

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA TEIXEIRA WISNIK

**O corpo, espelho da palavra:
corporeidade em processos de escrita poética**

São Paulo
2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA TEIXEIRA WISNIK

**O corpo, espelho da palavra:
corporeidade em processos de escrita poética**

Dissertação de Mestrado
apresentada à área de Cultura,
Filosofia e História da Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em
Educação, sob orientação do Prof.
Dr. Rogério de Almeida.

Versão corrigida

São Paulo
2021

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

T815c Teixeira Wisnik, Marina
 O corpo, espelho da palavra - corporeidade em
 processos de escrita poética / Marina Teixeira
 Wisnik; orientador Rogério de Almeida. -- São
 Paulo, 2021.
 91 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Cultura, Filosofia e História da Educação) --
 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
 2021.

 1. Educação. 2. Poesia. 3. Sensorialidade. 4.
 Sensibilidade. 5. Palíndromos. I. de Almeida,
 Rogério, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Rogério de Almeida, pela orientação objetiva e sensível

A José Miguel Wisnik, por ter me convocado a realizar esse trabalho

A Alexandra Contocani, Daniela Wisnik e João Victor Toledo pelo importante diálogo

A Iara Wisnik, Laura Vinci, Bruna Lessa, João Livra, Guilherme Wisnik, Thiago Pethit, Zé Tatit e Paulo Neves pelo suporte, em muitos sentidos

RESUMO

WISNIK, M. T. **O corpo, espelho da palavra**: corporeidade em processos de escrita poética. 2021. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Este trabalho propõe um percurso reflexivo e poético sobre educação e sobre práticas de criação literária que integram “palavra” e “corpo”, compreendendo-as como elementos indissociáveis. Refletindo sobre os sentidos que emanam de algumas frases poéticas, defendendo uma educação de sensibilidade (Almeida e Ferreira-Santos), amparando-se no pensamento de autores como Edgar Morin, Durand, Merleau-Ponty, Nietzsche, Jorge Larrosa e Octavio Paz, construímos um trajeto que combina reflexão e descrição prática. Esse trajeto desenvolve-se em torno de temas aplicados ao âmbito educacional como: processo criativo, escuta, necessidade de equilíbrio entre experiência e reflexão e a compreensão de realidades paradoxais, poéticas. Buscando estabelecer ligações entre elementos aparentemente díspares, criando relações dialógicas de acordo com a complexidade de Edgar Morin, pretendemos, por meio desse percurso, refletir sobre a importância do elemento vivencial no processo educativo, para que haja um equilíbrio deste em relação ao elemento reflexivo, de maneira que ocorra aprendizagem com resultado e, também, atribuição de sentido.

Palavras-chave: Educação de sensibilidade; Criação literária; Corporeidade; Pensamento Complexo; Poesia.

ABSTRACT

WISNIK, M. T. **Body, the Mirror of the Word: Corporeality in Poetic Writing Processes.** 2021. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The present work proposes a reflective and poetic path about literary creation practices that integrate “word” and “body”, understanding them as inseparable elements. Through the reflexion on the meanings that emanate from some poetic phrases, and the defence of an education of sensitivity (Almeida and Ferreira-Santos) based on the thoughts of authors such as Edgar Morin, Durand, Merleau-Ponty, Nietzsche, Jorge Larrosa or Octavio Paz, we built a path that combines reflection and practical description. This develops around themes applied to the educational scope, such as: the creative process, the act of listening, the need for a balance between experience and reflection, and the understanding of paradoxical, dialogical realities. By seeking to establish connections between apparently disparate elements, and creating dialogical relations according to the complexity of Edgar Morin, we intend through this poetic and practical path to reflect on the importance of rescuing the experiential element in the educational process, in order to permit a balance of this in relation to the reflective element in such a way that the process of learning is provided with results and, also, attribution of meaning.

Key-words: Education of sensitivity; Literary Creation; Corporeality; Complex thought; Poetry

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O OVO E O VOO	14
1.1 O ovo e o voo na Educação	24
1.2 Sobre a minha experiência	31
2. O CÉU EM MEU ECO/ ECO: VEJO HOJE VOCÊ	33
2.1 Experiência 1: ressonâncias	36
3 É O VER E VIVER: EVOÉ!	47
3.1 Experiência 2: a palavra percussiva	52
3.2 Experiência 3: poema desenhado no corpo	59
3.3 Experiência 4: dois ou mais espaços no mesmo corpo	69
4 SE O AVESSE FOSSE VÃO? É... SE O AVESSE FOSSE VÃO... É?	73
4.1 Experiência 5: abrir espaço na linguagem – Abrir espaço em si	78
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe um percurso reflexivo e poético sobre educação, a partir de experiências ligadas a uma oficina de criação literária que desenvolvi e venho realizando desde 2009. A oficina chama-se “Poesia no corpo e na palavra” e tem como foco a produção do gênero “poesia”, considerando a corporeidade como parte do processo criativo.

Desenvolvi esse trabalho e realizei essa experiência com diferentes públicos, como frequentadores do Centro Cultura São Paulo (CCSP), Sescs, Casa do Saber, mas princípios e práticas que foram maturados nela puderam, também, ser aplicados por mim em outros contextos, como, por exemplo, quando trabalhei ao longo de dois anos com formação de professores da rede pública pelo INEQ, quando realizei oficinas com jovens infratores da Fundação Casa ao longo de um ano pelo CENPEC, ou quando trabalhei com crianças de Ocupações do MTST em São Paulo.

O trabalho desenvolvido e aplicado nesses diferentes contextos propõe uma maneira de se relacionar com literatura, criação literária e leitura que difere do que ocorre muitas vezes no sistema educacional formal, com a tradicional divisão de “disciplinas”, em que Português e Educação Física se encontram distantes; em que “Arte” é delegada somente à linguagem plástica, colocada às margens do processo educativo. Consideramos, aqui, corpo e mente como uma só instância, sendo o nosso corpo um “nó de significações vivas” como coloca Merleau-Ponty (1992). “A estrutura de ser que os sentidos cinestésicos e táteis-vibratórios possibilita é a do ser dinâmico que reaproxima sua carne à carne do mundo, numa fusão corporal das dimensões concretas de sua existência” (ALMEIDA, FERREIRA-SANTOS, 2020, p.100). Acreditamos que o trabalho com literatura dentro de uma perspectiva não dualista seria muito benéfico para o ensino formal.

“Poesia no corpo e na palavra” foi germinada em 2007 e 2008, quando, junto ao Instituto Sidarta, realizei uma das minhas primeiras práticas educativas ministrando oficinas em ateliês de Artes Literárias, em escolas públicas de São Paulo. Trabalhávamos com crianças e adolescentes de 8 a 14 anos, em ateliês que se encontravam dentro das próprias escolas. As turmas os frequentavam duas vezes por semana, semestralmente,

tendo, assim, cerca de quarenta encontros por ciclo. Pude, ao longo desses dois anos, trabalhar com nove turmas e acompanhar de perto o processo de cerca de duzentas crianças e adolescentes da rede pública.

A experiência no Sidarta germinou o trabalho que desenvolvi posteriormente, porque ela tinha elementos que, de alguma maneira, organizaram e alicerçaram o trabalho que vim a construir depois. São eles:

1. O objetivo principal desses ateliês, apesar de trabalharmos com diferentes linguagens, era atuar na autoestima das crianças, de maneira que elas passassem a sentir-se melhores consigo mesmas, aceitando mais sua aparência, seu corpo, ressignificando a sua maneira de ver o mundo. Assim, o foco não estava meramente no ensino de alguma habilidade, como ocorre muitas vezes no processo educativo. Essas práticas buscavam contribuir com aquilo que vim a entender posteriormente a respeito da “Jornada Interpretativa” de Ricoeur, em que o objetivo, no processo de interpretação do mundo, é o encontro de si. Proposta que se alinha à “Educação de Sensibilidade” defendida por Rogério de Almeida e Marcos Ferreira (2020).
2. Apesar de se tratarem de ateliês de Artes Literárias, eu deveria trabalhar sempre literatura, integrando-a à linguagem corporal e plástica, o que contribuiu para que minha prática pedagógica se desenvolvesse sobre conceitos alinhados ao Paradigma da Complexidade, de Edgar Morin.
3. Eu tinha liberdade para construir os meus planejamentos e, por isso, podia usar a minha bagagem multidisciplinar para criá-los. Eles eram construídos detalhadamente antes, mesmo que tudo mudasse no momento da prática. Assim, pude exercer plenamente a minha criatividade e, ao mesmo tempo, compreender a importância do rigor da preparação, fugindo do perigo da ideia de a criatividade estar atrelada a processos aleatórios ou “soltos”.
4. Havia um grupo de consultores, coordenadores e uma equipe de educadores em constante diálogo e troca sobre nossas experiências, sustentando e alimentando essa pesquisa dentro daquilo de que tratarei no terceiro capítulo: a importância do “eco”, da troca e da empatia nos processos educacionais.

Nesses ateliês, tive espaço para criar e aplicar diversas práticas que desenvolveria depois, na minha oficina. Tive espaço para testar, acompanhar o processo das crianças, ver os resultados e refletir sobre eles junto a outros educadores, produzir textos.

Quando o projeto acabou, em 2010, eu criei, então, a oficina “Poesia no corpo e na palavra”, para ser realizada com adultos em diferentes modulações. Nela, aprofundava ainda mais a proposta interdisciplinar, agora com foco na criação poética.

Desenvolvi inicialmente essa oficina no modelo de oito encontros, e realizei estes ciclos por duas vezes no Centro Cultural São Paulo e por duas vezes na Casa do Saber, em 2010 e 2011. Realizei também em formatos menores em alguns Sescs, como Sesc Osasco, Sesc Pompeia, Sesc Paço das Artes (Curitiba) e Sesc São Carlos. Mas pude aplicar mais amplamente estas práticas quando trabalhei no INEQ (Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional), ao longo de dois anos, em 2010 e 2011 também, fazendo formações de professores da rede pública nos temas educação poética, educação musical e arte de contar histórias. Eu ia até as escolas e realizava um trabalho de quatro horas com turmas de, em média, 30 professores. Nesses dois anos, passaram por mim cerca de dois mil professores da rede pública e, com eles, pude realizar esses trabalhos que integram corpo e palavra.

Dentro da minha jornada educativa, gostaria de pontuar também que, em 2013, trabalhei por um ano com jovens infratores na Fundação Casa, pelo CENPEC, ministrando oficinas de “Palavras”, em ateliês de criação de letras de músicas. E de 2015 a 2019 passei a realizar, semanalmente, trabalhos com crianças em ocupações na região central de São Paulo, em um projeto que eu mesma criei, chamado “Projeto Aqui”.

Por fim, encerrando essa retomada das minhas práticas formativas e educacionais, gostaria de localizar o Laboratório Experimental de Arte, Educação e Cultura (Lab_Arte) no meu processo educativo. Ao longo de quase uma década de meu trajeto como educadora, já sabia da existência do Lab_Arte por indicação de participantes das oficinas, que relacionavam o trabalho realizado com aquele proposto por esse núcleo de pesquisa.

Acabei por conhecer o Lab_Arte somente em 2017, quando já era aluna da Pós-Graduação, e fiz uma disciplina com Marcos Ferreira. Nesse contato, confirmei que

existia uma proximidade teórica e prática com meu trajeto, de maneira que me vi diante da necessidade de trocar de orientação de mestrado, passando a ser orientada por Rogério de Almeida, atual coordenador do núcleo.

O Lab_Arte é um laboratório didático, diretório de pesquisa em Pós-Graduação e atividade permanente de cultura e extensão da Faculdade de Educação da USP, que existe desde 2006. Criado por estudantes de Pedagogia que buscavam suprir a demanda por experimentações e vivências em arte nos itinerários de formação de educadores, foi inicialmente coordenado por Marcos Ferreira-Santos e, desde 2016, por Rogério de Almeida. O o Lab_Arte defende uma educação que se orienta pelo “paradigma da complexidade” de Edgar Morin, que se coloca em oposição ao paradigma da simplificação, redução e separação, herdeiro do método cartesiano, cujos “princípios possibilitaram inegavelmente o desenvolvimento do conhecimento científico e de todas suas conquistas, mas hoje revelam seu esgotamento, justamente por negligenciar a participação do sujeito no processo de conhecimento” (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 97).

Investigando o Imaginário e a Cultura dentro das perspectivas de Durand, Ricoeur, Cassirer e Mafessoli, o Lab_Arte defende uma Educação da Sensibilidade em que “o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento” (MAFESSOLI, 1998, p. 174).

Acredita-se que o corpo é “um nó de significações vivas”, como coloca Merleau-Ponty, “e não um apêndice da alma ou da mente dentro da dicotomia cartesiana balizada pela tradição religiosa judaico-cristã” (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 72). Busca-se nesse núcleo uma educação da sensibilidade por meio do refinamento de todos os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição, sinestesia), com a preocupação de inter-relacionar ética e estética (p. 72). Assim, sua pesquisa e prática acolhe e dialoga com o meu trabalho, permitindo o aprofundamento desse processo de maneira coerente com o percurso até então realizado.

Como todos os trabalhos mencionados acima foram realizados antes da minha produção no Mestrado, escolhi, junto à orientação, me debruçar, nesta dissertação, sobre uma oficina que realizaria no Lab_Arte no primeiro semestre de 2020, que foi cancelada,

após dois encontros, por conta da pandemia de Coronavírus. Devido a essa conjuntura, o recorte se deu a partir de algumas experiências educativas recentes e antigas, relacionando-as com reflexões advindas dos meus palíndromos poéticos, criando, assim, um percurso reflexivo poético e conceitual, como explicarei adiante.

Mas antes de apresentá-lo, gostaria fazer o recorte das experiências que foram selecionadas para este trabalho: no segundo capítulo, analisarei as experiências provenientes dos dois encontros que foram possíveis em março de 2020 no Lab_Arte, com foco no processo de uma participante: Fernanda Gomes. No terceiro capítulo, relatarei uma atividade realizada na mesma oficina no Lab_Art, apresentando possibilidades de desenvolvimento para ela. Descreverei, também, um processo de pesquisa da relação corpo-palavra realizada com a poeta Heloiza Abdalla, e também atividades realizadas em uma oficina na Casa do Saber em 2011. No quarto capítulo descrevo uma atividade realizada em uma oficina no Centro Cultural São Paulo em 2011 e apresento ao final, produções.

Sobre a estrutura do texto poético-palindrômica reflexivo

Esta dissertação se organiza em 5 capítulos. Cada capítulo tem como título um palíndromo de minha autoria (ou dois ou mais palíndromos conjugados). Palíndromos são palavras ou frases que podem ser lidas, sem se alterarem, da esquerda para a direita e vice-versa. Mais especificamente, significantes que mantêm a mesma ordenação quando lidos de trás para frente.

