim, considerando a palavra valorizada pelo conteúdo e pela forma, temos, conseqüentemente, uma maior valorização da interpretação.

Na Poesia Concreta, os poemas não apresentam versos, jogam com a forma e o fundo, aproveitando o espaço gráfico em sua totalidade, brincam com o significado e o significante, rejeitando a idéia de lirismo. O poema concreto é como um quadro ou uma imagem que pode ser observada de cima para baixo, da direita para a esquerda, enfim, de várias formas. As experiências sonoras como recurso são amplamente exploradas por meio do grafismo, do aproveitamento visual da página em branco, de montagens e colagens. O poeta é um artesão da civilização urbana, sintonizado com seu tempo.

A Poesia Práxis, outra vanguarda poética, afirmava que as palavras não são corpos inertes, imobilizados. As palavras são corpos vivos. Não são vítimas passivas do contexto. Assim, o poeta preocupou-se com a palavra que gera outra palavra, valorizando o ato de compor. É o que podemos ver nestes versos de Mário Chamie: *um / dois/ três / o juro: o prazo / o pôr/ o cento/ o mês/ o ágio/ porcentágio ...*

Hoje, percebemos ecos que soam na trilha das palavras, em seus circuitos através dos tempos e de forma entrecruzada. Temos poetas *pop* que bebem na fonte dos poetas concretos, concretos que bebem na fonte dos cubistas e futuristas; temos poetas modernos que falam da vida cotidiana, assim como os poetas românticos utilizaram a palavra poética como protesto e como denúncia.

O rap – rhythm and poetry / ritmo e poesia – por exemplo, é um texto de denúncia que surge na periferia das grandes cidades americanas, sendo também um híbrido de ritmos jamaicanos e africanos. As letras, geralmente longas, tratam de temas cotidianos como a violência, a corrupção, a pobreza, a riqueza. É um tipo de discurso calcado nos problemas urbanos. O acompanhamento rítmico, neste tipo de música, serve para reforçar os sentidos do texto, ou seja, o som confirma o que a palavra apresenta. Por isso, o rap situa-se nesse limite entre a fala e a canção.

Embora não seja consenso entre os *rappers*, o rap parece trazer também em suas músicas uma semelhança com a métrica e da entoação dos repentistas dos cordéis nordestinos, principalmente no gênero *embolada*. Embora os textos dos repentes sejam improvisados e mais em tom de brincadeiras e desafios – como em uma batalha verbal, que faz com que os *emboladores*, com doses de humor e ironia, se provoquem, se afrontem – sem dúvida eles dialogam. Enfim, o texto verbal no rap é marcado por esses desenhos melódicos, pelas vozes em eco, pela repetição das palavras e de várias técnicas de “discotecagem”, e tudo isso demonstra a tensão da palavra.

Assim, são muitas as confluências entre estes arranjos na música e na poesia, que vão a cada criação se misturando. São o samba-bossa, o samba-reggae, o pop-rock, o rock-punk, o samba-rap – nova modalidade do rap, que tem expressão maior em Marcelo D2 –, o samba-choro, a bossa-jazz, o rock-reggae, o afro-blues, o britpop, entre tantas outras vertentes que, nos aspectos melódicos e líricos das composições, mesclam ritmos urbanos e regionais.

Por outro lado, a palavra vem travando diálogos significativos com outras linguagens. Para Arnaldo Antunes, poeta e ex-Titã, a poesia está cada vez mais se ocupando de outros espaços de comunicação, tais como o computador, o vídeo, o poema-cartaz, os outdoors, as canções. A música para ser ouvida, as artes para serem vistas, a poesia para ser lida, são apenas algumas das formas de apreciação da arte que possuímos. Na verdade, diz ele, com a modernidade, as manifestações tendem a se misturar. Vemos a poesia nos jogos educativos e folclóricos, podemos também vê-la no teatro, na dança, em projeções a laser, enfim, a poesia vai utilizando outras mídias, outros meios de comunicação e expressão.

Assim, se esta relação da palavra com o som, a visualidade, a plasticidade, ocupa hoje um importante lugar nas manifestações culturais, devemos também pensá-la nos contextos educativos, uma vez que neles circula um grande suporte de informações e de ações culturais e, pela via da cultura, da arte, a palavra poderá ser uma trilha que nos conduzirá ao entendimento no processo de educar. Neste sentido, como podemos fazer com que a palavra cantada possa também ser inserida no contexto da educação, da formação da sensibilidade de jovens e crianças, nos diferentes espaços de formação? Como fazer com que ela possa manter sua magia de maneira a senti-la não como um elemento, um código a ser simplesmente sinalizado e interpretado por si só, mas associada à música à sonoridade, à visualidade, à plasticidade que ela contém? Vamos pensar em algumas dessas ações que poderão resgatar a palavra e seus usos nestas ações educativas.

Retomando o trabalho de Arnaldo Antunes, por exemplo, poderemos propor atividades com o seu sugestivo vídeo-poema, chamado *Nome*. Nele, muita coisa poderá ser discutida a partir da idéia de que a poesia é *intersemiótica*. Ou seja, ela dialoga com várias linguagens e seus signos. Neste vídeo-poema, percebemos que o poeta cria muitos sentidos, unindo a poesia à visualidade, à imagem, à música. As imagens, portanto, ajudam a criar novos significados através de recursos como a repetição, a colagem e o jogo com as palavras.

O poeta constrói e desconstrói as palavras, o verso, e assim lhes atribui um novo sentido. A poesia, assim apresentada no vídeo, parece que ter sido jogada em um liquidificador e misturada a uma porção de ingredientes que são imagens, sons e cores. Através de associações e analogias, de sensações e impressões adquiridas a partir deste jogo intersemiótico, percebemos que as palavras são poéticas, polissêmicas e não simplesmente um “nome”.

Em um dos trinta vídeo-poemas, denominado *Nome Não*, há um interessante jogo que envolve os sons e as idéias, quando o poeta diz em seus versos que *os nomes dos bichos não são os bichos/ os bichos são: macaco, gato, peixe, cavalo, vaca, elefante, baleia, galinha/ os nomes das cores não são as cores/ as cores são: preto, azul, amarelo, verde, vermelho, marron/ os nomes dos sons não são os sons/ os sons são/ só os bichos são bichos/ só as cores são cores/ só os sons são/ sons são/ sons são/ nome não/ nome não/ nome não...*

Percebemos, neste vídeo-poema, que é também uma música, um dinâmico jogo que parte da idéia de que os nomes dados às coisas ou aos seres, por meio das palavras, são códigos que poderão ultrapassar os limites do sentido referencial, usual e atingir o contexto subjetivo. Ou seja, o nome das coisas não são as coisas em si, mas representam as coisas. De fato, as palavras são representações, são símbolos que nos pegam de surpresa quando as percebemos em seus mais inesperados sentidos. E isto só é possível quando praticamos uma leitura ‘ao avesso’, uma leitura que subverte a sua ordem aparente. A palavra aqui está revestida de associações que refinam com delicada sutileza os significados e os significantes nela presentes, desvinculados de seu sentido normativo, lógico.

Partindo, assim, da idéia de que as palavras, muitas vezes, fazem parte de um jogo sensorial, outros jogos podem ser propostos. Uma vez, sugeri a um grupo de alunos que, depois de apreciado o vídeo-poema, várias palavras fossem escritas aleatoriamente numa folha de papel. Depois, fomos separando em colunas: palavras brancas (paz, nebulosa, vazio),

palavras gostosas (sorvete, bolo, lenga-lenga), palavras sonoras (tambor, estrondo, paralelepípedo, pirula), e assim sucessivamente. Observei, nestas respostas, que outras associações foram feitas. Aquelas em que, por exemplo, o conceito de determinada palavra estende-se ao significante (imagem acústica da palavra) e não somente ao significado. É o caso de ser considerada como ‘gostosa’ a palavra *lenga-lenga*. Na verdade, o que é considerado gostoso nesta palavra não diz respeito ao sabor, mas ao seu som. Ou melhor, diz respeito ao sabor do som. Este tipo de associação é tanto mais possível quanto mais a criança está em contato com a palavra como jogo, imagem, brincadeira. E os videopoemas de Arnaldo Antunes muito favorecem estas ricas associações.