Essas composições de difícil feitura estão no fazer humano há pelo menos dois mil anos: o palíndromo mais antigo de que se tem registro é o Quadrado Mágico “encontrado nas ruínas da cidade romana de Pompeia soterrado pelas cinzas da erupção do Vesúvio em 79 a.C.” (VARGAS, 2021, p. 67):

SATOR
AREPO
TENET
OPERA
ROTAS

O Quadrado Mágico, ou Sator romano, pode ser lido tanto na horizontal quanto na vertical. Sua simetria também se dá nos dois eixos diagonais e pela rotação em 180°. Seu sentido é: “o lavrador mantém cuidadosamente as charruas nos sulcos” ou “o lavrador sustém cuidadosamente o mundo em sua órbita” (WISNIK, 2013, p.3). Um palíndromo, por ser fruto do acaso da própria linguagem quando colocada em jogo simétrico, pode vir ao gosto de revelação, ou de achado, como uma pedra preciosa garimpada. “Consta que o Mágico era usado como amuleto em Roma e na Ásia Menor” (VARGAS, 2021, p. 68).

Apesar da existência do palíndromo Sator, ou do palíndromo Xuanji Tu, feito pela poeta chinesa Su Hui, no século IV d.C. (conjunto engenhoso de 840 caracteres de tema amoroso), “talvez sua autonomia, mais do que a dificuldade de elaboração, explique porque o palíndromo raramente comparece na poesia, ao contrário de outros jogos verbais. Além disso, por se aproximar da matemática em sua busca de simetria [...], ele quase só é visto como um desafio mental, um passatempo ou uma simples curiosidade, pouco se percebendo o que esse jogo de espelhamento revela de essencial sobre a mente humana”, observa o poeta Paulo Neves no prefácio do meu livro (WISNIK, 2013, p.3).

Faço palíndromos desde os 13 anos e encaro essa prática como um exercício poético. Tenho cerca de 35 frases espelhadas, muitas delas presentes no meu livro SÓS (publicado em 2008 e reeditado em 2013), outras mais recentes, publicadas virtualmente ou em ocupações urbanas de que tenho participado, como O Real Resiste 2020 (Galeria Múltiplos RJ) ou o Projeto MAR, 2021, subsidiado pela Prefeitura de São Paulo.

Ao mesmo tempo que construí uma poética ao longo desses anos, que tem, de alguma maneira, um estilo próprio (muitos deles são metalinguísticos e trabalham com o tema do espelhamento e do “ir e vir”), um palíndromo tem algo de independente. Por isso, nos próximos capítulos, vou me permitir mergulhar nos seus significados como se não fossem meus, encarando cada frase espelhada como uma mensagem, um enigma, que se revela no curto-circuito da linguagem.

Alguns dos palíndromos que fiz:

LÁ VOU EU EM MEU EU OVAL

O OVO E O VOO
ECO: VEJO HOJE VOCÊ
O CÉU EM MEU ECO
O MURO: REVER O RUMO
AURA DA RUA
SÓ DOTE DÁDIVA É A VIDA DE TODOS
É O VER E VIVER: EVOÉ!
... A IR BEATA ÉBRIA...
PROCESSASSE CORPO PROCESSASSE COR (circular)
A FÊMEA, MÃE, ME FAZ (circular)
IA PODAR, REI, ERRADO PAI
SÓ NÓS
SÓS
SOMAMOS
E VOA NÉVOA, VÃO... VÊ? NÃO VÊ
A TERRA DAR RÉ? TÁ.
SER COR E SER OCRES

Existe algo de arqueológico em se fazer uma frase espelhada. Como se fôssemos ao encontro daquilo que já estivesse há muito tempo lá. Filho da precisão matemática com o acaso, um palíndromo é uma mensagem que, quando poética, apresenta-se como se já estivesse registrada em alguma caverna do nosso imaginário. Ainda latente.

Gostaria de grifar aqui que não trabalho com palíndromos nas minhas oficinas. Eles são uma das minhas maneiras de expressão poética. Mas, como fazer uma frase espelhada é algo muito peculiar, e um processo que nem sempre gera resultado, acabei não utilizando essa linguagem no meu trabalho como arte-educadora.

Esta dissertação, assim, utilizará os palíndromos como núcleos poético-conceituais, inspiradores para a meditação, reflexão e construção deste percurso, que se dará num constante *ir e vir* entre poesia (palindrômica) e reflexão sobre as práticas realizadas nas oficinas. Assim, teoria e prática se constroem de maneira entrelaçada.

Esse entrelaçamento está presente também na escolha dos autores-artistas que fundamentam este trabalho. Muitos deles que experienciaram (ou experienciam) o *ir e vir* entre criação e reflexão nas suas trajetórias. São eles Octavio Paz, Nietzsche, Fernando Pessoa, Clarice Lispector, ou mesmo os pensadores Morin, Durand, Merleau-Ponty, Jorge Larrosa, cujo pensamento interliga reflexão e criação. O orientador deste trabalho, Rogério de Almeida, é professor na Faculdade de Educação e realiza trabalhos paralelamente em música e vídeo, o professor Marcos Ferreira também. Nós do Lab_Arte acreditamos nesse *ir e vir* entre arte e reflexão, e muitos dos integrantes do Lab_Arte fazem atividades artísticas junto ao trabalho acadêmico, tendo o ato de refletir e criar como práticas complementares da jornada interpretativa, humana.

1 O OVO E O VOO

A primeira imagem poética em forma de palíndromo sobre a qual meditaremos é:

“O OVO E O VOO”

Esta frase contém a presença do elemento esférico não só no seu conteúdo (representado pelo substantivo "ovo"), mas também na sua forma gráfica, sendo composta quase que inteiramente pela reincidência da letra “o”. O círculo, marcado no corpo visual e na unidade mínima da frase – a letra – perpassa todo o enunciado por meio dessa vogal, cujo som, quando dito de forma contínua (Om), constitui-se, na tradição hindu, como a “matriz do som do universo”. O “o”, assim, quando sustentando continuamente, com sua sonoridade côncava, grave e flutuante, nos acolhe e nos lança para planarmos na experiência meditativa do infinito.

Voltando à grafia de “o ovo e o voo”, vemos que o “o” é entremeado somente por duas outras letras. Uma delas é “e”, no centro do palíndromo, que separa e ao mesmo tempo soma os dois substantivos conjugados com seus artigos "o ovo" e "o voo". A outra letra é “v”, consoante que incide duas vezes, cuja sonoridade sugere uma fricção da vogal para a sua decolagem e cuja grafia apresenta semelhança com o desenho que se faz de gaivotas ou aves em geral, ao sintetizá-las na representação de duas asas. O voo também está presente, assim, no corpo da frase – na sua grafia e no seu som.

De acordo “estruturas de sensibilidade” do imaginário, de Gilbert Durand, o “ovo” estaria ligado à segunda estrutura, mística (ou antifrásica). Nela, operam elementos relacionados à “fecundidade feminina, a elevação transcendente, a imanência penetrante das profundidades; a opacidade das substâncias, aquáticas ou telúricas; o ventre, o acolhimento, a digestão” (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 25). Essa estrutura está ligada ao prazer da alimentação e da cópula, à valorização do corpo na sua condição de substância: a sua carne, o sangue, o sêmen, suas cavidades.

É assim que os símbolos de inversão se unem aos símbolos de intimidade, como a caverna, a gruta, a barca, o cesto, o sepulcro, o ventre, a concha, o vaso, a casa, o ovo, o bosque sagrado, a viagem mortuária, a representação pela mandala da iniciação labiríntica, enfim, os continentes e também os conteúdos, como o leite, o mel, os processos alquímicos em que a transubstanciação é homóloga à digestão, o sal e o ouro secreto, oculto, filosofal da alquimia. Enfim,

as imagens da intimidade não escapam da fonte materna, é de fato a mãe, a grande mãe, a mãe-terra, a mãe doadora da vida, matriz que aproxima ventre, berço e túmulo, fazendo do nascimento uma morte e da morte um novo nascimento, de onde se originam os rituais iniciáticos que materializam a passagem encenando a morte simbolizadora do segundo nascimento, o nascimento do xamã, por exemplo. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 25).

Já o “voo”, por sua vez, na proposta de Durand, se relaciona à primeira estrutura de sensibilidade, a heroica, de regime diurno do imaginário, “onde constelam “imagens isomorfas que se polarizam nos esquemas diairético (de separação) e ascensional” (p. 21).

Sua dominante reflexa é a postural e os símbolos que gravitam em torno desse regime ligam-se aos gestos de verticalização, visão e tato. Com efeito, é ao se erguer que o homem pode enxergar melhor, pode distinguir através da visão e, com as mãos livres, separar. A verticalização humana, sua postura ereta, desdobra-se numa valorização axiomática de toda elevação. Os símbolos da luz derivam dessa postura ascensional e opõem-se, antiteticamente, às trevas. Da mesma dominante postural, que possibilita a libertação das mãos humanas e convida a uma tecnologia que a estenda, surgem os símbolos diairéticos, fundidos pelo esquema da separação e materializados nas armas, nas ferramentas e, abstratamente, no plano mental da análise. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 21).

“Os símbolos ascensionais, independentes de sua variedade, continuam o impulso postural do corpo, substantificam-se em escada, montanha, zigurate, pirâmide, outeiro, montículo, obelisco, farol, flecha, campanário, raio, espada, cetro, asa, cabeça, etc.” (DURAND, 1997, p. 125). Assim, o ovo e o voo comportam a ideia de acolhimento líquido, reclusão, maturação, introspecção germinadora e, ao mesmo tempo, o movimento de verticalização e conquista.

A terceira e última estrutura de sensibilidade da proposta de Gilbert Durand, a dramática, é responsável pelo ritmo, pelo devir, pelo tempo domesticado:

São símbolos cíclicos o calendário, o ciclo lunar, o cultivo agrário, com seus períodos sazonais, a tríade, a tétade, a aritmologia, a astrobiologia, e, intrinsecamente, a pluralidade que os concerne. [...] Ligados ao simbolismo da mediação, temos o caminho, a ponte, a barca, o psicopompo (condutor de almas), o mestre, o crepúsculo. Ainda no domínio desse processo, encontra-se o drama alquímico, com a figura triúnica de Hermes Trismegisto, em que os processos de transmutação espelham o desejo de acelerar a história e dominar o tempo” (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 28).

Poderíamos dizer que o próprio palíndromo, enquanto gênero, estaria relacionado à terceira estrutura de Durand, ligada à domesticação do tempo de maneira cíclica, criando uma ponte ou mediação da própria linguagem consigo mesma.

"O OVO E O VOO" também pode ser "O VOO E O OVO". Ambos são palíndromos.

Quem terá vindo antes? O ovo ou a galinha? Quem é sujeito? Quem é objeto?

Dilema causal fruto de debate que remonta à Antiguidade, para Aristóteles temos que a galinha veio antes do ovo, se seguirmos sua proposta de equação da polaridade ato-potência. "E sucede que o que está em ato gera-se sempre a partir do que é em potência pela ação do que é em ato, por exemplo, um homem pela ação de um homem, um músico pela ação de um músico, havendo sempre algo que produz o início do movimento" (ARISTÓTELES, 1969, p. 51).

Já segundo a teoria da evolução darwiniana, afirma-se que quem veio antes é o ovo, pois toda uma espécie evolui de outra, mais primitiva.

Aqui, diante desse duo de palíndromos conjugados:

O OVO E O VOO

e

O VOO E O OVO

Nos valeremos da afirmação paradoxal de que ambos vieram antes. Em movimento cíclico. E espelhado. Ambos são parte de um *processo*, ligado à *criação*, composto de movimentos opostos de introversão e expansão que coexistem.

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, que tem como principal contribuição a proposição do "pensamento complexo", utiliza a metáfora de um tecido composto por diferentes fios que o formam para explicá-lo. Esse tecido é feito de pontos de junção, de nós, e separação, que formam uma rede. Esse paradigma compreende que o homem é um fenômeno complexo: para estudá-lo é preciso compreendê-lo sob diversos aspectos, assim como o conhecimento. "A organização é aquilo que constitui um sistema a partir de elementos diferentes; portanto, ela constitui, ao mesmo tempo, uma unidade e uma multiplicidade" (MORIN, 1999, p. 180).

Segundo Morin, o pensamento complexo é composto por três operadores: operador dialógico, recursivo e hologramático. O primeiro envolve o entrelaçar de coisas que estão, aparentemente, separadas como: a razão e a emoção, o sensível e o

inteligível, o real e o imaginário, a ciência e a arte, não se buscando uma síntese, mas a ideia de *dialogizar*.

O segundo operador, recursivo – diferentemente do que sempre aprendemos dentro de uma perspectiva causal, em que uma causa A produz um efeito B –, propõe que uma causa produz um efeito que, por sua vez, produz uma causa: “A organização complexa opera por meio da recursividade, ou seja, causa e efeito são dois polos que se retroalimentam, em que um não existe sem o outro, em que a causa também é efeito e o efeito também é causa” (ALMEIDA, FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 96). Nesse sentido, “a organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção. É, exatamente, o problema de autoprodução e de auto-organização” (MORIN, 1999, p. 182).

Assim, ao mesmo tempo que podemos ver o ovo e o voo separadamente, há um nó indivisível entre eles, ligado ao *processo criativo*, que por sua vez é cíclico e se dá de forma recursiva.

Em “O ovo e a galinha” (2016), Clarice Lispector narra a história de uma dona de casa que, de manhã, ao chegar à cozinha para fazer o café da manhã, vê o ovo. Nele, Clarice trata da distância abissal entre o ato de *ver* e o “gabarito” que nos serve para ver. O ovo de Clarice é “invisível, indizível e indivisível”. (WISNIK, 1988, p. 283), e a autora busca palavras que cerquem o incognoscível de maneira que possa ser entredito por um *texto coisa* (WISNIK, 2020, s.p.). Na experiência de Clarice, o texto assume a propriedade das coisas, diante da impossibilidade de nomeá-las.

A radicalidade do mergulho de Clarice Lispector e a solução literária que encontra para lidar com o ovo nos convidariam, por um lado, a encerrar o assunto. Pois o que foi dito sobre o ovo, já foi dito. E, ao mesmo tempo, não há o que dizer sobre o ovo. Seguiremos observando alguns elementos no seu texto que muito nos interessam para o entendimento do nosso conceito e para a compreensão da complexidade.

A dona de casa de “O ovo e a galinha”, diante do *ovo coisa* e da impossível tarefa de nomeá-lo, achando estratégias para cercá-lo, trabalha com “motivos” que retornam e se entrelaçam em dinâmica musical, como observa Wisnik (2020). Alguns desses motivos são: “olho no ovo”, “antiga e futura”, “dentro e fora”, “galinha/ovo”, “galinha/disfarce”, “o corpo e o sacrifício” etc. Mas o problema que se coloca nesse conto e na obra de Clarice

como um todo está ligado à impossibilidade de se “explicar” a experiência. Em determinado momento, diz a narradora-protagonista: “quem se aprofunda no ovo [...] está querendo outra coisa. Está com fome” (LISPECTOR, 2016, p. 304). A ideia de profundidade para Clarice não está relacionada à compreensão racional, intelectual, que cinde sujeito e objeto. A profundidade é entender-se como extensão, sensível, do mundo, coisa. Mais do que entender-se, é sentir-se neste mundo. “Existo, logo sei” (p. 304), a personagem afirma em outro momento do conto, invertendo, assim, a lógica cartesiana do *cogito* “penso, logo existo”. Em outra passagem, ela diz “o que não sei do ovo é o que realmente importa” (p. 304). Esse “não saber” que importa está ligado àquilo que não compreende essa estrutura de sensibilidade heroica durandiana, relacionada à luz da razão. “Ter casca é dar-se” (p. 304). A casca do ovo é a sua pele, e sua pele é sua profundidade. Estender-se sensivelmente ao mundo, mergulhar neste e ser mergulhado por ele; aprofundar-se, recursivamente.