O trabalho com as palavras nos jogos de mesa é bastante fértil e gratificante também. Partindo de jogos como Cara a Cara, Domingo Legal, Truco, Paciência, Fedor, Mau-mau, Loto, Banco Imobiliário, Cai não Cai, Dominó, entre outros, podemos criar interessantes situações de aprendizado. Uma destas situações envolve o estudo de substantivos, de adjetivos e de sílabas tônicas. Invertendo a lógica normativa da gramática e objetivando entender o conceito, valorizando o sentido das palavras, propus o jogo a seguir.

Vários jogos de mesa foram trazidos para a sala de aula. Num primeiro momento, as crianças se agruparam para jogar. Enquanto jogavam, pedi que fossem listando as palavras-chaves, ou seja, as palavras mais importantes que surgem do jogo. Os jogadores vão estabelecendo uma comunicação entre eles que vem a ser a linguagem do jogo. Cria-se uma situação de diálogo e interação bastante interessante, pois já não é mais a linguagem do cotidiano que se comunica, mas uma linguagem dos símbolos, dos gestos, do olhar. Este movimento é fundamental ao jogo.

Depois de jogados bons 100 minutos, passamos a selecionar as palavras listadas por eles e agrupá-las de acordo com a tonicidade. E assim, fomos estabelecendo as associações e as correspondências sonoras entre vogais tônicas e átonas. Depois as agrupamos, buscando

semelhanças em sua sonoridade. Exploramos bastante estas palavras pela pronúncia, formando jogos rítmicos, combinando seus sons, primeiro de duas a duas, depois de três a três palavras, e assim sucessivamente. E então, selecionamos: sons finais (baixei, ganhei) sons com eco, como eles mesmos disseram, (bode/bigode – ouro/tesouro) sons nasais (falo, mando, canto/longo, longe, lambe) sons fortes (paixão/canção – ação/gozação), sons abertos (olho/molho/ monto), sons fechados (jogar/olhar) e assim por diante.

Estas classificações foram elaboradas pelos alunos tendo em vista o próprio sentido que atribuíam às palavras, pelo que elas traziam de sugestivo, de sensório, de imagem. Falei a eles que estas rimas são chamadas de agudas, graves, consoantes, toantes. Mas o que valeu mesmo foi este exercício de pronunciar a palavra, de sentir o seu timbre, a sua cor, o seu ritmo, o seu eco. Foi assim que eles perceberam uma carga maior da significação, perceberam a palavra e seus recursos como elementos sensíveis e, conseqüentemente, ficaram mais à vontade e com mais autonomia para a brincadeira.

Num segundo momento, agora com o objetivo de perceber os nomes associados a um esquema rítmico e musical, propus ao grupo que ouvisse a música *Criança não trabalha* de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes, observando o ritmo, as rimas, os refrões, as divisões em estrofes. Ela diz assim: *Lápis, caderno, chiclete, peão/ sol, bicicleta, skate, calção/ esconderijo, avião, correria/ tambor, gritaria, jardim, confusão/ bola, pelúcia, merenda, crayon/ banho de rio, banho de mar, pula sela, bombom/ tanque de areia/ gnomo, sereia/ pirata, baleia, manteiga no pão ... Criança não trabalha, criança dá trabalho/ criança não trabalha, criança dá trabalho...*

Observando as sílabas tônicas das palavras (que formam as rimas *agudas* com as oxítonas; as rimas *graves*, com as paroxítonas; as rimas *esdrúxulas*, com as proparoxítonas), a forma do poema como um todo, as repetições, os refrãos, pedi que o grupo tentasse escrever versos, quadras com os substantivos e adjetivos por eles listados durante o jogo.

Neste processo, foi interessante perceber que, ao listarem os nomes, houve uma associação espontânea entre a palavra e o seu significado, reforçada pelos recursos sonoros e pela experiência do jogo. Selecionar as palavras significou, na verdade, nomear a sua essência na ação de jogar. A palavra foi ressignificada no contexto da imaginação. Isto facilitou a compreensão e a assimilação deste significado novo. Por outro lado, a composição, a combinação que eles estabeleceram entre as palavras, fugiu do automatismo, adquiriu certa independência sintática, principalmente em relação aos conectivos ou elementos de ligação. Vemos isto nos versos: *novela canção/poesia emoção/lembrança coração*. Em vez de *a canção da novela/ a poesia da emoção/ a lembrança do coração*.

Todas estas associações são possíveis porque nestas brincadeiras experimentamos, conhecemos as palavras por meio dos sentidos, formamos uma idéia e as entendemos, como disse Fayga Ostrower, pela condensação poética da experiência como via de conhecimento da realidade. Assim, a palavra atua num cenário de imagens e possibilidades. Além disso, estudar substantivos e adjetivos ficou bem mais divertido, porque nós tiramos o véu das palavras, nós as descobrimos, as mostramos e as deciframos primeiro, sem dizer o que elas são, imediatamente. Muitas outras formas de percepção da linguagem vão sendo reveladas pelos jogadores; estas são somente algumas delas que tentei mostrar.

Vejamos alguns textos que os alunos escreveram. O primeiro foi inspirado no jogo chamado *Cara a Cara*, o segundo no *Domingo Legal* e, o outro, no *Truco*.

<u>Rota Poética</u>	<u>Poemoção</u>	<u>Trucavez</u>
Olho, molho, monto Conto, frente, lado Traz, faz, mas.	Domingo legal Engraçado sim Loucura, amor Diversão pra mim	Jogar, já joguei Agora é sua vez Comer, já comi Agora é sua vez
Azul, sul, som, dom Homem, mulher Bode, bigode	Roqueiro metaleiro Vão adivinhar quem sou Passageiro do táxi Em que táxi vou?	Truco já fiz Agora é sua vez
Cara a cara Pé a mão Chão com pão Paixão, canção Sonho, ilusão	Rua, táxi, passageiro Sal, amendoim, bombom Cabelo, tesoura, cabeleireiro Dança, loucura, som	Roubar feio, já roubei Agora é sua vez Passar o monte, já passei Agora é sua vez
Desdobra, dobra Dedo, dado, lado Falo, mando, canto Longo, longe, lambe	Novela canção Poesia emoção Pensamento cabeça Lembrança coração	Dama já fiz Agora é sua vez Trilha já formei Agora é sua vez Soprar, já soprei Agora é sua vez Ganhar, já ganhei E você, coitado, já perdeu!!

Quando aliamos a palavra e o som ao humor, também podemos obter bons resultados, como nas brincadeiras com os *limeriques* – poemas de origem inglesa. Os *limeriques* se compõem em estrofes de cinco versos rimados. São famosos os de Edward Lear. Eles copiam sempre a mesma estrutura métrica, mantendo uma correspondência rítmica. O primeiro verso informa quem é o protagonista, o segundo indica a sua qualidade, o terceiro e quarto versos dizem o que ele está fazendo e o quinto verso é reservado ao aparecimento de um epíteto final, geralmente extravagante. Vejamos um limerique de Lear: *Uma vez um médico de Mococa/ queria tirar amígdalas da muriçoca/ o inseto se revoltou/ e o nariz pinicou/ daquele amigdalítico doutor de Mococa.*

Além de propor uma pequena história, os *limeriques* se caracterizam pelo humor, pelo nonsense, pelas situações maliciosas, engraçadas e absurdas. Tudo é motivo para a criação de um limerique: *um nariz muito grande, um gordo elefante, uma criança mimada, uma vaca*

malhada, um fedelho pedante, como dizem seus versos. Com um grupo de pessoas, podemos propor algumas brincadeiras.

Começamos pela leitura dos *limeriques*. Lê-los é sempre uma situação de novidade, um desafio, uma nova descoberta, pelo que eles revelam de humor, de inusitado, de brejeirice. Ler primeiro, quantas vezes forem necessárias, até chegar a decorá-los, se for o caso. Vejamos alguns deles, escritos por Tatiana Belinky: 1) *Um cara chamado Mariz/ estava com dor no nariz/ vou jogá-lo fora/ falou - e na hora/ fez isso e vive feliz.* 2) *Ao ver uma velha coroca/ fritando um filé de minhoca/ o Zé minhocão/ falou pro irmão/ “não achas melhor ir pra toca?”* 3) *De volta da festa de arromba/ soltando fumaça da tromba/ um gordo elefante/ marchava importante/ pensando que era uma bomba.* 4) *Um moço chamado Hipólito/ achou seu nome insólito/ pensou, repensou/ e o nome mudou/ pra Tripodeglutifrutólito.*

Sem seguir à risca a estrutura inglesa dos *limeriques* e buscando formas alternativas na estrutura, propus o seguinte para um grupo de alunos. Elaborei cinco perguntas – Quem? Fez o quê? Onde? Quando? Por quê? Sanfonei um papel sulfite e em cada face, no alto, escrevi estas perguntas. Foram formados grupos de cinco alunos, cada aluno escreveria um verso ao responder uma das perguntas e assim comporíamos a estrofe. Um aluno respondia a primeira pergunta – Quem? – dobrava a face do papel que continha esta pergunta, passava para o outro, sem que o outro visse a resposta dele, e o outro respondia a segunda – Fez o quê? –, e assim sucessivamente, até chegar à quinta pergunta, podendo fazer isso várias vezes até esgotar o espaço do papel. Quando todas as perguntas estavam respondidas, era a hora de lê-las para o grupo.

Fazendo estas leituras, a situação que se via era, muitas vezes, de uma seqüência desconexa das idéias contidas nos versos, mesmo porque mantemos as estruturas métricas com muita liberdade, sem ainda nos preocupar com a correspondência entre as rimas. Isto

viria depois. E, sem querer limitar as possibilidades do absurdo, seguimos lendo. Vejamos alguns exemplos:

Sansão	Joselito	João
Andou até Marte	Jogou a casca da banana	Pulou do prédio
Onde a baleia perdeu a calda	Na barraca da praia	No Japão
Quando o sol perdeu seu brilho	Quando amanheceu	Quando a terra secou
Porque anoiteceu e a lua adormeceu	Porque queria com o tio andar de navio	Por que passou o dia triste

Depois de lidas as estrofes, percebeu-se que os recursos sonoros e rítmicos estavam em desacordo, não havia métrica nem rima, porque a construção dos versos não era visualizada como um todo, senão na hora de lê-los. O grupo então, para tornar o texto mais elaborado em sua estrutura narrativa, rítmica e sonora, procedeu à reescrita dos *limeriques*, agora cuidando das rimas, que ora se faziam entre segundo, terceiro e quinto versos, ora entre segundo e terceiro ou entre o quarto e o quinto versos; enfim, de formas variadas. Esta combinação se dava tanto na organização sonora dos versos, quanto na repetição das palavras.

1	2	3
Sansão	Joselito	João
Voou até Marte	Comeu rápido sua banana	Pulou do prédio
Onde a baleia fez uma arte	Na praia de Copacabana	No Japão
E o sol perdeu seu brilho	Quando amanheceu	Quando a terra tremeu
Porque anoiteceu e a lua teve um infarte	Porque queria andar de navio com o Dirceu	Porque João estava com tédio

O que eles não puderam, antes, imaginar, foi que, ao favorecer a estrutura rítmica e sonora dos versos, seu sentido também se altera. Se observarmos as histórias de Sansão, de Joselito e de João, elas se reformulam de um *limerique* a outro. Isto se deve também ao uso das rimas, de repetições, de aliterações. Estes recursos acabam contribuindo para que algumas ações inesperadas ocorram, para que certos fatos sejam esclarecidos, para que pessoas e objetos sejam nomeados, enfim, para que os sentidos no texto possam se renovar, possam fluir. Ao final, a leitura dos *limeriques* era feita pelo grupo. Em pouco tempo, as crianças se

familiarizavam com as técnicas criadas, por serem simples e envolverem muitas possibilidades de composição.

Uma vez, a partir da pergunta que me fez um aluno, surgiu-me uma idéia. Ele leu os seguintes versos de Cecília Meireles: *O lagarto parece uma folha/ verde e amarela*. E, em seguida, me perguntou: *Mas o poema é só isso?* Eu disse que não, que aquele era um fragmento do poema chamado *O Lagarto Medroso*. Mas aproveitei para mostrar para o grupo que a poesia tem um grande poder de síntese, que ela pode ser a expressão de um momento fugaz, singular, e que ela não tem um tamanho certo. Duas palavras já são suficientes para se fazer uma poesia, assim como o poema ‘*Amor / Humor*’ de Oswald de Andrade. Ele me perguntou novamente: *Mas como o poeta com tantas idéias pode fazer um poema com duas palavras?* Então eu lhe respondi que Stéphane Mallarmé, poeta francês, uma vez disse que *poemas não se fazem com idéias mas com palavras*. E aproveitei para mostrar quantas idéias podem existir em tão poucas palavras, propondo a leitura de alguns *Hai-kais* japoneses.

Partindo de uma frase poética breve, os *Hai-kais* tentam buscar uma expressão singular que possa resumir uma impressão, um conceito qualquer. A poesia japonesa não usa a rima, a reiteração, mas se utiliza de muitos jogos verbais, aliteraões e paronomásias – palavras que pronunciamos da mesma forma mas que têm significados diferentes. Os *Hai-kais* expressam a brevidade da palavra, a economia verbal e a objetividade. É a correspondência entre o que dizem as palavras e o que vêem os olhos. É um tipo de poesia de extraordinária simplicidade, feita com três versos, com intensa pluralidade de reflexos e grande amor pela imagem exata e sólida.

Em experiências anteriores, pude perceber que os textos em versos que os alunos escreviam eram bastante extensos e muito prosaicos. Com os *Hai-kais*, pudemos reafirmar um novo conceito segundo o qual o sentido atribuído às palavras não dependeria diretamente da extensão do texto, mas, antes, da expressão que se busca.

Assim, desenvolvi uma atividade da seguinte maneira. Primeiro, conversamos sobre os *Hai-kais*. Eles possuem uma estrutura de 5, 7 e 5 versos. Falei de alguns poetas japoneses mais conhecidos, como Matsuo Bashô, Teitamura, Teitoku. No Brasil, alguns poetas escreveram *Hai-kais*, como Paulo Leminski, Alice Ruiz, Ângela Leite, entre outros. Vejamos alguns *Hai-kais* de poetas japoneses e brasileiros:

1	2	3	4
Lua de estio: se lhe pões uma mangueira vira um leque	Hora do tigre: névoa de primavera também rajada	Em cima do penhasco ali também há outro hóspede da lua	Caído na viagem meus sonhos na planície dão voltas e mais voltas
1	2	3	4
À beira de um poço sentei-me com um desejo: não perder a sede	Por amor à luz tanta mariposa tomba na sombra da noite	Meio dia dormem ao sol menino e melancias	Voltando com amigos o mesmo caminho é mais curto

Os quatro primeiros *Hai-kais* são de Matsuo Bashô; dos quatro segundos, os dois primeiros são de Ângela Leite e os outros dois de Alice Ruiz.

Em seguida, escandi um *Hai-kai* na lousa, contando as sílabas poéticas com eles: *onde anda o luar/ nesta noite escura dentro/ do meu coração?* Depois foram feitas leituras de vários *Hai-kais*, escritos em folhas de papel, passando pelas pessoas em círculo. Seguiram-se uns quarenta minutos de leitura ao som de músicas japonesas: *Cantos em contos do Japão*. Cada aluno escolheu um *Hai-kai* de que mais gostou e o transcreveu para um papel em letras grandes com lápis de cera, sem se identificar. Colamos os *Hai-kais* na parede da sala e fizemos um círculo novamente. A proposta era que descobrissem qual *Hai-kai* havia sido escolhido pelo colega. Este dizia um sinônimo, ou uma expressão sinônima, de uma palavra-chave contida no *Hai-kai* que ele escolheu; representava a palavra sem propriamente dizê-la. O grupo tentava descobrir o *Hai-kai* escolhido por meio dos sinônimos. Assim, o grupo ia

falando das imagens contidas nos Hai-kais, não somente de forma pensada, mas também *sentida*.