O “saber” recusado no conto é o saber que cinde os elementos e não consegue enxergá-los dentro da complexidade, que considera a sensibilidade, a sensorialidade, não cindidas com a razão. A autora faz um mergulho vertiginoso em toda a sua obra para, justamente, encarar esse problema.

Mas nós, aqui, voltaremos a O OVO E O VOO, observando cada um separadamente, não perdendo de vista que ambos são, em uma instância, indivisíveis.

O ovo é uma célula sexual feminina madura, de animais e plantas, que, ao ser fecundada por espermatozoide, é capaz de desenvolver-se num novo indivíduo da mesma espécie. É, assim, corpo e processo da fecundação. Fruto da união do elemento feminino e masculino, recolhido sobre si e protegido, transforma-se em um novo ser. Ele promete a vida, em puro estado de latência. Côncavo, signo da espera e introspecção, contém a potência do “não caber”.

“É uma espécie de objeto arquétipo, matriz e produto final, côncavo e convexo, a um só tempo um modelo de introversão (puro conteúdo oculto) e de extroversão (aparência sem sombra) [...] Símbolo privilegiado da intersecção indissolúvel entre sujeito e objeto, capaz de suspender a oposição entre a aparição de dentro e de fora, entre o espelho e o espelhado, o conteúdo e o continente, o caráter passivo e ativo do olhar” (WISNIK, 1988, p. 287). O ovo é um paradoxo, um mistério, um milagre (este último, no

sentido alinhado ao da própria Clarice Lispector, quando diz, no seu texto “Literatura e magia”: “é verdade que tudo que tem vida e é chamado por nós de natural é na verdade tão inexplicável como se fosse sobrenatural” (LISPECTOR, 2005, p. 121).

Apesar de existir em toda forma de reprodução, no caso das aves, ele é expelido pelas fêmeas e incubado por determinado tempo de acordo com a espécie. Sendo assim, é "chocado" para transformar-se – gesto que torna ainda mais explícito o dado do acolhimento ligado à fecundação. Outro elemento que se desnuda com o ovo expelido – como no caso das aves, peixes e répteis – é a sua forma perfeita. Frágil e potente, com sua casca branca e certa, o ovo recolhe-se sobre si em movimento esférico, abarcando passado, presente e futuro. É atemporal. Tridimensional. Profundo. O ovo é primitivo e perpassa os tempos.

O ovo promete uma nova vida. No caso das aves, que o chocam, vidas de seres que terão asas, e voarão. Em algumas espécies os voos serão longínquos, podendo ultrapassar mesmo continentes; em outras, serão rasteiros. Algumas aves voarão a sós, outras em bando. Mas todas viverão a experiência de, desfazendo o contato com o chão, a terra que nos acolhe, lançar-se ao ar por algum tempo e experimentar a liberdade e plenitude de, ganhando o céu, desafiar a lei da gravidade. O voo, como o ovo, também tem um caráter de “milagre”. Liberta aquele que voa da força que o prende a esse imenso corpo que nos acolhe e a qual estamos todos subjugados – força que atua, sem exceção, em todos os seres do nosso planeta. O voo reverte a lógica natural, apontando em vetor oposto à nossa condição primeira.

O voo representa o lançar-se ao desconhecido, expor-se ao perigo da queda, pois ele não anula a gravidade. Em uma dinâmica que alterna entre o bater das asas e a planagem (em que se utiliza apenas da resistência do ar para pairar) criam-se condições para uma ação que de alguma maneira "burla" a gravidade, como se ela não existisse. Mas, se a operação do voo deixar de ser realizada por algum tempo, a força da terra atuará normalmente, puxando o corpo daquele que voa para junto de si. E a queda pode ser perigosa, dolorosa ou mesmo fatal. O voo contém, assim, o elemento de risco.

O OVO E O VOO. Imagem-enigma em espelho que abarca signos opostos. Acolhimento e exposição. Recolhimento e expansão. Segurança e risco. Gestar aquilo que se lançará no desconhecido. Acolher o que vai planar, fora do chão. O ovo e o voo

são metáforas do processo criativo: em uma primeira dimensão, da vida, em uma segunda, da arte. Delineamos, assim, o nosso primeiro conceito.

Não é possível explicá-lo (e entendê-lo) a partir de uma perspectiva binária que separa elementos opostos. Para compreendermos o processo criativo dentro do seu caráter nuclear é preciso despir-se da lógica dualista que discrimina realidades díspares para se chegar à verdade de cada uma separadamente; ele é um todo que contempla dois movimentos, abraçando-os em gesto circular. É preciso, para compreendê-lo, adentrar em uma estrutura de pensamento complexo de Morin, como observamos, ou poético, segundo Octavio Paz (como veremos adiante) – que, por sua vez, rege as lógicas do homem primitivo e das culturas orientais.

Devolvendo ao ovo seu caráter esférico e inteiro, poderemos contemplá-lo na sua totalidade. Perceberemos, então, que:

O OVO É O VOO
e
O VOO É O OVO

Um está contido no outro e vice-versa. Não se pode separá-los definitivamente dentro de uma perspectiva binária, para, analisando-se exaustivamente as partes, chegar-se ao ovo e ao voo. A análise e discriminação dos fatores é um exercício que, inclusive, estamos praticando aqui e que pode ser proveitoso, mas, se desconsiderado o elemento esférico e tridimensional do ovo, o objeto será perdido de vista. Se nos esquecermos de que o ovo e o voo são parte de um mesmo núcleo indivisível, nunca poderemos entendê-lo.

Voltemos ao nosso conceito. O processo criativo e seu caráter cíclico, que contempla movimentos opostos. De introversão e expansão, inspiração e expiração, sístole e diástole.

A criação é o princípio e motor da natureza. Está em tudo o que é vivo. Rege a existência e a permanência dos seres que habitam a Terra – este grande ovo que plana no universo, voando em sua órbita circular.

A criatividade, por sua vez, é um dom exclusivamente humano. Característica que nos diferencia dos outros animais e que, por excelência, nos define. Campbell, em **As máscaras de Deus** – mitologia primitiva (2011), refletindo sobre o caráter prematuro do ser humano como elemento determinante da sua criatividade, conta que o anatomista holandês Ludwig Bolk, demonstrando, em 1926, mutações inibidoras da maturação do chimpanzé em relação ao ser humano, comprovou a teoria do naturalista francês Buffon (1707-1788) de que o elemento prematuro do nosso nascimento caracterizaria fator determinante para evolução da espécie. Essa característica fetal teria levado à falta de pelos, que, para teorias seguintes, gerou a relevância da pele como órgão sensitivo e permitiu que o homem reagisse a uma gama muito mais numerosa e sutil de estímulos sensoriais, além de uma sinalização social infinitamente mais versátil com o rosto agora exposto.

Mas "o melhor de tudo", como coloca Campbell em relação ao nosso fator prematuro, é o que se refere ao "dom da própria imaturidade, que nos permite guardar em nossos melhores e mais humanos momentos a capacidade de brincar" (2011, p. 45). Essa capacidade estimula no homem "o seu impulso para criar imagens e organizar formas, de maneira a produzir novos estímulos para si mesmo" (p. 46), tendo, assim, reações muito semelhantes às dos animais quando estimulados por dados objetivos. O jogo e o divertimento dentro do espírito da "lila", amplamente vividos pela nossa imaturidade prolongada, seriam o motor da imaginação e, conseqüentemente, da criatividade – nossa característica fundante – além da ampliação do espectro sensorial ocasionada pelo elemento fetal. Essa característica é denominada "neotonia humana".

Os outros animais nascem do "ovo" para o mundo, chegando já relativamente prontos. O ser humano, ao nascer e lançar-se em *voo aberto* para a vida, permanece em processo de maturação por anos, como se estivesse ainda em uma espécie de *ovo aberto*. Nele, o mistério da criação segue se dando, mas, diferentemente de como ocorre no primeiro caso, o ovo humano abre-se para o inédito intercâmbio entre o campo imaginário e o físico. O elemento da imaginação surge como desencadeador de processos de transformação do mundo e vice-versa. E nesse espaço, exposto, está o corpo humano, desnudado para a experiência sensível, pela sua rica percepção sensorial e expressão dos estímulos.

O "ovo" substantivo concreto, o "voo", substantivo abstrato – o ovo, núcleo do processo imaginativo; o voo, aventura da transmutação da realidade objetiva. Entre eles, o corpo, a casca porosa, exposta para a aventura da experiência sensorial, veículo, testemunha e instrumento do livre fluxo entre o imaginário e o mundo. Como já vimos, “o ovo é o voo” e vice-versa. O elemento abstrato e o concreto estão entrelaçados e fundidos em um mesmo núcleo indivisível. Quem busca entendê-los separadamente, não poderá enxergá-los, ou melhor, não poderá entrar em contato com eles.

Quando criamos, algo é gestado em nós – experiências vividas e conhecimentos adquiridos são transmutados naquilo que não existia. Reclusão, transformação, expansão. A criação proporciona ao criador a experiência da liberdade comparada ao voo, exigindo a maturação e acolhimento do ovo. Nesse processo, fecunda-se aquilo que depois se transformará em algo da realidade. O criador é passagem. Ele pare algo e, ao mesmo tempo, pare a si.

Criar é ser veículo e sujeito de “o ovo e o voo”. Acolher e ser acolhido, expor-se e ser exposto. O criador mergulha no seu âmago para lançar algo seu no mundo. Transformando-o, transforma-se a si e transforma-se no mundo. Nesse mergulho, entra em contato com seu íntimo, descobrindo que nele há o infinito, e realiza uma fusão.

Esse processo que, como colocamos anteriormente, se dá por meio do espírito da brincadeira e do jogo, é a prática da criança que o adulto humano saberá conservar. Para Campbell (2011, p. 45), "talvez devêssemos dizer que apenas nos melhores homens e na maioria das mulheres – a capacidade se mantém por toda vida". Mas, como a criatividade adulta é acompanhada de maior consciência do seu risco, por ser o voo talvez mais alto, devido ao fato de que se pode contemplar com mais distância as consequências do jogo, que agora, teoricamente, estaria valendo, o que vemos muitas vezes é uma retração do seu potencial criativo, perdendo o adulto a habilidade e o prazer na realização do seu principal dom em potencial, tornando-se "nossos sisudos gorilas e babuínos" (p. 45).

E nesse processo dinâmico sobre o qual meditamos aqui – cujo domínio é o da arte – a humanidade, exercendo o seu dom e destino, produziu a linguagem, os mitos, as religiões, a poesia, as culturas e civilizações, as construções arquitetônicas, as grandes descobertas científicas e tudo o que está à nossa volta. O que Durand chama

de “imaginário” ou de “museu das criações humanas”. A produção do patrimônio cultural humano foi feita dentro da lógica do “como se”, brincando-se com imagens, transformando-as no mundo e vice-versa – o corpo sensível e aberto sendo passagem, registro e testemunha desses voos.

O imaginário durandiano é o trajeto formador de imagens que faz circular os dois polos: sujeito e meio, em constante *ir e vir* – uma espécie de círculo estabelecido entre o homem e o mundo, circuito em que um polo alimenta o outro e é alimentado por ele. Sua definição de “trajeto antropológico” é “a afirmação de que, para que um simbolismo possa emergir, ele deve participar indissolúvelmente – numa espécie de contínuo ‘vai-e-vem’ – das raízes inatas na representação do *sapiens* e, no outro ‘polo’, das intimações várias do meio cósmico social” (DURAND, 1994, p. 28).

O processo criativo, fundante da nossa condição, é, assim, uma espécie de palíndromo que se dá entre o indivíduo e a realidade. É o conteúdo elétrico, curto-circuito que passa pela matéria do corpo humano e do corpo do mundo e os abraça, transformando-os em um só. Liga simultaneamente o âmago e o universo e os revela espelho. Sístole e diástole da nossa existência, ele dá sentido à jornada humana, porque ele é o sentido da jornada humana. Mas esse movimento, primeiro e último, revela-se quando apontando, simultaneamente, em direções opostas.

A criatividade – cujo reino é o da arte – é o núcleo do nosso fazer, nosso começo e fim. Não podemos perdê-la de vista. Ou pô-la à margem. Se nos esquecermos do seu caráter paradoxal, circular, esférico, perderemos o contato com as coisas; perderemos o sentido das coisas.

Partindo, assim, de “o ovo e o voo”, propusemos aqui uma fenomenologia do círculo – ou melhor – da esfera, flutuante. Esta é tridimensional. Ao mesmo tempo que acolhida sobre si, está exposta.

A esfera que plana, signo da existência da vida na Terra, é a imagem que representa também o ser humano: em ovo aberto. Neste se dá o livre trânsito entre a imagem e a matéria. O corpo, sujeito e objeto, porque exposto e sensível, permite-se passagem. Tudo sob o signo da imaturidade, cuja mestra é a criança.

Mas, como vimos até agora, O OVO E O VOO é um palíndromo que deflagra um processo. Este contém movimentos opostos de acolhimento e exposição, maturação e

expansão, levando à transmutação. A esfera flutuante é, assim, espelhada, tornando-se um "oito" ou símbolo do infinito. O movimento é dinâmico como a sístole e a diástole. É paradoxal. Como a fita de Moebius.

Infinito flutuante, que paira sob o signo do ovo e seu espelho. Relaciona as esferas do micro e do macro. É o processo por onde o indivíduo se lança na aventura do ir e vir, como se dissesse este outro palíndromo – com o qual concluímos a primeira parte da nossa reflexão:

LA VOU EU EM MEU EU OVAL

1.1 O ovo e o voo na Educação

Refletiremos, a partir de agora, sobre os conceitos até então trabalhados dentro da perspectiva da Educação. Para isso, primeiramente, identificaremos o paradigma sobre o qual ainda está estruturado o nosso processo educativo; em seguida, refletirei sobre minhas práticas, que são sustentadas pelo núcleo conceitual poético sobre o qual nos debruçamos aqui.

Esse núcleo se organiza em torno do conceito “oval”, ou melhor, da esfera, espelho, flutuante. Voltaremos para ele mais adiante. Por ora, vamos deixá-la suspenso no ar e olhar para uma outra forma geométrica que organiza o nosso paradigma educacional, estruturando os processos, os espaços, a maneira de se enxergar a educação, os conteúdos, os alunos e os professores. Trata-se do quadrado.

Mas, antes de adentrarmos em sua forma e conteúdo, devemos rapidamente retomar a organização mental que funda o pensamento moderno e a escola tradicional no século XVIII, cuja estrutura se faz presente até os dias de hoje – e que permite, por sua vez, que se edifique o quadrado.

Sabemos que os alicerces do pensamento iluminista, que construirão o paradigma da modernidade ocidental, estruturam-se sob influência inegável do pensamento de René Descartes (1596-1650).