Ao final, os alunos arriscaram a escrita de alguns Hai-kais. Eles não escreveram com a perfeição da métrica japonesa, mas empregaram palavras que podem ter representado ou resumido uma impressão, um conceito subjetivo. O objetivo, na verdade, era aprender a escandir versos, a contar as sílabas poéticas, introduzindo o aprendizado do ritmo. Outro objetivo era buscar a expressão de uma ‘imagem’ por meio da escrita breve e reflexiva das palavras, observando sua ambigüidade, assim como vimos nos Hai-kais. Transcrevo aqui alguns textos escritos por eles:

1	2	3	4
Onde passa a luz	A noite desce	A vida suprime	O pássaro voa alto
neste dia claro	o dia cai	o sol, a vida dispara	em direção ao horizonte
fora de meu coração	morres e não sabes mais	a pura ilusão	ao chegar, uma lágrima cai
5	6	7	
Surgiu	Onde andas vagalume	Um grande medo	
Aconteceu	que ilumina minha noite	é como se desculpam	
morreu diante dos olhos dourados do tigre	nem sempre alegre	seres medíocres	

Observamos que o Hai-kai número 3 foi construído com a métrica japonesa: 5, 7, 5 versos, o que não ocorre com os demais. Mas o que vale mesmo é brincar com o ritmo e as formações poéticas breves e instantâneas que subvertem o sentido das palavras. Vamos escandir o terceiro Hai-kai, lembrando que a última sílaba métrica de cada verso é sempre a última sílaba tônica da palavra.

1 2 3 4 5

A/ vi / da/ su / **pri**/ me

1 2 3 4 5 6 7

o / sol / a / vi / da/ dis/ **pa** / ra

1 2 3 4 5

a/ pu/ ra i / lu / **são**

Estes jogos e brincadeiras com as palavras, que envolvem a leitura sistemática de textos, aos poucos, podem se transformar em outras práticas também interessantes, como, por exemplo, as de declamar textos poéticos, nos diferentes espaços da escola. Dizer textos na escola, não somente na sala de aula, socializa o processo da escrita de maneira mais imediata e faz com que a criança possa atingir, mais efetivamente, o sentido do texto. Esta prática também faz com que as funções da comunicação sejam amplamente possibilitadas: a comunicação do texto poético redimensiona a comunicação cotidiana da linguagem, faz com que as interlocuções educativas sejam revigoradas, refeitas, sejam restauradas em nome de uma atitude menos funcionalista, menos mecânica do ato de educar. Afinal, falar o texto, dizer o texto, é agir. E, assim pensando, como uma ação sobre a língua poderá produzir uma ação sobre o fazer?

Esta função sociabilizadora da comunicação poética no espaço escolar, por um lado, poderá possibilitar um novo tipo de ‘escuta’ sensível. Uma vez abandonada dentro do circuito escolar, a poesia acaba cedendo espaço cada vez maior à linguagem predominantemente conceitual do aprendizado. Tal linguagem suscita um tipo de escuta que exclui o sentido, a experiência subjetiva com a palavra, a expressão individual do sujeito.

Assim, deslocando-se do espaço da sala de aula, muitas experiências de declamação de textos poéticos nasceram pelos diferentes espaços como as salas de professores, secretaria, cozinha, refeitório, corredores, laboratórios, almoxarifado e até nos microfones da secretaria,

onde recados e chamados eram feitos durante todo o dia. E, a cada seção de declamação feita pelos alunos, outros declamadores, como funcionários, pais, professores, iam-se agregando à proposta e se tornando também declamadores. Alguns grupos ainda permanecem, depois de muitos anos, declamando poesias em eventos e comemorações culturais pelas escolas e espaços de cultura. Esta foi uma experiência também desenvolvida em uma escola pública.

Criamos primeiro o que chamamos de Espaço Poético. Começamos, então, selecionando os textos a serem declamados. Uma grande variedade de textos de poetas brasileiros foi selecionada pelos próprios alunos na biblioteca da escola: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Cecília Meireles, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Adélia Prado, Castro Alves, Paulo Leminski, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Fagundes Varela, Laurindo Rabelo, poetas russos como Maiakóvski; poetas da língua inglesa do século XIX, como Edgar Allan Poe, Edward Lear, Walt Whitman, Emily Dickinson, Lewis Carrol e tantos outros.

Para o público infantil e juvenil, vários textos foram também selecionados pelos alunos: Arnaldo Antunes, Luis Tatit, Elza Beatriz, Ricardo Azevedo, Manuel Bandeira, Antônio Barreto, Tatiana Belinky, Luis Camargo, Sérgio Caparelli, Marina Colasanti, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Roseana Murray, Fernando Pessoa, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, enfim, uma infinidade de poetas e escritores.

Feita a seleção, passamos à leitura destes textos. À medida que iam sendo lidos, os alunos se familiarizavam com eles – ou pelo tema, pela melodia, pelo ritmo; ou pela força das palavras, que exigiam uma fala mais expressiva, mais gestual; ou pelo romantismo de alguns textos; ou, ainda, pelo fato de o texto escolhido apelar mais para atenção do ouvinte, chamar o ouvinte a um diálogo. Enfim, as razões da escolha iam desde o interesse pelos temas propriamente ditos até a relação afetiva emissor/texto, que, muitas vezes, tornava a fala quase que uma conversa, um diálogo com o ouvinte.

Um grupo de alunos optou por ler poemas infantis e também contar histórias para as crianças das séries iniciais. Alunos de 8ª série contavam histórias e declamavam poemas na pré-escola, na 1ª, 2ª e 3ª séries. Dessa maneira, o gosto pela leitura de poemas e narrativas infantis foi crescendo. Outras interlocuções iam sendo criadas: alunos de 7ª série declamavam para os alunos de 8ª; estes declamavam para as cozinheiras, para os professores, secretárias, funcionários; então, uma grande rede de declamadores, dentro da escola, foi-se formando.

Na verdade, ao ‘dizer’ a palavra, estamos desenvolvendo uma função comunicativa que requer não só a língua, mas também a contribuição de outras linguagens. O texto escrito se torna um outro texto quando é falado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto, criam uma espécie de comunicação socializada e convida o ouvinte a participar de uma nova realidade da linguagem. Ao pronunciar a palavra poética, criamos um novo estado de relação com a fala, com a linguagem e, conseqüentemente, com a forma de recepção; em vez de ouvir simplesmente, passamos a escutar, passamos a melhor entender a relação entre palavra e mundo.

CONCLUSÃO

No extenso terreno da educação há territórios habitáveis e comunicáveis. A geografia de descobertas fundamentadas na ciência e na vida nos permite explorar variáveis de diferentes naturezas e põe a nossa frente espécies muitas vezes perdidas e raras. Dizia o poeta : “Onde andaré Nicanor ? Tinha mãos de jardineiro quando tratava de amor... / tinha nó de marinheiro quando amarrava um amor”. Como cientistas que desvendam, constroem, transformam objetos e paixões, desejamos, incansáveis, estas mãos de jardineiro e habilidades para tecer nós. Admiramos os canteiros, nos encantamos com os barcos atracados, firmes pela força de seus laços. São imagens e horizontes, linhas tênues, inusitadas, a serem reveladas. Onde andaré Nicanor ? Percorrendo rotas, realizando partidas e chegadas, cometendo conquistas técnicas e inventivas, seguimos tateando estes territórios da ciência e da imaginação.

Reflexões e fundamentações presentes nesta tese buscaram cultivar uma *performance* que se aproximasse dessa destreza de jardineiros e marinheiros. E por estas tentativas, apoiadas em articulações da linguagem poética e musical, que algumas habilidades foram se revelando e se construindo. Como eixo destes alcances a prática com a oralidade esteve em permanência, desde o início da pesquisa. Elementos como o poema, a palavra, seus versos, sons, ritmos; a canção, sua música, sua melodia, seu ritmo, sua palavra cantada, em diálogo com a oralidade, se revelaram como campos férteis de expressão e apropriados à valorização destas linguagens.

Alguns estudos teóricos propostos, tendo como base as práticas, ganharam outras formas de abordagem e novas visões. Passaram a ser percebidos como fortes aliados das ações com a linguagem. Teorias puderam, assim, se constituir na percepção do fenômeno observado, pela necessidade mesma de uma formalização conceitual nascida na prática.

Provavelmente, sem a palavra dita, cantada, declamada, encenada, entoada por vozes, depurada no corpo que fala, enfim, de várias maneiras oralizada, esta transformação do exercício e da prática em formas e intenções, em conceitos e idéias seria mais solitária, mais monológica e, conseqüentemente, mais carente de sentidos.

Do ponto de vista das práticas educativas e culturais brasileiras e francesas, detectamos aproximações e distanciamentos. Ações culturais e educativas francesas, tanto em contextos de educação formal escolar, como em espaços informais de educação e cultura, são objeto de inovadoras fundamentações de caráter teórico. Assim, observamos uma aproximação entre teoria e prática, partindo desta fundamentação teórica gerada sob olhos atentos aos fenômenos observados. É, portanto, com pertinente e valiosa sistemática que estudiosos e pesquisadores franceses se debruçam sobre naturezas variadas de fenômenos ocorridos em práticas com a mediação, a recepção e a produção cultural.

No Brasil, significativas experiências em projetos pedagógicos escolares, assim como em movimentos culturais, ocorrem em contextos formais e informais de educação literária e musical e demais expressões artísticas. São projetos com grande valor cultural e educativo que são desenvolvidos em escolas de ensino básico e fundamental, em creches, em bibliotecas, centros de convivência e centros culturais, patrocinados por prefeituras e secretarias de cultura e algumas empresas privadas. Muitos deles se desenvolvem em periferias de grandes centros urbanos. Porém, não podemos ainda dizer da existência de uma efetiva rede de interesses públicos e privados na ampliação destas iniciativas em nível nacional. Há, indubitavelmente, um grande fosso entre a realidade educativa brasileira, que necessita de medidas urgentes para a formação cultural e estética de crianças e adolescentes, assim como para a capacitação de professores, e as políticas públicas de fomento.

As especificidades destas diferentes culturas são evidentes. Há, na França, um fator que sobremaneira contribui para uma sólida construção de sua formação cultural: a efetiva

criação de uma interativa rede de interesses entre a produção, a mediação e a difusão cultural, que faz com que as possibilidades de formar o sujeito ator, ativo e produtor de cultura se multipliquem cada vez mais. Ainda que muitas críticas sobre a formação cultural de cidadãos franceses sejam dirigidas às políticas públicas que, muitas vezes, vêm no acesso às obras o objetivo maior desta formação, isolando deste contexto a importância dos processos de mediação e recepção, não há como desconsiderar a existência desta interação que se projeta em inúmeros espaços e programas culturais. Estes veiculam e produzem culturas presentes no mundo inteiro, realizam inúmeros projetos, com parcerias que se concretizam com a participação de instituições públicas e privadas.

Por outro lado, estamos, educadores brasileiros, assim como franceses, em defasagem no que diz respeito a transformações e diálogos instituídos entre teoria e prática, a uma aplicação efetiva deste diálogo – desafio, de resto, posto há várias décadas, a um sem-número de intenções pedagógicas educativas espalhadas por todo o mundo. Estamos ainda, nesta parte dos territórios das descobertas – buscando mãos de jardineiros e nós de marinheiros –, em um patamar de fragilidade neste diálogo que atinge, com maior crise, o ensino formal e curricular escolar. Um dos grandes problemas observados é a dificuldade de compreensão do papel da mediação, que é vista como algo técnico, mecânico, sem ressonância com a interação, a memória e com os tempos da experiência humana. Daí a emergente necessidade de um olhar crítico que se interroge sobre as condições de sua realização, um olhar com distanciamento e reflexão.

Neste contexto, podemos perceber um isolamento, uma desatenção, uma quase inadvertência, nos projetos culturais e educativos que consideram a importância do trabalho com a oralidade, mas não o fazem de maneira devida. O fato é que em muitas destas intenções educativas a oralidade parece ainda ser compreendida como uma consequência, uma dedução ou um resultado da escrita. Grande parte das experiências por esta pesquisa observadas,

vivenciadas e produzidas apontam para a enorme importância de uma recondução valorativa do trabalho com a linguagem, de forma mais global, mais diversificada – no caso aqui específico da poesia e da canção – pelas vias de uma percepção expressiva e estética dos objetos mediados, possibilitada no terreno da oralidade.

Neste sentido, o desafio a mediadores – professores e animadores culturais – está posto, porém deverá ainda mais se revelar em suas práticas, deverá ser efetivamente proposto. Percebemos também que há ausências outras. Há, por exemplo, o fato de que o professor de ensino básico e fundamental geralmente se forma, ao longo de toda a sua trajetória profissional, como um caminhante solitário. Ele se forma na universidade, mas esta também não se constitui como um espaço de diálogo entre teoria e prática, entre professor, escola e aluno. Ou seja, a universidade não se formou ainda como um campo efetivo de discussões sobre pesquisas práticas. No ensino superior brasileiro – nem tanto no caso francês –, fatores como a criação de laboratórios, a viabilização e compreensão das experiências práticas como fonte e campo fértil para a criação de novos paradigmas, necessitam de ações e de reflexões, de revisões que permitam melhor pensar o sentido da produção do conhecimento. Assim, torna-se corrente o fato de que, na grande maioria dos casos, o professor constrói sua formação profissional num contexto limitado a escolas de ensino fundamental e médio, onde, nem sempre, as possibilidades de diálogo, de criação, de experimentação teórica e prática são suficientes.

Precisamos professores e animadores, incansavelmente, povoar os espaços escolares e outros espaços culturais afins com a poesia, a canção, com práticas que favoreçam a expressão autônoma, identitária e criativa pelas vias da oralidade. Precisamos descobrir e perceber, por exemplo, a presença de gêneros expressivos como o *rap*, que hoje se tornou, em muitas escolas e pesquisas no Brasil e no mundo, uma das expressões mais vivas e autênticas de prazer estético e de identidade de crianças e adolescentes. Devemos, pois, descobrir estas

e outras expressões que nos permitam dialogar com o mundo interior e exterior de maneira mais autônoma, crítica e criativa. Assim iremos, dentre os inúmeros objetivos que tangem estes desafios, veementemente contradizer aqueles que pensam que dar aula para crianças e adolescentes é fácil, aqueles que asseguram que para entrar nestas salas de aula é mais simples, pois acreditam que ensinar a este público não requer planejamento, nem muita elaboração, aqueles que pensam que o ensino teórico das artes e da literatura sobrevive sem um aperfeiçoamento das sensibilidades pelas aparências às quais nos referiu Forquin.

Por estes caminhos poderemos possivelmente, com mais clareza e objetividade, indagar por onde andaré Nicanor, mas, certamente, não por estarmos dele perdidos, mas por querermos nos encontrar, por perseguirmos as entradas e bandeiras de uma educação crítica, política e estética para crianças e jovens, de uma educação que encontre expressão própria e autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

Bibliografia em português:

ADORNO, T. W. (1975). A indústria cultural. In: G. Cohn (org.). *Comunicação e indústria Cultural*. São Paulo: Nacional.

_____ (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1989). *O fetichismo da música e a regressão da audição*. In: HORKHEIMER, Max, ADORNO, T.W. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural.

ANDRADE, Mário de (1972). *Ensaio sobre a música brasileira*. Edição comemorativa do 50º aniversário da Semana de Arte Moderna. São Paulo: Martins e Instituto Nacional do Livro.

_____ (1989). *Dicionário Musical Brasileiro*. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo. IEB.

ARENDT, Hannah (1979) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

_____ (1989) *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária

BACHELARD, Gaston (1960). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.

BAJARD, Elie (1994). *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo, Cortez.

BAKHTIN, Mikhail (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

_____ (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BARTHES, R. (1957). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.

_____ (1989). *Aula*. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Collège de France, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix.

BENJAMIN, Walter (1987a). *Obras escolhidas I. Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1987b) *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.

BORDINI, M. G (1981). Por um conceito de poesia infantil. *Letras de hoje*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 43: 7-37.

BOSI, Alfredo (1977). *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix/Edusp.

BHABHA, Homi K (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

BROUGÈRE, Gilles (org.) (1992). *Le jouet*. Paris: Autrement.

CALVINO, Ítalo (1990). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMPOS, Augusto de (1974) *Balanço da Bossa*. São Paulo: Perspectiva.

CAMPOS, Haroldo de (1989). *L'éducation des cinq sens*. França: Plein Chant.

CANCLINI, Nestor (1990). *Culturas Híbridas: estratégias pra entrar e sair de la modernidad*. México: Grijalbo.

CANDIDO, Antônio(1972). “A literatura e a formação do homem”. *Ciência e Cultura* 24(9) (setembro), p. 803-809. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

_____ (1986). *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria Literária*. São Paulo: Nacional.

CANNETTI, Elias (1987). *A língua absolvida: História de uma juventude*. São Paulo: Companhia das Letras.

CARPENTIER, Alejo.(1991). *Villa-Lobos por Alejo Carpentier*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1991.

CASSIRER, E (1972). *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva.

CHAUI, Marilena (1980). “Ideologia e educação”. *Educação e sociedade*. Ano II, nº.5 (janeiro), p. 24-40. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

DAGHLIAN, Carlos (org).(1985). *Poesia e música*. São Paulo: Perspectiva.