Acostumei-me de tal maneira nesses dias passados a desligar meu espírito dos sentidos e notei tão exatamente que há muito poucas coisas que se conhecem com certeza no tocante às coisas corporais, que há muito mais que nos são conhecidas quanto ao espírito humano, e muito mais ainda quanto ao próprio Deus, que agora desviarei, sem nenhuma dificuldade meu pensamento da consideração das coisas sensíveis ou imagináveis, para dirigi-lo àquelas que, sendo desprendidas de toda matéria, são puramente inteligíveis (DESCARTES, 1962, p. 158).

Cindindo "corpo" e "mente", isolando a mente dos enganos do corpo e da sensorialidade, Descartes propõe o conhecimento da Verdade por meio da abstração. Recusa a corporeidade, assim como o processo imaginativo, ou qualquer comportamento ligado à ideia de ludicidade, notando "a diferença que há entre imaginação e intelecção" (DESCARTES, 1962, p. 180), sendo a segunda inegavelmente superior à primeira.

O conhecimento é, assim, uma atividade exclusiva do espírito que, entregando-se ao exercício analítico, põe-se a par de uma Verdade já pré-existente. A sua proposta não se relaciona, por princípio, ao conceito de Criatividade. Para Descartes, Deus é o criador. Cabe a nós trabalhar no sentido de conhecer a Sua criação.

No **Discurso do método**, o autor afirma que, tendo chegado a determinado momento da sua vida, depois de conhecer toda a sorte de conteúdos, para não estar mais "exposto a ser enganado, nem pelas promessas de um alquimista, nem pelas predições de um astrólogo, nem pelas imposturas de um mágico, nem pelos artifícios ou jactâncias de qualquer um dos que fazem profissão de saber mais do que sabem" (DESCARTES, 1962 p. 47), criara um método que o permitiu não ser iludido "por muitos erros que podem ofuscar a nossa luz natural e nos tornar menos capazes de ouvir a razão" (p. 47). Revela, então, que descobrira uma maneira de atingir o conhecimento, partindo-se do princípio da desconfiança, seguindo-se com a separação dos elementos analisados, enumeração e verificação destes.

O princípio de Descartes é o da dúvida. Busca corrigir a imperfeição da ignorância. Cinde corpo e mente, certo e errado. Livrando-se de qualquer ilusão, sua missão é indicar o caminho de como erradicá-la.

Funda, assim, com seu método, o pensamento científico, investigativo, lógico, organizador, sistemático, dando "o caminho das pedras" para a obtenção de um conhecimento que se expõe à verificação da verdade. Fundamenta o pensamento iluminista, abrindo as portas do cientificismo e, na esteira dele, vemos muitas conquistas

para a humanidade, principalmente nas áreas da medicina, química, física e astronomia. Conquistas que devem ser inegavelmente reconhecidas e valorizadas, mas que, de acordo com Morin (1999), não dão mais conta da complexidade dos saberes e do desafio de religá-los.

O nosso problema reside no fato de que a estrutura binária tornou-se a matriz de todas as áreas do conhecimento, inclusive das áreas de humanas, constituindo o cerne do sistema educativo moderno. E o pensamento dual não é suficiente para a compreensão do processo criativo. No primeiro, há uma verdade única, existente, que deve ser atingida; no segundo existe a criação de realidades. O primeiro é dual, o segundo, paradoxal. O primeiro é abstrato, o segundo, sensível. O primeiro é analítico, o segundo, poético. O primeiro é quadrado, o segundo, esférico. A lógica científica não reconhece a criatividade. Não a comporta. Recusa a ludicidade, a corporeidade, a sensibilidade. Ignora a subjetividade.

Vemo-nos, com isso, diante de um fato, que se nos apresenta como um "*óbvio ululante*" rodrigueano. Nesse caso, teríamos o *óvulo ululante*. Ele, pairando diante de nós, emitindo seu ulular primitivo, nos revela aquilo que já intuímos, mas que, enquanto estrutura social e educacional, ainda não tivemos coragem de assumir – que o pensamento científico é limitado para a compreensão da esfera humana.

Ele não consegue avistá-la, porque, como nos mostra "o ovo e o voo", não pode entrar em contato com ela. Na esfera humana corpo é processo, sujeito é objeto, pensamento que é sensibilidade. É regida pelo paradoxo.

Merleau-Ponty (1984, p. 85), afirmando que "a ciência manipula as coisas e se renuncia a habitá-las", reflete sobre como a ciência, tratando o mundo como uma reunião de objetos a serem analisados, subjugados pelas leis de causa e efeito, observados sempre de fora e passíveis de manipulação, deve ser "situada" e relativizada. O autor propõe uma reflexão sobre a similaridade entre os conceitos de "corpo" e "obra de arte". Para ele, diferentemente dos objetos causais, apesar de pertencerem ao reino das coisas, ambos contêm uma dimensão que os eleva a outro domínio. No corpo humano e na obra de arte, não se pode distinguir "expressão" do "expresso". Buscando "compreender o sonho a partir do corpo (...) compreender o imaginário pelo corpo", o autor se pergunta "o que resta do quiasma do sonho?" (MERLEAU-PONTY, 1992, p.

236). “Quiasma aqui entendido como o embricamento de corporeidades: meu corpo, o corpo do outro, o corpo do mundo. Uma filosofia da carne no *entrecruzamento das avenidas*” (FERREIRA-SANTOS, Marcos, 2005).

Jorge Larrosa, em **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**, defende um saber que seja ligado ao elemento experiencial: "um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência" (LARROSA, 2002, p.8).

É inegável que a educação se relaciona, por princípio, à esfera humana. Mesmo que, em diversos momentos, ela exista para a aprendizagem de conteúdos científicos, a educação lida, *a priori*, com a jornada de seres humanos – e precisa fazer sentido. O que ocorre é que a criatividade – processo que, como vimos, é o sentido dessa jornada – está, ainda, delegada aos cantos de um sistema que não consegue reconhecê-la, dobrando-se e redobrando-se em falso, infinitamente, por cima do quadrado.

O MURO: REVER O RUMO

Voltemos ao quadrado.

Com quatro lados iguais e ângulos retos, também conhecido como "quadrilátero", essa forma geométrica pertence ao universo dos paralelogramos. Diferente do círculo, que flui em movimento contínuo sobre si, a linha reta do quadrado tem seu movimento interrompido por quatro vezes, em seus cantos ou quebras. O "canto", por sua vez, é o lugar esconso, retirado ou solitário. Semelhante aos retângulos e aos losangos no que se refere ao paralelismo, mas divergindo, porque simétrico, o quadrado aspira a forma perfeita. Ele é quase um círculo, se não fosse pela existência de suas quinas, que introduzem o dado do isolamento. Quem está no canto, está escondido, na sombra.

Se subdividido por pequenas outras formas iguais, temos o quadriculado. Esta é a forma da tabela ou da grade, que possibilita a classificação, a numeração, a catalogação, a organização de um espaço analítico. Diferentemente do círculo, em que todos os pontos se voltam para um mesmo centro, comungando de uma perspectiva

comum, no quadriculado os elementos se relacionam de maneira individualizada, na função de objetos de análise.

"Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo" (FOUCAULT, 2014, p. 140). O quadriculado constrói uma organização hierárquica em que os elementos são todos passíveis de controle, restritos no seus espaços e ocupando seus papéis de unidade.

Foucault, observando o surgimento de uma nova economia política do poder punitivo nos séculos XVIII e XIX, cria, em "Vigiar e punir", uma genealogia da "alma" (e do corpo) modernos que muito nos interessa aqui. Observando a transição do, até então, culto aos suplícios para um novo sistema punitivo que submeterá o indivíduo a um regime de coação e privação que busca uma universalidade no ato de castigar, o autor identifica a criação de um novo sistema prisional que apresenta uma estrutura organizacional dos corpos e do espaço e cujas regras regerão também os sistemas emergentes educativo, militar e hospitalar.

Dentro dessa estrutura, calcada no quadriculamento e na disciplinarização, o espaço é repartido procurando-se "evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir" (2014, p. 140). A unidade é "posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo, numa série de intervalos, que se pode percorrer sucessivamente" (2014, p.143).

No sistema educativo organizado sobre o quadriculado, o aluno é, por princípio, objeto. Ele está sob controle, vigília, mas não vê o todo. Sente-se escondido na multidão organizada. Não está acolhido e sim abandonado à sua condição de indivíduo na massa. Esta organização espacial é reflexo e motor de um pensamento analítico, lógico, científico, que não consegue decodificar, ou reconhecer o paradigma da Complexidade e, nele, o processo criativo. Este último fica sendo um corpo estranho à estrutura interna do quadrado. Pode até ser aceito por ela, mas, para isso, se faz necessário que ele seja distorcido e transformado em objeto isolável e catalogável, que ocupa uma posição na grade.

Pensemos, agora, no sistema educacional moderno. Nas escolas públicas e particulares brasileiras hoje, do ensino fundamental ao médio, ou em alguns aspectos, nas universidades. Conteúdos subdivididos em "disciplinas" para que se possa trabalhá-los com mais especificidade, visando "produtividade". As carteiras, dispostas dentro da dinâmica do quadrilamento, voltando-se todas para um professor que "palestra" e propõe exercícios. A arte, dentro das suas múltiplas possibilidades de expressão, como música, artes plásticas, teatro, cinema, dança – fazeres que, como vimos até agora, constituem o dom, a diferença e a condição primeira da humanidade – são práticas abandonadas à margem do sistema de ensino, sendo vistas como fazeres periféricos, delegados a uma única "disciplina" que costumamos chamar de "Arte". Nesta, em geral, atende-se prioritariamente ao ensino de artes plásticas. O corpo é "exercitado" na "Educação Física", o resto é "trabalho sério". E, dentro dessa parte, realizada de maneira objetiva e muitas vezes estéril, está a produção de texto.

Mesmo com todas as discussões ou propostas realizadas na área da educação a partir do século XX, somos obrigados a aceitar que o modelo tradicional organizado sobre quadrado e a grade ainda sustenta e retém o nosso sistema educativo. Ele é a matriz que organiza e decodifica tudo que adentra o sistema de ensino formal. Não é de se estranhar, assim, que não se consiga encaixar efetivamente a criatividade, a sensibilidade e a subjetividade no processo educacional, somente enquanto discurso. Por isso, acreditamos que, para que se dê uma transformação na área da educação e para que se realize uma educação que transforme efetivamente os indivíduos, é preciso que se desfaça o quadrado e a grade que sustentam o paradigma binário, para que se construa um pensamento educativo que comporte o paradigma da complexidade.

O círculo.

Ele propicia o encontro. Coloca todos na mesma posição. Expostos, isto é, vivos e presentes. Acolhe a todos na mesma experiência, mas com suas singularidades expostas. O círculo não é novidade. É antigo, mítico. Presentifica os indivíduos. Chama-os na inteireza. Permite que algo aconteça.

O círculo comporta, acolhe e permite que se realize o pensamento complexo.

O problema atual reside no fato de que as propostas ligadas a esse paradigma não conseguem ser efetivamente lidas ou implementadas em uma estrutura organizada

sobre o quadrado, compartimentada na grade. Se decodificada de maneira distorcida ou delegada ao abandono por quem a implementa por não saber vivê-la, o pensamento esférico poderá transformar-se em espontaneísmo gratuito, desnudando-se claramente na condição de "qualquer coisa". Isso talvez explique por que a Escola Nova, que tem suas origens na Europa e Estados Unidos no século XIX, chega ao Brasil a partir de 1930, passando a ser disseminada dos anos 40 aos anos 60 nas escolas brasileiras, não conseguiu afetivamente adentrá-las. Sabemos que essa proposta tem base em reflexões assentadas nos trabalhos John Dewey, Victor Lowenfeld, Herbert Read e coloca o foco no educando e não mais no conteúdo, valoriza o processo, a subjetividade e a arte. Mas o que ocorre é que o sistema formal, que chegou a ser influenciado pela Escola Nova, não deixou de estar estruturado sobre a grade, e tentou somente encaixar essas propostas.

O quadrado pode mascarar os esvaziamentos de sentido, travestindo-os de metodologias e fundamentações, já a estrutura circular expõe a realidade como tal e, não conseguindo ser decodificada no quadrado, torna-se explicitamente algo esvaziado de sentido.

Trabalhar com a esfera não é tarefa simples. Ela considera a complexidade, é regida por uma dinâmica própria. É frágil, delicada e precisa alçar voo. Exige sensibilidade unida à inteligência. Exige compreensão da experiência artística e poética, intelectual e experiencial. Exige aceitação de uma estrutura paradoxal de pensamento e da alteridade. Para se trabalhar com a esfera, precisamos entendê-la, vivê-la, reconhecê-la e assumi-la.

Ela fecunda o encontro e leva ao voo. Ela acolhe o pensamento complexo porque o reconhece e o comporta, devolvendo-o ao seu lugar de origem. Nela, a criação, diferentemente de estar delegada a uma quina do conhecimento, ocupa a própria esfera formada pelos indivíduos que a compõem e que, juntos, por meio da sensibilidade, do estado de presença, constroem a esfera, espelhada, do imaginário. Forma-se, assim, a fita de moebius, em desenho que permite que se realize o *ir e vir*.

1.2 Sobre a minha experiência

Relatarei, agora, a minha experiência ligada à implementação de uma proposta que se organiza dentro do paradigma esférico, complexo.

Realizei trabalhos ao longo de anos com diferentes públicos no que se refere à idade, classe social, grau de escolarização, envolvimento prévio ou livre arbítrio para se estar naquele contexto. Professores, crianças e adolescentes da rede pública, jovens infratores internos da Fundação Casa, crianças em ocupações do MTST ou de imigrantes africanos, além de centros culturais como Casa do Saber, Centro Cultural São Paulo ou SESCOs. Projetos distintos, públicos distintos, instituições ou estruturas distintas. O que os liga: a implementação, em todos os casos, de uma proposta esférica, calcada no pensamento complexo, em que se trabalhou com o processo criativo, colocando-se o foco na poesia, mas considerando-se a corporeidade e a integração de linguagens como parte do processo.

E, para se realizar uma proposta esférica, é importante que observemos a necessidade da preparação do espaço. Ele é o primeiro ovo. Cuidar dele é o primeiro passo para criação de um ambiente fértil. Criar um espaço que acolhe. Mesmo com os diferentes contextos e cenários em que realizei esses trabalhos, em todos os casos, em maior ou menor grau, existia o dado da preparação para o acolhimento. Pensando de maneira diferente da lógica cartesiana que nos leva a nos tornarmos mais alheios ao mundo físico, por acreditar-se que as coisas se dão efetivamente no plano inteligível, recusando-se a sensorialidade, acreditamos que o espaço físico é uma extensão do corpo.