ECO, Humberto (1970). *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva.

ELIOT, T.S. (1972). *A essência da poesia*. Rio de Janeiro: Artenova.

_____ (1991). *De poesia e de poetas*. São Paulo: Brasiliense.

ELIADE, M (1972). *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FORQUIN, Jean-Claude e GAGNARD, Madeleine. *Em busca de um desenvolvimento da educação musical*. In: Educação Artística: luxo ou necessidade. São Paulo: Summus.

FREINET, Celestin (1977). Para a expressão poética e a cultura pessoal. In: *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos (2006). *Musicando a escola: música, conhecimento e educação*. Coleção Ensaios Transversais, São Paulo: Escrituras

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha (1999). *Elementos para uma pedagogia do poético: métodos e práticas para uma comunicação dos sentidos*. Dissertação de Mestrado, defendida no Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

_____ (2000a) Por uma pedagogia do poético. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.6, n°. 33, p. 39-45, junho.

_____ (2005b) *Poesia, música e jogo: nas malhas do bordado o risco da palavra*. Texto produzido para uma série de programas da TV Educativa do Rio de Janeiro. Julho 2005. Programa 4: *Bardos e Trovadores*. Publicação eletrônica. www.tvebrasil.com.br/salto.

GULLAR, Ferreira (1978). *Vanguarda e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HAYAKAWA, S. I. (1963). *Linguagem no pensamento e na ação: como os homens usam as palavras e como as palavras usam os homens*. São Paulo: Pioneira.

HELD, Jacqueline (1997). Fantástico, linguagem e poesia. In: *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus. Novas buscas em educação, v.7.

HOLANDA, Sérgio Buarque (1996). *O Espírito e a Letra: estudos de crítica literária I: 1920-1947*, v. 1, São Paulo: Companhia das Letras.

HUIZINGA, Johan (1996). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

IANNI, Octávio (1993). *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JAMESON, Frederic (1993). “O pós-modernismo e a sociedade de consumo”. In: KAPLAN, E.A.(org.). *O mal-estar no pós- modernismo: Teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Zahar.

KRAMER, Sônia (1993). *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.

_____ (1998). “O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola básica na vida social e na cultura. In: *Infância e produção cultural*. Sônia Kramer e Maria Isabel F. P. Leite (orgs.) – São Paulo: Papirus.

_____ (2000). “Infância, cultura e educação. In: *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica.

LEITE, Lígia Chiappini M.(1983). *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

LEMINSKI, Paulo (1987). Poesia: a paixão da linguagem. In: *Os sentidos da paixão*. São Paulo, Companhia das Letras.

LE MONDE DIPLOMATIQUE Brasil. Ano 2. Nº. 6 – Janeiro 2008. www.diplo.org.br

MACHADO, Nilson José (2002). *Educação, projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.

_____. (2003) Objetividade e subjetividade na construção do conhecimento. In: ARANTES, V.(org.). *A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

_____. (2003). Violência e palavra. Artigo adaptado de texto apresentado nos *Seminários Abertos de Epistemologia e Didática* – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP. Publicação Eletrônica.

MAGALHÃES, Lúcia Cademartori (1986). *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1987). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática.

MARINA, J. A. *Teoria da inteligência criadora* (1995). Lisboa: Caminho.

MATOS, Cláudia Neiva de, et alli.(2001) *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

MATOS, Olgária Chaim Feres (1995). Globalização atropela a cultura. *Folha de S. Paulo*, Caderno “Mais” (7 de maio) p. 3.

MERLEAU-PONTY, M (1999). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

MESERANI, Samir. (1995).O intertexto escolar : sobre leitura, aula e redação.São Paulo : Cortez.

MORICONI, Ítalo (2002). *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva.

NETO, Ernane Guimarães. De volta para o real. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, +(a)utores, domingo, 17 de setembro /2006. p. 6.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de (et al.) 2003. *Introdução à Melopoética* : a música na literatura brasileira. In : Literatura e Música. São Paulo : Editora Senac São Paulo : Instituto Cultural Itaú.

OSTROWER, Faiga (1978). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.

PAES, José Paulo (1995). *Um mundo sem poesia é o mais triste dos mundos*. Proleitura. Poesia para crianças. Assis: UNESP/ Departamento de Literatura. Ano 21, n. 7.

PASOLINI, Pier Paolo (1990). *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense.

PAZ, Octávio (1984). *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PERROTTI, Edmir (1982). A criança e a produção cultural. In: Regina Zilberman (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

_____ (1986). *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone.

_____ (1990). *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus.

PIGNATARI, Décio (1991). *O que é comunicação poética*. São Paulo: Brasiliense.

PORCHER, Louis (1982). A escola e a poesia. In: *Educação artística: luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus.

PROUST, Marcel (1976). *Arte da poesia*. São Paulo: Cultrix/Edusp.

RISÉRIO, Antônio (1993). Sociografias poemusicais. In: *Caymmi: uma utopia de lugar*. São Paulo: Perspectiva.

RODARI, Gianni (1982). *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus.

RODRIGUES, Adriano Duarte (1994). *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação*. Lisboa: Presença.

ROUANET, Sérgio Paulo (1993). *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.

SANT'ANNA, Affonso Romano de (2001). *Canto e palavra*. In: *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz*. Rio de Janeiro. 7Letras.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. (1995). *Escritura da voz e memória do texto : abordagens atuais da literatura popular brasileira*. In : *Fronteiras do literário : literatura oral e popular Brasil/França*. Org. Zilá Bernd e Jacques Migozzi. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS.

_____. (1984). *Literatura de folheto : poesia, canto e imagem* ». Revista Presença Literária I (4) :3-9. João Pessoa, Secretária de Educação e Cultura / PB, Abril/Mai/Juin.

_____. (1989) *Do oral à escrita : escutar e transcrever* », Caderno de Textos 1 : 73-81. Especial Literatura Oral. João Pessoa, Mestrado em Letras/UFPB, 1989.

SARLO, Beatriz (2004). *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SARTRE, Jean Paul (1993). *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SAUSSURE, Ferdinand de (1974) *Curso de lingüística geral*. 6ª ed. São Paulo: Cultrix.

SCHAFER, Murray (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP.

STIERLE, Karlheinz (1979). Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TATIT, Luiz (1996). *O cancionista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

TRAGTENBERG, Lívio. A atrofia virtual dos sentidos. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais - + sociedade, 16/04/2006.

TODOROV, Tzvetan (1993). *Nós e os outros: A reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

VIAL, Jean (1981). *Jeu et éducation: Les ludotèques*. Paris: Presses Universitaires de France.

VYGOTSKY, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WISNIK, José Miguel (1989). *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa (1984). *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática.

ZUMTHOR, Paul.(2000). *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires. São Paulo : EDUC.

Bibliografia em francês:

ACTES DU COLLOQUE du Salon du livre et de la presse jeunesse. *Mediations, médiateurs, médias*. Centre de Promotion du livre jeunesse en Seine-Saint-Denis, Montreuil, 2006.

ADORNO, T. (1971) *Sociologie de la musique*. Musique en jeu no. 2 – Le Seuil – Paris.

_____ (1972). Réflexions en vue d'une sociologie de la musique. *Musique en jeu* n°. 7. Paris: Le Seuil.

ALLAIRE, Suzanne (2005). *La parole de poésie*. Paris: Presses Universitaires de Rennes.

ALTEN, Michele (1995) *La musique dans l'école: de Jules Ferry à nos jours*. EAP, Issy-les Moulineaux.

ANCERMET, Ernest (1987) *Des fondements de la musique dans la conscience humaine*. Neuchâtel, La bacconnière.

ANCET, Jacques. (1993). *Le Bruit du monde*. Paris: Paroles d'aube.

ARENDT, Hannah.(2007) *Walter Benjamin: 1892-1940*. Paris: Éditions Allia.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

BAZIN, H. (1996). *La culture hip-hop*. Éditions desclée de Brouwer – Paris.