Nas culturas orientais, organizadas também por um pensamento esférico, espaço e corpo são parte de um núcleo indivisível. Partindo desse princípio, eu sempre considerava a preparação do espaço como algo necessário para que pudesse realizar o trabalho. Na ocupação de imigrantes africanos, o encontro com as crianças se dava no pátio interno do prédio. Era uma área aberta, com piso de cimento, onde havia um acúmulo grande de lixo e sujeira que eu e as crianças limpávamos, juntos, em todos os encontros, antes de começarmos o encontro. Em seguida, montávamos um tapete de E.V.A. sobre o cimento, para que, assim, estando em um ambiente confortável e acolhedor, fizéssemos o nosso ovo, roda. Na ocupação do MTST, o encontro se dava no

saguão do prédio – um lugar com grande fluxo de pessoas e pouca iluminação. Como eu buscava espaços mais no canto do saguão, para que pudéssemos ter algum recolhimento, muitas vezes tinha que conseguir uma escada para instalar uma lâmpada, de maneira que eu e as crianças pudéssemos nos ver melhor. Nas escolas públicas, quando realizava formação de professores, eu desmontava a disposição quadriculada das carteiras, colocava-as nos cantos e formava o círculo. Às vezes dispunha um tapete no centro para tornar o ambiente mais acolhedor e levava um instrumento musical, como um carrilhão, para soltar um acorde cintilante e criar uma atmosfera sensível, dando início ao trabalho. Na Casa do Saber, eu pedia para que a equipe dispusesse as confortáveis e largas poltronas – que a casa oferece – em círculo, criando, assim, o nosso ovo.

Como o ovo nos devolve a uma condição primitiva, como ele iguala seus integrantes colocando-os expostos e acolhidos da mesma maneira, para mim é curioso que, ao retomar na memória os primeiros encontros com grupos tão distintos no que se refere à classe social, idade, formação cultural e contexto, todos se tornam um só. Todos são o mesmo ovo, aberto, pulsante. O ovo primeiro.

Me vejo diante de um círculo. Vivo. Pessoas na minha frente, expostas, visíveis, frágeis, mas inteiras. Olhos curiosos. Frio na barriga. Há algo por vir. Estamos no presente. Acolhidos e lançados.

2. O CÉU EM MEU ECO/ ECO: VEJO HOJE VOCÊ

Este capítulo se organiza a partir de duas imagens poéticas, também palíndromos, que se relacionam uma à outra.

São elas:

O CÉU EM MEU ECO e ECO: VEJO HOJE VOCÊ

Ambas têm em comum o elemento "eco". Substantivo abstrato, definido como repetição de som que se dá pela reflexão de uma onda sonora por uma superfície ou objeto, o eco é som refletido que se volta sobre seus próprios passos. Espécie de espelhamento da onda sonora que, indo de encontro a alguma superfície material, retorna para aquele que a proferiu, ressoando se multiplicando.

O eco é um fenômeno que, no âmbito da literalidade, não se dá pela visão e sim pela audição. Sua atuação está, assim, relacionada ao campo do invisível, do sensível. Ecoar, no sentido figurado, significa "reconhecer-se" em nível empático. Quando dizemos que algo "ecoa em nós", queremos dizer que algo "nos toca" e que encontramos correspondência afetiva entre um elemento externo e nosso íntimo.

O "eco", presente nos dois palíndromos, os coloca em dupla relação de correspondência. Como quando colocamos um espelho diante do outro, ambos juntos formam uma espécie de reflexo multiplicado. Mas seus movimentos, ao mesmo tempo, são distintos.

Em "o céu em meu eco", a relação se dá entre o "céu" e o "eu", criando-se um vetor no sentido vertical. O infinito cabe no âmago, o céu na subjetividade. O "céu", o imenso, o incontível, o espaço do voo e da plenitude, "em meu eco", isto é, dentro, cabendo, no ressoar do eu lírico, no seu sentimento de correspondência, naquilo que ele reconhece. É importante observar que, apesar da relação se dar entre o "céu" e o "eu", o problema não se resolve nesses dois fatores, como se tivéssemos a frase "o céu em mim". Teríamos, se fosse assim, a ideia de que o infinito cabe em nós, mas ficaríamos aí. Aqui, o céu, a amplitude, a liberdade está, não em mim, mas "no meu eco", isto é, no

meu sentimento de reconhecimento, de identificação, de ressonância. É pelo contato com meu eco que adentro o meu céu. É nele que mora meu infinito, a minha liberdade.

Este palíndromo – que, em comparação com o próximo, está mais ligado à subjetividade – propõe uma imagem em que o voo, que mora dentro do ovo de cada um, é o próprio eco. A esfera flutua dentro de si quando se descobre espelho.

Já em “eco: vejo hoje você”, o movimento, diferentemente do primeiro, é de extroversão. A relação se estabelece entre o "eu" e o "você" e tem como tema a alteridade, em um movimento que se desenha no sentido horizontal. Poderíamos fazer algumas leituras dessa imagem e, aqui, proporemos duas. Na primeira, o fato do sujeito oculto "eu" enxergar o outro a quem se dirige, apreendê-lo pela visão, ancorado e presentificado no "hoje", significa que aconteceu o eco, a ressonância, o reconhecimento. Estamos falando da experiência do encontro, ligada à atenção e ao estado de presença. Eco: vejo **hoje** você.

Em outra leitura, o eu lírico dirige-se diretamente ao "eco", afirmando: "vejo hoje você". Afirma-se, assim, que, no tempo presente ou próximo, vê ou verá um fenômeno que é invisível, apreendido pela audição. Cria-se aqui um entrecruzamento entre imagem e som. Propõe-se ver o que se ouve, ou visualizar aquilo que toca, que ressoa, que ecoa, ou seja, ocorre uma sinestesia. Como o eco se dá pela repetição do som, isto é, por um estímulo sonoro estendido em muitas ondas, a palavra "hoje" ressalta também a ideia da atenção, da escuta presente não do eco, como um todo, mas do eco em cada parte de si, em cada hoje. Podemos relacionar essa imagem ao próprio gesto criativo, de se imaginar ou recriar aquilo que ecoa em nós, a partir de estímulos que nos são dados.

Fernando Pessoa, no livro **Mensagem**, em "Nota preliminar", apresenta uma espécie de tratado sobre a poesia, em que expõe as qualidades ou condições necessárias para que se possa entrar em contato com ela. Nesse texto, afirma que para que haja "O ENTENDIMENTO dos símbolos e dos rituais (simbólicos)", o intérprete deve possuir "cinco qualidades ou condições, sem as quais os símbolos serão para ele mortos, e ele um morto para eles" (PESSOA, 2001, p. 69). Enumerando-os "por graus de simplicidade", Pessoa começa com o elemento da "simpatia". "Tem o intérprete que sentir simpatia pelo símbolo que se propõe a interpretar. A atitude cauta, a irônica, a deslocada – todas elas privam o intérprete da primeira condição para poder interpretar" (p. 69).

A palavra simpatia é derivada de "pathos", que, por sua vez, está ligada ao sentimento de ternura e compaixão. Estar sensível a algo. Podemos entendê-la como "eco". Para que se entre em contato com a poesia, é preciso que haja eco, reconhecimento, afeto.

Octavio Paz, em **O arco e a lira**, afirma que "há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. Toda vez que o leitor revive a verdade do poema atinge um estado que podemos chamar de poético" (PAZ, 2012, p. 33). O leitor precisa participar do poema, sendo afetado por ele. Precisa ser tocado para revivê-lo, entrando, assim, em estado de sensibilidade. "O gozo poético não se dá sem superar certas dificuldades, análogas à criação. A participação implica uma recriação; o leitor reproduz gestos e experiências do poeta." (p. 51). Entrar em contato com a poesia consiste em recriá-la, formando-se o eco entre poema e leitor.

Por meio da arte se dá o processo de transcrição, que liga os diferentes envolvidos no processo de feitura e recepção. "A transcrição é que envolve elementos presentes no engendramento, na elaboração de uma obra de arte e em sua recepção pelos apreciadores, que operam como coautores dos sentidos das obras" (ALMEIDA; ARAÚJO, 2020, p.4). A arte, porque poética, cria ecos entre artista e apreciador e realiza uma espécie de ligação entre ambos, tornando-os, sob determinado aspecto, o mesmo.

Octavio Paz afirma que tudo que diz "consiste no testemunho de encontro com alguns poemas" (PAZ, 2012, p. 33), destacando a importância do encontro com o poema propriamente dito, como se nele estivesse a chave de todas as respostas. Em outro trecho: "a leitura de um único poema nos revelará com mais certeza que qualquer pesquisa histórica ou filológica o que é a poesia" (p. 32). Temos, assim, a ideia de que no mínimo está o todo. No átomo, temos a imagem do universo, por isso devemos estar atentos aos (e focados nos) detalhes, em cada segundo, em estado sensível e imaginativo, entrando em estado poético.

"A criação consiste em trazer à luz certas palavras inseparáveis do nosso ser" (PAZ, 2012, p. 53), como se, no ato de criar, aparecesse aquilo que já existia em nós, no imenso céu que somos. E este céu cabe no nosso ecoar. O poema é o eco que contém uma amostra do imenso que somos. Segundo Paz, ele é "mediação: graças a ele, o

tempo original, pai dos tempos, se encarna em um instante. A sucessão se transforma em presente puro, manancial que se alimenta a si mesmo e transmuta o homem" (p. 33).

Assim, gostaríamos de destacar dois pontos que serão analisados no relato a seguir:

1. A escuta sensível de estímulos sensoriais e/ou artísticos como ato de co-criação e participação, colaborando com uma aprendizagem significativa.
2. O compartilhamento de percepções subjetivas junto ao estudo de aspectos objetivos como agente potencializador do aprendizado, gerando o engajamento e a celebração da diversidade.

2.1 Experiência 1: ressonâncias

Fernanda Gomes Pereira tem 29 anos, está no 4º ano de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ela esteve presente nos dois encontros em que realizei a oficina "Poesia no corpo e na palavra" no Lab_Arte, antes que começássemos a quarentena devido à pandemia. Mesmo tendo sido curto, o processo de Fernanda revela traços interessantes no que se refere ao papel do eco no seu engajamento e potencialização da sua criatividade, de maneira que o descreverei a seguir.

Para o primeiro dia de oficina, organizei o nosso encontro da seguinte maneira: inicialmente, fazia uma breve apresentação minha e, depois, lia a letra da música "Baú de guardados" de Alice Ruiz, que foi gravada por Ná Ozzetti. (RUIZ IN: Meu quintal, 2011)

BAÚ DE GUARDADOS

Trago, fechado no peito,
um baú de guardados.

Jóias, gemas e pérolas
que podem
ofuscar meus olhos.

Pedras, perdas, penas
que conseguem
represar meu rio.

Mas basta um som de flauta,

um dedilhar de piano,
o acorde de um violão
o cristal de uma voz
e todas as comportas
se abrem
e me descobrem
levando de roldão
tudo que cabe
nesse cofre desvendado,
o coração.

Jóias, gemas pérolas,
pedras, perdas, penas.
Brilhos que se confundem
no que sou.
Rolam nas águas e me levam
para perto, bem mais perto
de onde estou. (RUIZ, 2011)

Meus objetivos com a análise desse poema eram:

1. Gerar a reflexão e (compreensão) de que a escuta sensível é uma poderosa mobilizadora da nossa subjetividade, colocando-nos em contato com nós mesmos.
2. Construir essa ideia **com** os participantes (mesmo sabendo a que objeto de reflexão eu queria chegar) ouvindo *sensivelmente* suas impressões e permitindo que me ouvissem.

Dessa maneira, eu:

1. Sugeriria que os participantes compartilhassem suas imagens e sensações, suscitadas pelo poema.
2. A partir dessa troca de “ecos”, fazendo perguntas e ouvindo as respostas, eu conduziria a nossa discussão para a identificação das imagens presentes no poema, refletindo, a partir delas, sobre o fato de que o “Baú de guardados” pode ser lido como uma metáfora da nossa subjetividade, que contém, tanto o que há de mais precioso em nós “jóias, gemas, pérolas” quanto as nossas dores “pedras, perdas, penas”. Um baú se abre impulsionado por estímulos sonoros, musicais, levando-nos para mais perto de nós mesmos.
3. A partir da leitura do poema e dessa reflexão, eu explicaria do que se tratava a oficina, de maneira que já estivessem sensibilizadas para entender racional e

sensivelmente que seria realizado um trabalho de criação poética que considera a sensorialidade como parte do processo criativo.

4. Faríamos uma série de exercícios para acordar o corpo e a sensorialidade:
5. Faríamos rodadas livre-associativas para entrarmos em estado poético.
6. Produziriam poemas a partir de sonhos.
7. Compartilhariam as produções, voltando aos ecos.

Nesse dia, eram cinco participantes, todas mulheres. Fizemos uma roda, eu me apresentei brevemente e li o poema “Baú de guardados”. Eu tenho esse poema decorado e disse-o buscando trazer cada imagem de maneira bem nítida, carregando-a de afeto, para que fossem acordadas a sensibilidade e imaginação das participantes, criando-se um elo entre nós e fazendo com que mergulhássemos juntas em um espaço-tempo comum, em um estado poético.

Depois de declamar o poema, perguntei que imagens e sensações surgiam a partir daquela primeira escuta. Entreguei o texto impresso. Começamos a conversar: "a imagem de um baú que está fechado, e que depois se abre...", "Sim, um baú com conteúdos reclusos... Onde está localizado esse baú?", "No peito...", "Sim, no peito do eu lírico, então ele pode representar os sentimentos deste, que estão, no início do poema, contidos, retidos, guardados... E o que tem nesse baú?", "Joias, pedras preciosas, objetos valiosos...", "Sim, objetos valiosos, brilhantes, belos... Mas, ao mesmo tempo, pedras, perdas, penas... o que seriam?", "Dores, experiências sofridas, perdas..." "Pedras, perdas e penas que conseguem represar esse rio, impedindo que o fluxo dessas águas se dê livremente... Temos aqui uma aliteração... com a repetição do 'pe', realizando uma obstrução na sonoridade do texto que acompanha esse represar do sentido...".

"A "pedra" é um elemento concreto, que nos remete à ideia de peso; a "perda", um elemento abstrato ligado à lembrança de algo que já não se tem mais... A "pena" teria duplo significado, podendo ser tanto o objeto que se soma aos outros entulhos, impedindo que as águas do rio fluam, quanto a "perda" no sentido de sofrimento ou castigo... Assim, nesse baú das emoções, estaria guardado tanto aquilo que há de mais caro, precioso e brilhante em nós, quanto nossas dores, perdas e sofrimentos..."

Em seguida perguntei: "E o que consegue abrir esse baú?", "A flauta, o violão..." "A música..." "Sim! A flauta, o violão, o canto, a música... Todas aqui já devem ter vivido a experiência de revivenciar uma situação passada, com riqueza de detalhes, a partir da escuta de uma música? Como se estivesse sendo levada para aquele momento de novo..." "Sim, com certeza..." "A música tem esse poder de acordar nossas emoções e trazer lembranças de maneira muito viva... mas isso pode se dar também com um cheiro... ou mesmo com um gosto". Os estímulos sensoriais têm o poder de acordar a nossa sensibilidade, convocando sentimentos, sensações, imagens fazendo com que "as nossas comportas" se abram e nos descubram "levando de roldão/tudo que cabe/nesse cofre desvendado/o coração". Pode nos colocar em contato com nossa intimidade, nos levando "para bem mais perto de onde estamos..."

Falei sobre **Em busca do tempo perdido** (1987), de Proust, um romance de sete volumes que começa a partir do momento em que o personagem come uma *madeleine* embebida em chá, um minibolo típico francês e, a partir daquele gosto, começa a se lembrar de sua infância. Disse, então, que nós, naquela oficina, trabalharíamos com o universo da poesia, trazendo a sensorialidade para o processo criativo, relacionando corpo e palavra de diferentes maneiras, para que fôssemos convocadas integralmente e pudéssemos abrir os nossos baús de guardados.