- BEHAR, H. (1992). Le rap pour quelques voix. *Le Monde* – 30 juillet.
- BERGERET, Lazarine (1984). *Du côté des ludothèques*. Paris: Fleurs.
- BELLOT, Paulette et alli (1982) *Invitation au poème: dans la vie de la classe, la poésie*. Paris: Casterman.
- BERNADET, Arnault. *La voix et la machine* (2005).Revue de l'Association Française des Enseignants de Français. No.150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris, Armand Colin. Articles en ligne. www.editions.sedes.com
- BETHUNE, Christian (1999). *Le rap – Une esthétique hors la loi*. Paris: Éditions Autrement.
- BOBILLOT, J.P. (1994) *La poésie de Bernard Heidsieck*. In: Ritm. No. 9, Université Paris X.
- _____ (1996) *Bernard Heidsieck, la poésie-action*. Paris: Jean Michel Place (avec un cd).
- BONNIEUX, B.(1990) *Une certaine tendance du rock français – Rocks nationaux – Écouter voir*. n°. 2 – janvier.
- BORDES, Véronique.(2005). *Le rap est dans la place ou du bon usage du rap par les institutions locales et les jeunes. Étude des relations entre des sociabilités juvéniles et des politiques locales de la jeunesse*.Thèse Doctorale. Université Paris X, Nanterre – Paris
- BOURASSA, Lucie (1992). *Rythme et sens: des processus rythmiques en poésie contemporaine*. Paris: Éditions Balzac.
- BOURDIEU, Pierre. (1964) *Les Héritiers* – Editions de Minuit, Paris.
- _____ (1993) . *La misère du monde*. Paris: Editions de Minuit.
- _____ (1995) . *Socio-Anthropologie du contemporain*. Paris: Galilée.
- BOYER, DELCLAUX,BONNOURE (1986). *Les univers culturels des étudiants et des enseignants* – INRP – Paris.
- BRETON, Jean-Yves et alli (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Documents et travaux de recherche en éducation. Didactiques des disciplines. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- CABANNES, Viviane et POULIN, Martine (1998). *L'action culturelle en bibliothèque*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie.
- CAILLOIS, Roger (1991). *Les jeux et les hommes*. Paris: Galimard.
- CHALARD, Reynald André (2004). *Enseigner la poésie au lycée*. Paris: Ellipses.
- CHARTIER, Anne Marie e HEBRARD, Jean (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: Centre Georges Pompidou.

CHEVALLARD, Y. (1984). *La transposition didactique*. Paris: La Pensée sauvage.

CHIROT, F. (1992) La musique contre l'exclusion. *Le Monde*. 30 juillet.

CAUNE, Jean.(2006). *La médiation culturelle: une construction du sens dans une société en crise*. In: Actes du colloque du Salon du livre et de la presse jeunesse. Centre de promotion du livre de jeunesse.

_____ (2006). *Pourquoi la médiation est-elle d'actualité?* In: Médiations, médiateurs, médias. Comment penser la médiation en littérature jeunesse? Actes du colloque du Salon du livre et de la presse jeunesse, en Seine Saint-Denis. Avril.

DADOUN, Roger (1984) Pour une théorie de grains. *Revue La Quinzaine Littéraire*, n°. 431.

DEBORD, Guy (1992). *La société du spectacle*. Paris: Gallimard.

DECOURT, Nadine (1997). Pour un nouvelle poétique du style oral. In: *Musique du texte et de l'image*. Paris: Centre Regional de Documentation Pédagogique.

DELAS, Daniel. (org.) (1999). *Aimer/enseigner la poésie. Textes réunis*. Paris: Syros Alternatives.

DERRIDA, J. (1970) La Lingüística de Rousseau. In: DERRIDA, J. *La Lingüística de Rousseau* (p. 7-36) y ROUSSEAU, J. J. *Ensayo sobre el Origen de las lenguas*. Buenos Aires: Ediciones Calén.

_____ (1973) *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.

_____ (1991) *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras.

_____ (1993) *A voz e o fenômeno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

DESMEUZES, Jean (1986). *L'action culturelle à l'école*. Paris: Pierre Zech Éditeur.

DUMAURIER, Elizabeth (1990). *La perception dans le domaine sonore*. EAP, Issy-les-Moulineaux.

DUMAZEDIEN, Joffre (1988). *Revolution culturelle du temps libre*. Paris: Méridiens.

DUROSOIR, Georgie (2000). *Parler, dire, chanter: trois actes pour un même projet*. Actes de colloque tenu en Sorbonne-Paris IV, octobre 1995/ textes réunis par Georges Durosoir. Paris, Presses de l'université.

DUTILH, A. (1993) *Rock, variétés, les chantiers de la gloire*. Marsyas. n°. 28.

ESCAL, Françoise (1979). *Espaces sociaux, espaces musicaux*. Paris: Payot.

FEYERABEND, P. (1979). *Contre la méthode*. Paris: Seuil.

FRANCES, Robert (1992). *Les Sciences Humaines devant la musique contemporaine: colloque interdisciplinaire*. Université Paris X. EAP, Issy-les-Moulineaux.

GARCIA, Edgard. (2007). *La musique en amateur*. Journal L'humanité. Mercredi, 14 mars. N°. 19442.

GEORGES, Jean (1982). *Le plaisir des mots*. Dictionnaire poétique illustré, Découvert cadet, Paris: Gallimard.

GIASSON, Jocelyne. (2000) *Les textes littéraires à l'école*. Paris, Gaëtan Morin Éditeur.

_____ (2004). *La compréhension en lecture*. Paris: Gaëtan Morin Éditeur.

GREIMAS, A.J. et J. COURTÉS (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.

GREEN, Ane Marie et alli. (1997). *Des jeunes et des musiques: rock, rap, thechno*. Paris: Harmattan.

HENRIOT, Jacques (1989). *Sous couleur de jouer: La métaphore ludique*. Paris: José Corti.

HESBOIS, L.(1986). *Les jeux de langage*. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.

JAKOBSON, Roman. *Six leçons sur le son et les sens*. Paris. Éditions de Minuit, 1963.

JAUSS, H. R. (1978). *Por une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard

JOOLE, Patrick & PLU Christine (2005). Entendre la littérature à l'école et au collège. *Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*. n°.150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris: Armand Colin.

KINTZLER, Katherine (2000). *Voix parlée et voix chantée: l'une decision stratégique*. In: *Parler, dire, chanter*. Trois actes pour un même projet. Paris: Presses de l'université.

LAPASSADE, G., ROUSSELOT P. (1990). *Le rap ou la fureur de dire*. Paris: Éditions Louis Talmart.

LEIRIS, M. *Langage, tangage ou ce que les mots me disent*. Paris: Gallimard, 1982.

LLEDO, E. (1989) *Répétitions et musiques populaires actuelles – mémoire de maîtrise*. Paris: Université Paris VIII.

LÉVI-STRAUSS, C. (1993) *Regarder, écouter, lire*. Paris: Plon.

_____ (1964) *Le cru et le cuit*. Paris: Plon.

MAESTRI, Vannina et alli. (2004). *Poésie? Détours*. Paris: Éditions Textuel.

MAFFEZOLI, M. (1995). Le retour des tribus. *Sciences Humaines* – n°. 48.

MARCHÉ DES LETTRES. Numéro 7, été 2007. Paris. <http://Poesie.Evous.fr>

MAYOL, P. (1992). *Où en est le rock?* – DEP – Ministère de la Culture.

MARTIN, Marie-Claire et MARTIN, Serge (1997). *Les poésies, l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.

MARTIN, Serge (2005). Donner la parole aux sans voix. *Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*. n°.150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris, Armand Colin.

_____ (2005). Ludovic Degroote ou l'écoute du silence dans la voix. *Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*. n°. 150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris: Armand Colin.

MESCHONNIC, H. (1995). *Politique du rythme, politique du sujet*. Paris: Verdier.

_____ (2005). Embibler la voix. *Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*. n°.150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris: Armand Colin.

MINISTERE DE LA CULTURE. (1992) *Musique état et culture*. Paris: La Documentation française.

_____ (1989). *Les pratiques culturelles des français*. Paris: La documentation française.

MORIN, E. (1996). Adolescents en transition. *Revue Française de Sociologie* – VII .

MOUNIN, G. (1969). *La communication poétique*. Paris: Gallimard.

MOUREY, Laurent (2005). *Une voix pleine de voix*. Revue de l'Association Française des Enseignants de Français. n°. 150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris, Armand Colin.

PAÏNI, Philippe (2005). Entendre clairement ce qui nous trouble. *Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*. n°.150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris: Armand Colin.

PATRICK, Mignon (1986). *Les lycéens et la musique: enquête nationale sur les goûts musicaux des élèves de seconde et de première année de BEP/INRP*, Département de Psychosociologie de l'éducation et de la Formation. Paris: INRP.