Em seguida, sugeri que cada uma se apresentasse para que a gente se conhecesse um pouco. Fernanda, depois de dizer o seu nome e contar que cursava pedagogia, nos revelou que tinha dificuldade com literatura, principalmente com poesia. Disse que este fora justamente um dos motivos que a levou à oficina, e que era difícil para ela imaginar os textos poéticos e entrar em contato com eles. Falei que ela estava no lugar certo, e que trabalharíamos para essa desobstrução.

Em seguida, levantamos para acordar o corpo. Fizemos o exercício de aquecer as mãos, as friccionar, massagear o rosto moldando-o como se fosse massinha e recuperando a imagem do rosto através do toque. Em seguida passamos as mãos por todo o corpo, como se limpássemos e tirássemos tudo aquilo que não era bem-vindo. Propus que imaginássemos uma cachoeira gelada que limpava tudo enquanto fazíamos um movimento e som de "chuaaá" descarregando as tensões que pudéssemos trazer da rua. Propus que fizéssemos diferentes sons com a boca, primeiro com as fricativas,

depois com as vogais, em seguida experimentamos falar as palavras as espacializando, sentindo-as ressoar nos diferentes lugares do corpo e depois falando a mesma palavra com diferentes intenções.

Sentamos e seguimos com rodadas de livre-associação. Pedi, então, para que cada uma fechasse os olhos e pensasse em algum sonho que tivesse tido e, em seguida, para que tentasse lembrar das imagens sensações desse sonho.

Depois de um minuto com os olhos fechados e concentradas, todas disseram que haviam lembrado de sonhos e os recuperado. Pedi, então, para que dessem um título ao sonho, escrevendo-o no centro de um papel e fazendo um círculo em volta. Em seguida, elas deveriam associar livremente algumas palavras a esse sonho, escrevendo-as a partir do título. Depois, deveriam associar outras palavras a partir de cada uma que surgiu anteriormente. Formaram, assim, uma gama de palavras livremente associadas que serviriam de inspiração para que fizessem um pequeno texto poético a partir do seu sonho. Não precisariam usar todas, não seria necessário usar somente aquelas palavras seriam somente uma base inspiracional para a criação do texto. Elas fizeram seus poemas e depois leram para o grupo.

O título do sonho de Fernanda era "Ele apareceu quando eu estava falando sobre isso". As palavras associadas (que recolhi das suas anotações depois) eram: concordar – certo, discordar /avental – branco, roupa, profissão/ passear – andar, conhecer, visitar/ encontro – desencontro, destino, susto/ transmissão – visão, televisão, passagem.

Seu texto:

“Ao passear te encontro de branco

E mesmo de passagem, discordo

Não se passeia por aí com essa roupa!”

Na hora de lermos os poemas e conversarmos sobre eles, Fernanda leu rápido o seu texto, não se atendo muito a ele e mudando de assunto, como se não houvesse nada especialmente relevante nesses três versos (este foi um comportamento que observei também nas outras participantes, na hora da leitura dos seus poemas).

Já estávamos no fim do encontro, e os alunos da aula que viria na sequência já se acumulavam do lado de fora. Nesse momento, em vez de encerrar o trabalho, pedi para

que cada uma lesse novamente seu texto, para que escutássemos com atenção e falássemos sobre as imagens e sensações que apareciam a partir de cada escuta. Estávamos, assim, recriando-os. "A leitura do poema tem grande semelhança com a criação poética. O poeta cria imagens, poemas, e o poema faz do leitor imagem, poesia" (PAZ, 2012, p. 33)

Quando Fernanda leu o seu texto, falei da presença da cor branca, de um sentimento de reprovação, a sensação de assepsia ou sujeira, um incômodo ligado ao comportamento de outra pessoa e a expressão desse incômodo, mesmo que tenha sido por um cruzamento fortuito. Fernanda, então, contou que seu sonho fora sobre um encontro com um conhecido, que é médico. E que para ela ficava também forte a sensação de reprovação diante do fato de ele andar pela rua livremente com uma roupa asséptica de médico. Havia uma sensação de incômodo em relação a isso. Fizemos esse trabalho com os textos das outras participantes.

Percebo que ter encerrado aquele dia com a escuta sensível das produções de cada uma foi muito importante para que todo o resto fizesse sentido. Apesar do desconcerto inicial delas com aquele momento e do fato de que o tempo estava se esgotando, consegui garantir que o que elas tinham produzido pudesse ecoar em nós, ser revivido, sentido, reconhecido pelo grupo e devolvido. Assim, o que elas escreveram ganhou existência no nosso ovo – voo. "O gozo poético não se dá sem superar certas dificuldades, análogas à criação. A participação implica uma recriação; o leitor reproduz gestos e experiências do poeta". (PAZ, 2012, p. 51) Esse gesto foi importante para entenderem que, naquilo que haviam escrito, já existiam conteúdos, sentimentos, conflitos, imagens. Naquele eco, por mais fortuito ou corriqueiro que fosse, podíamos pegar um pedaço do céu de cada uma.

No segundo dia de encontro, na semana seguinte, éramos nove pessoas. Desde que Fernanda chegou, percebi que estava bem à vontade, gostando bastante de estar lá. Como havia vários participantes novos, retomei algumas falas e práticas do primeiro dia – inclusive a leitura de "Baú de guardados" (RUIZ, 2011). Seguimos com um mergulho em práticas que aprofundavam o exercício da escuta criativa, como se puséssemos em prática da letra de música "Baú de guardados", que eu lera anteriormente.

Meus objetivos nesse encontro eram:

1. Aprofundar o estudo da palavra no seu caráter musical (livre associativo e rítmico).
2. Estimular a criatividade pela escuta sensível, permitindo que o processo imaginativo não se desse somente por meio de conceitos, ou de ideias sobre poesia, a fim de que os conceitos fossem, sim, trabalhados, mas junto ao exercício da sensibilidade.
3. Proporcionar maior compreensão da diversidade de leituras sobre um mesmo estímulo.

Preparei o encontro da seguinte maneira:

1. Exercícios de percussão corporal para entender o pulso das palavras – atividade descrita no capítulo 3.
2. Exercícios de fala com diferentes entonações e em uma língua imaginária, para entendermos a melodia das palavras.
3. Realização de uma orquestra corporal, na qual cada participante propõe um som, feito com o corpo ou voz. Esses estímulos vão se somando, formando uma paisagem sonora que deve ser escutada por todos e imaginada.
4. Anotações de cenas, paisagens e situações, a partir de estímulos sonoros produzidos por mim.
5. Produção de poemas a partir dessas imagens.
6. Compartilhamento das produções.

Claudel dizia que há um certo azul do mar tão azul que somente o sangue é mais vermelho. Valéry falava no secreto negrume do leite que só é dado por sua brancura. Proust falava numa pequena frase musical feita de doçura retrátil e friorenta. Merleau-Ponty fala num olho que apalpa cores e superfícies, num pensar que tateia ideias para encontrar uma direção de pensamento, numa ideia sensível que nos possui mais do que a possuímos, como o pintor que se sente visto pelas coisas enquanto as vê pintá-las (CHAUÍ, 1983, p. 252).

Após a realização da percussão corporal e da língua imaginária, fizemos uma "orquestra corporal" com os nove participantes. Um começava a fazer um som, com a voz, palmas ou mãos no corpo, e seguia repetindo-o sem parar. A pessoa seguinte criava um outro som que dialogava com o primeiro, a terceira fazia a mesma coisa e assim por

diante. Ao final, todos estavam, ao mesmo tempo, fazendo sons diferentes, que compunham uma complexa paisagem sonora. Quando o grupo já estava completo dentro da "orquestra", pedi para que fechassem os olhos e buscassem trazer imagens para aquela sonoridade. Ao final, compartilhamos as impressões. “Parecem índios em uma floresta, cantando, em um dia chuvoso”, “parece uma fábrica com muitas máquinas trabalhando desordenadamente”, “parece um mamute correndo em uma estrada empoeirada”, “parece uma sala de aula bagunçada”. Fizemos essa atividade duas vezes.

É muito rico observar como um mesmo estímulo sonoro pode gerar imagens completamente distintas em cada um. Com ele, entendemos que cada pessoa tem uma lente própria que constrói a sua realidade e imaginação. Importante para o reconhecimento e valorização da subjetividade e da diversidade. ECO: VEJO HOJE VOCÊ. Cria-se, assim, um mosaico de perspectivas e confiança de cada um para reconhecer e valorizar aquilo que sente, que imagina, que cria. Entender que a criação não está fora, longe, no "artista". Está "aqui" e já está se dando, a partir do momento em que estamos presentes, atentos, sensíveis, afetivos.

Em seguida, sentamo-nos, já devidamente aquecidos, acordados, imaginativos, conectados. Eu pedi para que pegassem papel e caneta. Disse que faria dois estímulos sonoros diferentes e que cada um se estenderia por um certo tempo. Propus que fechassem os olhos e imaginassem uma cena a partir de cada um. Sugeri algumas perguntas norteadoras como: que lugar é esse? Quem habita este lugar? O que faz?

No primeiro som, eu cantava por alguns minutos três notas musicais que iam e vinham, de maneira lânguida, longa e profunda. No segundo, eu batia energeticamente palmas, alternando com batidas no corpo e com um outro som que fazia com a boca, próximo do relinchar de um cavalo. Eles ouviram atenciosamente e fizeram suas anotações. Em seguida, pedi para que escrevessem um poema a partir de alguma daquelas duas imagens. Escreveram seus poemas e compartilhamos, colocando a atenção nas imagens que ecoavam em nós, trocando as nossas impressões.

As anotações a partir dos sons que pude recolher, depois, de Fernanda, eram:

Primeiro som: uma floresta (em cima de um tronco) – ventando e lentamente movimentando as folhinhas/ iluminada/ um sátiro (ele parece triste)/tocando flauta (mexendo o seu corpo lentamente e com os olhos fechados).

Segundo som: uma floresta/uma criança encantada (fada, duende, gnomo)/roubou algo importante, talvez a flauta do sátiro, para brincar, saiu correndo, olhando para trás e riu.

É interessante observar como Fernanda, depois de perceber que suas produções tinham conteúdos que produziam eco, que comunicavam, e de ter passado por uma série de vivências que convocavam a sua escuta sensível, estava muito à vontade para imaginar.

Na sua primeira "cena" a partir de um estímulo sonoro, ela vê um sátiro, em cima de um tronco, numa floresta. A cena é rica em detalhes, no que se refere a sentimento, cores, movimento, dinâmica. O sátiro "parece triste", a floresta é "iluminada", está ventando e "lentamente movimentando as folhinhas". Ele toca flauta e "está mexendo seu corpo" também lentamente "com os olhos fechados". Seu gesto é introspectivo e o movimento, lânguido. Percebemos que é uma imagem com nuances, fruto de uma experiência que acordou a sua sensibilidade e atenção.

Na segunda cena, ela vê também uma floresta, com agora uma "criança encantada (fada, duende, gnomo)". O espaço parece ser o mesmo da primeira cena que ela criara, e o personagem também faz parte de um imaginário fantástico. Mas podemos observar que ela começa a criar o conflito de uma história, unindo a primeira e a segunda imagens. O personagem, uma criança, "roubou algo importante, talvez a flauta do sátiro, pra brincar" e "saiu correndo, olhando para trás e riu". Temos a descrição de um roubo, que se realiza em tom de brincadeira, de maneira serelepe, inocente. O que diferencia a primeira e segunda imagens é a rítmica do movimento dos personagens, a intenção e o sentimento destes.

O poema que Fernanda escreveu foi inspirado na primeira cena. Era assim:

"Danço com o vento que traz o que está longe
passa perto e contorna o meu corpo enquanto me refresca
danço com os ombros, fecho os olhos, me isolo de qualquer outro estímulo,
me torno único
acolho meus pensamentos
num sopro, traduzo a minha solidão".

O eu lírico dança "com o vento", isto é, com o ar em movimento que produz estímulos sensoriais sonoros, táteis e "traz e o que está longe". Esses conteúdos que vêm de longe podem ser as lembranças, memórias, ou a capacidade criativa, imaginativa do eu lírico. O vento "passa perto", isto é, próximo, junto, e contorna o seu corpo, recuperando sua forma, seu contorno. Em seguida, ele dança "com os ombros" e se recolhe em introspecção atenta e sensível.

Fernanda descreve um personagem que criou, um sátiro em uma floresta. Mas é interessante observar como, ao mesmo tempo, com esse texto ela traduz sua própria experiência naquela oficina: a abertura para a sensorialidade, a atitude de concentração e foco no processo de imaginar sons, ao mesmo tempo com leveza e liberdade, sentindo-se assim, única. Fernanda cria um personagem e acaba *também* falando sobre seu processo. "Cada leitor procura alguma coisa no poema. E não é nada estranho que a encontre: já tinha dentro de si" (PAZ, 2012, p. 32). "A revelação poética implica uma busca interior. Busca que não tem nenhuma semelhança com introspecção ou análise; mais que uma busca, uma atividade psíquica capaz de provocar a passividade propícia à aparição de imagens" (p. 61).

É interessante observarmos o processo, mesmo que curto, que se deu com Fernanda nesses dois encontros. Ela chegou afirmando que tinha dificuldade com literatura, tanto no que se refere à leitura e imaginação quanto à criação. Em seu primeiro poema, a partir de um sonho, ela descreve o encontro com alguém que usa roupa hospitalar fora de contexto, um traje ligado à assepsia em um ambiente em que isso não é necessário. Existe uma inadequação que a incomoda e ela o repreende no sonho. Ela tem dificuldade de atribuir valor ao seu texto, no momento de lê-lo, como se não houvesse nada nele.

Quando Fernanda ouve o eco do seu sonho, em um sopro, dá voz a ele e percebe que ecoa em nós, ela realiza essas experiências, podendo se entregar ao processo criativo de maneira mais livre. Mas somente porque, quando se sentia "presa", nós acolhemos o sopro dessas imagens e sentimentos e sensações. Sem julgamento, afetivamente, criativamente. O processo foi curto, e não chegamos a trabalhar com muitos elementos poéticos como a síntese por exemplo, mas já conseguimos enxergar

uma transformação, que aparece nos textos e anotações, revelando uma fluência criativa – que justamente o que apontou como dificuldade quando chegou no primeiro dia. Ampliou, nesses dois dias, seu repertório lexical e sua capacidade de fluência textual, enxergando e reconhecendo o processo de aprendizado.

Essa é uma oficina e esses exercícios de escuta e sensorialidade são explorados largamente, mas acreditamos que existem alguns aspectos presentes aqui que podem ser aproveitados em sala de aula, nas aulas de linguagem, mesmo que de maneira mais pontual. São quatro maneiras de se trabalhar com o “eco”, mas que funcionam se o educador/professor estiver efetivamente *experienciando* a escuta:

1. A sensibilização para a escuta de maneira que os participantes exercitem a atenção criativa. Pode ser a escuta do silêncio ou de sons simples, com o objetivo de imaginá-los.
2. Estudo de algum conteúdo tendo como porta de entrada a recepção sensível de uma obra artística: literária, visual ou musical. Ela trará elementos para que se introduzam novos conhecimentos.
2. O exercício de se fazer produções textuais a partir de estímulos sonoros.
3. A construção do conhecimento objetivo, incluindo o compartilhar das impressões subjetivas dos participantes.