PERROT, Jean (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie.

_____ (2001). Du jeu à littérature de jeunesse. In: *Comprendre et interpreter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: INRP.

_____ (1997). *Musiques du texte et de l'image*. Paris: Centre National de Documentation pédagogique – CNDP.

POSLANIEC, Christian et HOUYEL, Christine (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette.

RABANY, Anne.(1997). La face sonore de la langue. In: *Musique du texte et de l'image*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique – CNDP.

RANCIÈRE, Jacques. (2007). *Politique de la littérature*. Paris: Éditions Galilée.

RICHARD, Jean-Pierre (1964). *Onze études sur la poésie moderne*. Paris: Éditions du Seuil.

RICHTER, Noë (2002). *Les médiateurs du livre*. Paris: Noë Richer & Plein Chant.

RICOEUR, Paul (1972). *La métaphore vive*. Paris: Le Seuil.

_____ (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.

RITMAN, Serge (2005). Quand les poètes lisent, qu'est-ce qu'ils écoutent? *Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*. n°.150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris: Armand Colin.

RIVAI, Ya. (2004). *Pratique des jeux littéraires en classe*. Paris: Edition Retz.

_____ (2003). *Rythme et jeux de langage. De la maternelle au collège*. Paris: Édition Retz.

ROGER, Jérôme (2005). Péguy: la voix hors-programme. *Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*. n°. 150. Publiée avec le concours du Centre National du Livre. Paris: Armand Colin.

ROUQUETTE, Michel (1983). *Éveil à la poésie*. Paris: Éditions Saint-Germain-de Prés.

ROUSSELOT, Philippe (1998). *Le rap ou la fureur de dire*. Paris: Éditions Loris Talmart.

ROUX, A.. (1973). La musique pop. In: P. BEAUD et A. WILLENER, *Musique et vie quotidienne – essai de sociologie d'une nouvelle culture*. Paris: Mame.

RUWET, N. (1972). *Langage, musique, poésie*. Paris: Le Seuil.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos.(1997). *La littérature de cordel brésilienne: mémoire des voix, grenier d'histoires*. Préface de Jean Duvignaud. Anthologie de textes traduits par Jean Orecchioni. Paris, L'Harmattan.

SARTRE, Jean-Paul (1964). *Les mots*. Paris, Gallimard.

SERÓN, Thomas. (2007). *France: une jeunesse sonore vraiment crédible ?* A Nous Paris .Magazine hebdomadaire gratuit. Semaine du 7 au 13 mai.

SNYDERS, G. (1989). *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique?* Issy-les-Moulineaux, EAP.

TAUVERON, Catherine. (org.) (2001). *Comprendre et interpreter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: INRP.

TODOROV, Tzvetan (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.

_____ (1989) *Nous et les autres: la réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Éditions du Seuil.

VASSALO, Sylvie (2006). *La médiation en question*. Actes du colloque du Salon du livre et de la presse jeunesse. Centre de Promotion du livre jeunesse. Seine-Saint-Denis. Abril.

VERRET. M. (1975). *Les Temps des études*. Paris: Champion.

WAJBROT, Cécile (1999). *Pour la littérature*. Paris: Éditions Zulma.

WEISS, M. (1987). *Rock in chaire*. Les écoles de musique. Paris: Les cahiers du CENAM.

ZUMTHOR, Paul (1983). *Introduction à la poésie orale*. Paris: Editions du Seuil.

_____ *La lettre et la voix* (1987). Paris: Éditions du Seuil.

DISCOGRAFIA

ANTUNES, Arnaldo. *Nome*. São Paulo: SONY/BMG. 1991. 1 CD. 1 VHS.

BACH, Jean Sébastien. *Les six Concerts Brandebourgeois*. Berliner Chamber Orchestra. P&C, 2001.

BALEIRO, Zeca. *Ode descontínua e remota para flauta e oboé: de Ariana para Dionísio*. Poemas de Hilda Hilst musicados por Zeca Baleiro. Caucaia: Sarava Discos. 2003. 1 CD.

BUARQUE, Chico. *João e Maria*. In: Chico ao vivo. São Paulo: BMG. 1999. 2CDs.

CALCANHOTO, Adriana. *O poeta aprendiz*. Uma canção de Vinícius de Moraes e Toquinho. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 1 CD-livro.

CAMILLE. *Le fil*. Enregistré au Studio Mossifield. Seine Saint Denis. 2004. 1 CD.

CANTOS E ENCANTOS. Coral Infanto-juvenil da UFMG. Belo Horizonte: Studio Aero Música. 1995. 1 CD.

CAYMMI, Nana et ali. *A musica em Pessoa*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino. 2002. 1CD.

COSTA, Gal. *Cantar*. Rio de Janeiro: Polygram do Brasil 1984. 1CD.

_____. *Língua do P*. In: Gal Legal. CDB/ Phillips. 1970. Vinil.

CRISTINA, Ana. *Poemas musicados*. Gravação ao vivo. Teatro Isabela Hendrix. Belo Horizonte. 2003. 1CD.

DAÚDE. 2# . Rio de Janeiro: Sony Music Entertenment. 1997. 1CD.

FERRAT CHANTE ARAGON. E.U: Barclay. 1971. 1CD.

GIL, Gilberto. *Gil Luminoso*. Rio de Janeiro: Geléia Geral. 2006. 1CD

GUINGA. *Cheio de dedos*. Rio de Janeiro: Sony Music Indústria Brasileira. 1996. 1CD.

JOBIM, Tom. *Tom Jobim*. Coleção Minha História. Rio de Janeiro: Polygram do Brasil. 1CD.

KATERINE. *Robots après tout*. E.U: Barclay. 2005. 1CD.

LIRA, Carlos e BÔSCOLI, Ronaldo. *Lobo bobo*. In: Pure Bossa Nova. Verve (USA). 2008. 1CD.

MALIK, Abd Al. *Gibraltar*. Enregistré au Studio Ferber. Paris, 2005. 1CD.

MIRANDA, Marlui. *Ihu: todos os sons*. Belo Horizonte: Pau Brasil. 1994. 1CD.

MONTE, Marisa. *Mais*. São Paulo: EMI .1991. 1CD.

MUTANTES. *Mutantes*. Rio de Janeiro: Polygram do Brasil. 1969. 1CD.

PAGÈS, Frédéric. *Tam-tam les mots: un concert littéraire*. Enregistré au Brésil. Belo Horizonte: Studio das montanhas. 2003. 1CD.

_____. *Récits du Sertão*. Enregistré au studio Pantin-Plage. Seine Saint Denis, 2001. 1CD.

_____. *Cobra Norato*. Enregistré au studio Pantin-Plage. Seine Saint Denis, 2004, 1CD.

_____. *Lettre-Océan. Carnet de Voyages aux Brésils*. Enregistré au Brésil. Belo Horizonte: Studio Nas montanhas.. 2005.

PIXINGUINHA e LACERDA, Benedito. *Os oito batutas*. In: Tem gato na tuba 1. Flautistas do Pro Arte. Rio de Janeiro: Studio Pedra D'Água. 1CD.

PRÉVERT, Jacques. *Les feuilles mortes et autres poèmes et chansons*. La fabricca, Paris, 2006. 1CD.

RODA QUE ROLA. *Ponto de Partida e os meninos de Araçuaí*. Associação Cultural Ponto de Partida. Gravado ao vivo no auditório do Colégio Nazaré. Araçuaí: julho, 1999. 1CD-Objeto.

SANTOS, Moacir. *Ouro Negro*. São Palo: Microservice Indústria Brasileira. 2001. (2CDs).

TATIT, Paulo e PERES Sandra. *Canções curiosas*. São Paulo: Salamandra Studio. 1998. 1CD.

_____. *Canções do Brasil*. Nordeste Digital Line. Cf. Equipes de gravação em campo. CD-livro.

VALE, Flausino. *Flausino Vale: prelúdios característicos e concertantes para violino só*. Rio de Janeiro. Sony Music Entertainment (Brasil). 1994. 1CD.

VILLA-LOBOS, Heitor. *As nove bachianas brasileiras*. Orquestra da radiotelevisão francesa. Rio de Janeiro. EMI. 1988. Vinil.

ZIMBO TRIO. *Zimbo Trio e as Crianças*. Rio de Janeiro: Nosso Estúdio Som e Imagem Ltda. 1994. 1CD.