3 É O VER E VIVER: EVOÉ!

Este palíndromo se inicia com a palavra “é”, flexão do verbo “ser” na terceira pessoa do singular, relacionada à ideia de que algo “existe”, “acontece”, “está”.

Esse algo que “é” se apresenta na sequência da frase, sendo precedido pelo artigo “o” no singular e composto por dois verbos no infinitivo: “ver” e “viver”, que formam um núcleo indivisível.

A primeira palavra, “ver”, está ligada ao sentido da visão, do olhar e da contemplação. É uma ação que pressupõe o distanciamento, em algum grau, do observador em relação ao objeto observado. A segunda, “viver”, estaria relacionada ao próprio ato de se “existir” ou “ser”, mas também à ideia de se “passar por uma experiência”, vivenciar algo de dentro, experimentar, conhecer, sentir. Podemos dizer, assim, que “ver e viver” seria contemplar algo distanciadamente e, também, experimentá-lo, conhecê-lo sensivelmente.

A última palavra da nossa frase espelhada é a interjeição “Evoé!”, grito de evocação proferido pelas “bacantes” – mulheres sacerdotisas adoradoras do deus grego Dionísio (Baco, no mundo latino). Um grito de felicidade e alegria, expressão de entusiasmo que exalta e convoca a potência dionisíaca nos ritos ao deus.

Friedrich Nietzsche, em **O Nascimento da tragédia**, seu livro de estreia publicado em 1872, trata da tensão entre as forças apolínea e dionisíaca, atribuindo a esta o nascimento da tragédia grega e o próprio “contínuo desenvolvimento da arte”. Tal fricção entre essas duas instâncias se daria “da mesma maneira como a procriação depende da dualidade entre os sexos, em que a luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações” (NIETZSCHE, 2007, p. 24).

A força apolínea, ligada ao deus grego Apolo, associa-se à dimensão onírica da alma, ao sonho, à representação plástica e distanciada. Apolo seria a figuração transluzente da *aparência*. A “divindade da luz”, cujo nome deriva de “resplendente”, “que reina também sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia” (p. 26).

Criando uma associação de Apolo com “o homem colhido no véu de Maia”, em **O mundo como vontade de representação** de Schopenhauer, Nietzsche cita um trecho desse texto em que o autor compara o “homem individual”, apoiado no *principium*

individuationis, à imagem de um barqueiro, que, diante do caos e confusão do mundo externo, permanece sereno e distanciado, sabendo-se um.

Tal como, em meio ao mar enfurecido que, ilimitado em todos os quadrantes, ergue e afunda vagalhões bramantes, um barqueiro está sentado em seu bote, confiando na frágil embarcação. Da mesma maneira, em meio a um mundo de tormentos, o homem individual permanece calmamente sentado, apoiado e confiante no *principium individuationis* (princípio de individuação) (SCHOPENHAUER apud NIETZSCHE, 2007, p. 27).

Na mesma passagem, temos o:

[...] imenso *terror* que se apodera do ser humano quando, de repente, é transviado pelas formas cognitivas da aparência fenomenal, na medida que o princípio da razão, em algumas das suas configurações, parece sofrer uma exceção. Se a esse terror acrescentarmos o delicioso êxtase que, à ruptura do *principium individuationis*, ascende no fundo do mais íntimo do homem, sim, da natureza, ser-nos-á dado lançar um olhar à essência do *dionisíaco*, que é trazido a nós, o mais perto possível, pela analogia da *embriaguez* (SCHOPENHAUER apud NIETZSCHE, 2007, p. 27).

A força dionisíaca se daria, assim, pela ruptura do *principium individuationis*. E dessa ruptura advém o êxtase da mulher, ou do homem, em fusão com o mundo, não mais sabendo-se um. Tomados pelo deus, vivem-no e transformam-se nele. O autor discorre sobre os povos primitivos entoando seus hinos por influência da “beberagem narcótica” “por cuja intensificação o subjetivo se desvanece em completo autoesquecimento” (NIETZSCHE, 2007, p. 27), em que “cada qual se sente não só unificado, conciliado, fundido com seu próximo, mas um só, como se o véu de Maia tivesse sido rasgado e, reduzido a tiras, esvoaçasse diante do misterioso Uno-primordial” (p. 28). Aquele que experiencia o êxtase de ser tomado pelo deus Dionísio funde-se com o todo. Permitindo que seu corpo seja levado pela potência rítmica, abandona-se em atitude de entrega. “Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares. De seus gestos fala o encantamento” (p. 28).

O homem “se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho os deuses caminharem. O homem não é mais o artista. Tornou-se obra de arte” (NIETZSCHE, 2007, p. 28). Diferentemente do que ocorre na

instância apolínea, em que se vê a obra de arte pela *aparência*, com atitude contemplativa e distanciada; aqui, a criatura, tomada pela força dionisíaca, em êxtase, *vive* o deus tornando-se ela a própria obra.

E nesse processo está o germe do gênero teatral na Grécia, a partir dos ritos a Dionísio, realizados por coros que entoavam seus hinos, cantavam e dançavam, ébrios, celebrando-o. E, a partir do momento em que um integrante do coro sai dessa fusão com uno primordial, distancia-se apolineamente e o responde, cria-se o primeiro diálogo teatral, trágico.

Uma das principais contribuições de Nietzsche em **O Nascimento da tragédia**, como aponta Henry Burnett, é o fato de ele recuperar a força dionisíaca, instintiva, da Grécia pré-socrática, homérica, fazendo uma reinterpretação da cultura grega nessa chave.

Defendendo a tese de que a cultura popular guardava as bases do mito original, e de que o compositor alemão Wagner as incorporava em seus dramas musicais, Nietzsche defende a redenção pela arte – ideia que vai abandonar em textos posteriores – ligada a uma espécie de respeito aos instintos.

Como coloca BURNETT (2012, p. 8), esse livro é centro de “um período da produção de Nietzsche que pode ser considerado independente em relação aos demais”, apontando que não devemos nos pautar exclusivamente pelas próprias críticas que Nietzsche fará dele posteriormente, pois trata-se de um livro de estreia, “escrito por um artista, dedicado a um artista e destinado aos artistas. Vem daí a sua força e energia cega” (BURNETT, 2012, p. 9).

A proposta de Nietzsche de reconciliação entre as instâncias apolínea e dionisíaca é feita por ele, em 1872, na Alemanha, em que delata a supervalorização de uma em detrimento da outra. O que nos importa aqui é que essa reflexão sobre a importância de uma espécie de equalização entre essas duas forças, pelo resgate da dionisíaca, ainda se faz necessária nos dias de hoje.

Pensando no âmbito da educação, vemos que a maior parte do processo educacional se dá ainda pela perspectiva do distanciamento, do “ver”. Os conteúdos são apresentados, *apreciados*, objetos de *reflexão* e discussão, tornam-se produções nas quais se apresentam *perspectivas*, pela *ótica* de cada um, tudo dentro do registro da

“visão”. Mesmo entre as artes, a que está presente nas escolas é a categoria “artes visuais”.

Após a educação infantil, cria-se um distanciamento daquele que aprende em relação aos objetos estudados, num processo que se dá dentro do registro apolíneo, ligado à luz, ao limite da individuação, à medida e à ideia de perfeição, que compõe, ao mesmo tempo, a estrutura de sensibilidade heroica descrita por Durand (1997), de símbolos ascensionais ou espetaculares (que, no caso de Apolo, seria espetacular).

Os símbolos espetaculares se opõem às trevas do mesmo modo que os ascensionais se opõem à queda. Se a ascensão busca reconquistar uma potência perdida, manifesta na elevação ao espaço metafísico, na sublimação da carne, ou na virilidade do rei, sacerdote ou guerreiro, os símbolos da luz buscam conhecer a distância do mundo, operar uma magia vicariante e realizar a sublimação abstrata da percepção. São homólogos à luz o Sol, principalmente nascente e no zênite, o céu e sua cor azul, a gota de luz que metaforiza o ouro, o olhar associado à luz, a transcendência, à qual o olhar está sempre ligado, a palavra, escrita ou falada, e as representações pictóricas, isomórficas também do esplendor e da soberania do alto (DURAND, 1997, p. 146-158).

Dentro do modelo educacional regido por essa estrutura, os conteúdos são apreendidos prioritariamente no âmbito racional e visual, não havendo muito espaço para que eles sejam vividos e experimentados, sentidos dentro da instância dionisíaca, que corresponde à segunda estrutura durandiana, a mística (ou antifrásica), que pertence ao regime noturno do imaginário, associada à corporalidade, à subjetividade, à espontaneidade, em que “ao invés da ascensão ao cimo, há a penetração de um centro” (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 25). Nessa estrutura, ao invés da “luminosidade transparente” temos a “opacidade das substâncias, aquáticas ou telúricas”, ao invés das “armas” e da “projeção”, temos o “ventre, o acolhimento, a digestão”.

Mas, como nos mostra o palíndromo, “é o ver e viver”. Nossa proposta não é de abandono da perspectiva apolínea ou heroica durandiana e sua substituição por uma vivência puramente dionisíaca ou mística (antifrásica). Esse é um dos grandes problemas na área da educação, com a existência da polarização entre propostas “sérias”, racionais apoiadas no cientificismo e, por outro lado, outras que defenderiam a liberdade de expressão, caindo-se em processos inconscientes, inconsistentes ou soltos.

O que estamos propondo (e reconhecendo aqui) “é o ver e viver” como um núcleo

indivisível de duas instâncias que se relacionam de maneira dialógica (Morin), essenciais para o processo educativo, para que se dê a jornada humana. (Ricoeur).

Mas assim como Nietzsche, que sugere o equilíbrio pelo do resgate e valorização do dionisíaco, nosso palíndromo termina com “Evoé!”, evocação a Dionísio convocando a mesma força que, ainda nos dias de hoje, precisa ser lembrada e grifada, para que não nos esqueçamos de *viver* a experiência da vida, para além de *ver* as coisas e saber delas.

A nossa proposta é que, para que se dê a reconciliação entre duas instâncias, apolínea/heróica e dionisíaca/mística, devemos retomar a terceira e última estrutura durandiana, como o próprio nome diz: “estrutura de sensibilidade dramática”. Esta está ligada ao ritmo, ao devir, e ao tempo domesticado. Nela “atinge-se a significação pela descrição viva e animada de um objeto ou de uma ação. É através da repetição da criação arquetípica que o homem abole o tempo profano e atinge o tempo sagrado da criação” (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020, p. 28). E, dentro dessa estrutura, temos o gênero trágico por excelência. O teatro em si. A evocação do aqui e agora, o tempo domesticado, presentificado.

Jorge Larrosa, em seu texto “Notas sobre a experiência”, faz uma reflexão sobre a educação a partir da exploração dos sentidos decorrentes da palavra “experiência”. Em espanhol, significaria “o que nos passa”. Seu radical, em latim, *periri* estaria relacionado ao ato de se “provar”, sentir o gosto. O sufixo “ex” considera o dado de exposição, vulnerabilidade, risco. O sujeito da experiência seria, assim, “uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Observando a “experiência” como cada vez mais rara na sociedade contemporânea (e sendo o elemento que dá sentido ao processo educativo), o autor aponta que esta converteu-se num imperativo, substituída pelo binômio “informação/opinião”, em que “informação” seria o dado “objetivo” e a opinião seria o dado “subjetivo”. Assim, acredita-se que a subjetividade está em jogo no ato de se colocar a favor ou contra.

Esse processo, unido à velocidade a qual estamos submetidos e à demanda de trabalho ligada às lógicas corporativas e à necessidade de produção, deixa-nos cada vez mais distantes da experiência, que se torna cada vez mais rara.

Segundo Larrosa (2002), para que se dê a experiência, é preciso parar. Parar para pensar, escutar, olhar, sentir. Suspender o juízo e a opinião.

Parar.

Podemos observar a partir daí que, mesmo que a sociedade contemporânea trabalhe muito no registro da “visão”, como foi colocado anteriormente, a contemplação apolínea efetiva, o devaneio, o mergulho nas imagens oníricas, a fruição da experiência da beleza também estão prejudicados. Porque estamos cada vez mais distantes do presente.

E como recuperá-lo?

Nossa proposta é que, em primeiro lugar, consideremos e compreendamos a respiração como poderoso exercício de entrada no presente. Praticado pelas culturas orientais há milênios, com sua repetição cíclica, preenchida de cheio e vazio, a respiração nos reconcilia com o aqui agora. Como prática. Como filosofia. “Pensar é respirar. Prender o fôlego, interromper a circulação da ideia: criar o vazio para que o ser aflore. Pensar é respirar porque pensamento e vida não são universos separados, mas vasos comunicantes. Isto é aquilo” (PAZ, 2012, p. 109).

Em segundo lugar, de maneira a completar a primeira observação, sugerimos que olhemos para a própria linguagem dramática com atenção, observando o que ela tem a nos ensinar. De que maneira ela pode ser uma poderosa ferramenta para que exercitemos a permeabilidade e a presença, para que nos coloquemos abertos para a experiência? Suas múltiplas linguagens em intersecção, presentificadas: a palavra falada, a música, a plasticidade cenográfica, a literatura têm muito a colaborar com o processo educativo, ocupando espaços mais nucleares do que ocupam, não como práticas isoladas dentro na categoria "arte", mas entranhando-se no aprendizado de outros saberes, para que estes possam ser incorporados; para que nós possamos *viver* os conhecimentos com os quais nos relacionamos, e também *vê*-los.

É O VER E VIVER: EVOÉ!

3.1 Experiência 2: a palavra percussiva

Octavio Paz, no ensaio “Verso e Prosa”, discorrendo sobre o caráter rítmico da

poesia, afirma que “o ritmo não apenas é o elemento mais antigo da linguagem como é bem possível que seja anterior à própria fala” (PAZ, 2012, p. 74), podendo-se dizer assim que “a linguagem nasce do ritmo; ou, pelo menos, que todo ritmo implica ou prefigura uma linguagem” (p. 74). Assim, todas as expressões verbais seriam ritmo, mas, diferentemente do que ocorre com a prosa, em que as palavras “são submetidas à violência da razão”, no poema o ritmo se daria plenamente, sendo para além disso, a sua condição.

No poema, o sentido da palavra e sua concretude sonora se encontram, tornando-se uma coisa só. E esse processo conta com o elemento da espontaneidade. “A linguagem, por sua própria inclinação, tende a ser ritmo. Como se obedecessem a uma misteriosa lei de gravidade, as palavras voltam espontaneamente à poesia” (PAZ, 2012, p. 74). Assim, a poesia está no pulsar do nosso corpo, quando retornamos a um estado livre-associativo, ouvindo os tambores que emergem do nosso íntimo.

Falando sobre Valéry que teria comparado a prosa com a “caminhada” e a poesia com a “dança”, Paz afirma ser a prosa um “desfile de ideias e fatos” que poderia ser simbolizada pela figura geométrica da linha, já “o poema, pelo contrário, se oferece como um círculo ou uma esfera: algo que se fecha sobre si mesmo, universo autossuficiente, cujo final é também um princípio que volta, se repete, se recria” (p. 75) numa constante “repetição, recriação” que não passaria de ritmo, “maré que vai e vem, sobe e desce” (p. 74).

Refletindo sobre o princípio da linguagem, o autor afirma que “talvez a primeira linguagem humana tenha sido a pantomima imitativa e mágica. Regidos pelas leis do pensamento analógico, os movimentos corporais imitam e recriam objetos e situações” (p. 41). Poesia e corpo estão indissociados. Poesia é escutar e tocar aquilo que pulsa em nós, num processo em que o som forma um uno com as palavras.

Apresentarei uma atividade que trabalha com a compreensão rítmica da poesia, de maneira associada à percussão corporal. Já a realizei com professores da rede pública e em oficinas de poesia. Descreverei abaixo o que foi realizado no Lab_Arte, em março de 2020, com um grupo de 8 participantes:

Realizei essa atividade para apresentação do grupo.

Eu tinha como objetivo:

1. Ampliar o repertório sobre a compreensão rítmica das palavras.
2. Compreender o ritmo verbal corporalmente.

Assim, eu:

- Refletiria sobre a rítmica das palavras com foco nas sílabas tônicas.
- Proporia uma dinâmica de apresentação do grupo, associando percussão corporal e rítmica verbal.

Primeiramente falei sobre o fato de que toda a palavra tem uma sílaba tônica, uma sílaba forte, que determina a sua rítmica. Para identificarmos a sílaba tônica das palavras, dei um exemplo prático, sugerindo que imaginássemos uma pessoa que está do outro lado da rua. Ao chamarmos aquela pessoa, naturalmente, alongamos a sílaba tônica do seu nome.

Pedi, então, para que todos pensassem na sílaba tônica dos seus próprios nomes. Expliquei que faríamos uma rodada de apresentação dos nossos nomes, por meio da “palavra em percussão”, que ocorreria da seguinte maneira: ao falarmos as sílabas átonas, bateríamos com as duas mãos nas coxas, ao falarmos as sílabas tônicas bateríamos palmas. Cada um, primeiramente, falaria o próprio nome para o grupo, sem realizar a percussão ou indicar a sílaba tônica, somente falaria seu nome. Em seguida, o grupo, conjuntamente, repetiria o nome da pessoa ao mesmo tempo que realizaria a percussão corporal.

Por exemplo, eu digo “Marina”, em seguida todos, juntos, repetem “Ma - **ri** - na”, fazendo o gesto de bater as mãos nas coxas, seguido de palmas, seguido de mãos nas coxas. Conforme as pessoas vão falando seus nomes, o grupo vai fazendo a percussão conjuntamente. Após já termos decorado alguns nomes, pedi para que voltássemos e fizéssemos a percussão de 3 ou 4 ou 5 nomes na sequência ou mais. Por exemplo, “Ma-**ri**-na/An-**to**-nio/Fer-**nan**-da/Jo-**ão**/Ká-**ti**a/Re-**gi**-na. Íamos, então, repetindo, aumentando a quantidade de nomes seguidos e acelerando cada vez mais o ritmo até onde era possível.

Ao final, gargalhadas, e a sensação de algum cansaço físico. A sensação de que estamos apresentados, e de que fizemos algo coletivamente – pois tínhamos, juntos, sentido e tocado os nossos nomes na sua dimensão musical, rítmica, corporal, primitiva.

Esse é um exercício simples, que tirei da minha experiência com música, quando fiz aula de musicalização na infância. Ele me marcou muito e lembro de cor até hoje a sequência dos nomes ditos. Aplicado a uma oficina de poesia, com o foco na palavra, ele trabalha com a percepção rítmica das palavras (sílabas tônicas e átonas) de maneira prática. Mobiliza a instância verbal, musical e corporal, ao mesmo tempo que mobiliza a memória, a percepção do coletivo e a coordenação motora – tudo isso é feito dentro do espírito de brincadeira. É um exercício muito simples, que pode ser aplicado às aulas de linguagem, por exemplo.

Abaixo, seguem algumas sugestões de desenvolvimento para essa atividade, antes que eles produzam poemas:

1. Experimentarmos “tocar” a percussão não mais de nomes e sim de poemas, para que experienciemos o seu ritmo. Essa prática pode ser uma potente entrada para o estudo de formas poéticas, como a trova, o soneto, e também para se trabalhar com a compreensão do verso livre, entendendo que o ritmo não depende do “metro”.
2. Complexificar a o caráter percussivo, criando-se outras nuances sonoras para além de mãos na coxa e palmas e diversificando a possibilidade de toques: por exemplo, um tipo de toque para sílabas tônicas oxítonas, um tipo de toque para sílabas tônicas paroxítonas e assim por diante.
3. Rodadas livre-associativas de palavras, em que uma pessoa fala uma palavra e outra pessoa fala a primeira palavra que lhe vem à cabeça a partir desta (por exemplo, uma diz “rua”, a outra diz “rua me lembra reta”, a próxima pessoa da roda, fala “reta me lembra esquadro”, a outra “esquadro me lembra quadro”, “quadro me lembra mar”, “mar me lembra meu”, “meu me lembra corpo”, e assim por diante. Depois fazem o caminho de volta: “eu falei corpo porque ela disse meu”, “eu falei meu porque ela disse mar”, “eu falei mar porque ela disse quadro”, e assim por diante.
4. Rodadas livre-associativas de rima: peneira, beira, esteira, queira, poeira, ladeira, bandalheira, cadeira...
5. Rodadas de aliterações, ou simplificando, de palavras que começam com a mesma letra: luar, lindo, leitura, léo, lugar, liso...

Três opções de encaminhamento para produção textual são:

1. O trabalho com trovas

Depois dessa prática que atrela a rítmica do poema à rítmica do corpo, lemos algumas trovas e estudamos suas características. É um gênero que tem origem medieval, mas que foi profundamente incorporado à cultura popular, amplamente difundida no Brasil. A trova é um poema de uma só estrofe, de quatro versos, heptassílabos (redondilha maior), que contém rimas. Ela pode estar organizada dentro da estrutura rimática alternada (ABAB), da estrutura simples ABCB (rima simples). Existem também trovas com rimas no plano ABBA (rima interpolada) e AABB (rima emparelhada). Após estudarmos as trovas e suas estruturas, fazemos livre-associativo para recuperarem a espontaneidade no gesto criativo e eles criam poemas.

2. O trabalho com verso livre

Depois de estudarmos a rítmica das palavras no corpo, e de lermos poemas de Drummond e outros poetas, observamos que, na poesia moderna, houve uma quebra das formas fixas sem a perda do elemento rítmico, isto é, a relação entre forma e conteúdo. Os versos livres são versos irregulares ou heterométricos: não seguem um padrão de métrica definido. Ao lermos os poemas, observamos como se dá a poesia, a síntese, a multiplicidade de sentidos e o ritmo mesmo com a quebra de formas fixas. Uma poesia mais ligada ao cotidiano, à quebra da idealização da figura do poeta e do gênero poético. Após estudarmos o verso livre, fazemos exercícios livre-associativo e eles criam poemas com versos livres.

3. O trabalho com hai-kais

Neste caso, o trabalho rítmico se dá pelo exercício de observação da própria respiração. Nessa atividade, começamos com a leitura de hai-kais de Bashô, Leminski, Alice Ruiz. Compartilhamos as impressões e sensações, refletimos sobre as características do gênero. De origem japonesa, o hai-kai é um poema de três versos, profundamente sintético. Na sua estrutura original, não há a presença de um eu lírico com suas emoções. Os hai-kais mais modernos podem ter o eu lírico, mas a busca desse gênero é pelo exercício do zen, não estando relacionada à exaltação das próprias emoções (seria nesse sentido, contrário a um poema romântico). O hai-kai apresenta uma

observação da natureza e das paisagens em seu caráter transitório. O sentido se dá pela sobreposição de imagens. Para que se escreva um hai-kai, é importante que se esteja presente e, portanto, atento, para que se veja a paisagem. Por isso proponho um trabalho com a respiração, nossa rítmica corporal de preenchimento e esvaziamento, para que deixemos as ideias passarem e aterremos no presente. Proponho que coloquemos uma “atenção carinhosa” à respiração por dez minutos, observando somente ela e permitindo que os pensamentos passem. Depois, os participantes andam observando o espaço, a rua, as redondezas, por cerca de vinte minutos. Em seguida, voltam e escrevem hai-kais.

Os textos abaixo são de participantes de uma oficina de 8 encontros que realizei na da Casa do Saber em 2011.

Hai-Kais

“Imensidão azul
no porão
chão do olhar”
(Alexandra Bazito)

“avião passando
arranha o céu
dos meus ouvidos”
(Tayara Pereira)

“calçada torta
homem vivo
folha morta”
(Carolina Moriyama)

“na imensidão
de repente
um espinho”

(Marcia Gorenzvaig)

São poemas de três versos, objetivos, sintéticos, com elementos sobrepostos que foram imagens múltiplas. Procurarei aqui não os analisar ou explicá-los, preferindo que os poemas digam eles mesmos seus conteúdos pelas suas próprias imagens. Podemos observar que houve aprendizagem, compreensão de conteúdos literários e sua aplicação.

Mas o que gostaria de observar aqui é que, além da aprendizagem ligada à compreensão do gênero teórica e prática, os poemas têm respiro. O ato de respirarmos, para que encontrassem abertura e serenidade se surpreendendo com as imagens da paisagem cotidiana, está presente no texto. O estado de atenção e porosidade dos participantes criou condições para que se abrisse espaço entre “a imensidão” e o “espinho”, para que o “céu” arranhasse “os ouvidos”, para que se criasse a imagem “chão do olhar” ou a justaposição atenta entre “calçada torta”, “homem vivo” e “folha morta”.

Em outro dia, fizeram quadras, após realizarmos o processo que descrevi acima:

Quebraram o novo vitral
em estilhaços ele está
Os cacos são um jogral
que não pode mais cantar
(André Gravatá)

O vestido era vermelho
A saudade amarela
O tempo, feito um espelho
Passando pela janela
(Carolina Moriyama)

Só dente tem cuspidor
mas mastiga sua cobra
A vida passa falido

contente com sua sobra
(Alexandra Bazito)

Um tecido em linha fina
afagada pela mão
que também se costurou
dentro do meu coração
(Vera Aline De Fina)

Sendo a trova uma produção que está na cultura popular e tem um tom de brincadeira, os poemas expressam, na maioria dos casos, essa leveza, ao mesmo que cada um tem suas imagens próprias: um vitral estilhaçado e mudo, cores diferentes espelhadas na janela, o gesto de mastigar, cuspir e ruminar, a linha que costura o tecido fino e o coração.

Aqui, temos, novamente, a verificação de que houve aprendizagem, de que há domínio de conteúdos e sua aplicação. São capazes de produzirem versos em redondilha maior, fazendo suas combinações rimáticas. A compreensão rítmica poética introjetada no corpo, os exercícios de recuperação de uma espontaneidade poética, a suspensão de julgamento de valor junto ao estudo de conhecimentos objetivos, proporcionou que houvesse aprendizagem de conteúdos objetivos e, ao mesmo tempo, fluência criativa.

3.2 Experiência 3: poema desenhado no corpo

Esta atividade é realizada nas minhas oficinas de poesia e formações de professores em que, depois de termos passado por práticas que os levaram a escrever seus poemas, realizam o trânsito de volta na relação palavra-corpo. Como a oficina que seria objeto de estudo deste trabalho não pode ser realizada devido ao fator pandêmico, descreverei a atividade de maneira generalizada e, em seguida, relatarei um processo individualizado de desenvolvimento dessa atividade com a poeta Heloiza Abdalla em 2019/2020, com o fim de exemplificar alguns encaminhamentos de práticas.

Esta atividade tem como objetivo a compreensão vivencial de textos literários, proporcionando um maior engajamento dos participantes no estudo destes.

Assim, após a produção textual:

1. Divido-os em duplas para criarem estátuas corporais a partir das produções textuais.
2. Fazemos apreciação das estátuas e troca de impressões.

Depois de terem escrito seus poemas, divido-os em duplas e peço para que cada um imagine seu próprio poema (ou do colega da dupla), como se fosse uma foto ou pintura. Esse processo de imaginação deve se dar com riqueza de detalhes, cores, formas, texturas, temperaturas, gerando sensações naquele que imagina. Em seguida, devem reproduzir a imagem criada no corpo do outro, "esculpindo-o" como se este fosse uma estátua. A pessoa que está na posição de "escultura" deve se colocar em atitude de entrega, o "escultor" manipulará o corpo do colega com cuidado. Eu faço, inicialmente, esse processo com algum participante para demonstrar para o grupo, e eles seguem realizando nas duplas. Ao final, todos fazemos apreciação das "estátuas" e vamos compartilhando coletivamente como elas "ecoam" em nós, o que expressam, a que imagens ou sensações remetem.

Considero o recurso da estátua uma significativa entrada para se trabalhar com a expressão corporal de imagens literárias porque, como a maioria dos participantes não é composta de atores ou dançarinos, eles não têm, em geral, intimidade com o corpo. Dessa forma, quem está "exposto" é o elemento passivo que será moldado, e a "responsabilidade" fica sendo, assim, do outro. Esta acaba se tornando uma boa maneira de fazê-los adentrar no campo da expressão corporal sem constrangê-los, de forma que se sintam à vontade. A atividade pode ser feita também em grupos maiores, sendo um o escultor, os outros estátuas, e criando-se cenas mais complexas. Se o poema foi criado a partir de um estímulo sonoro, após a feitura das estátuas, o escultor pode reproduzir o som que o inspirou, além de ler o poema enquanto as estátuas permanecem fixas. Dessa forma, o poema escrito retorna ao corpo, que o "vive".

Realizei, ao longo de três meses, entre 2019 e 2020, um processo de aprofundamento individual desse trabalho com a poeta Heloiza Abdalla, em que eu

mediava o caminho de volta da sua palavra escrita para seu corpo e voz. Tendo como disparadoras as imagens dos textos que ela já havia escrito e publicado, ela criava com seu corpo imagens não só fixas, mas também gestos carregados de sensações, como uma partitura corporal que realizava, ao mesmo tempo em que falava os poemas.

Heloiza Abdalla tem 33 anos, é psicanalista e poeta, tendo um livro publicado pela Iluminuras: **Ana Flor da água, da Terra**, de 2016. Conheci-a quando participou de uma oficina, "Poesia no corpo e na palavra", que ministrei no Sesc Pompeia, em 2015. Ela também esteve presente como participante na oficina pré-pandemia que ministrei no Lab_Arte.

Como pude aprofundar com ela esse caminho, devido à quantidade de encontros e à documentação que fizemos, vou descrevê-lo aqui, refletindo posteriormente sobre alguns elementos que considero importantes para que se dê a experiência.

No processo com Heloiza, fizemos 12 encontros de, em média, 1 hora cada. Em cada encontro, nós trabalhamos com um poema, de maneira que desenvolvemos a primeira parte do livro que corresponde a um terço dele.

Ana Flor da água da Terra, um livro de poemas entremeados por seus silêncios, é uma concentrada elaboração da intimidade com vazios. Feito de delicados motivos que reverberam, à maneira de uma rarefeita narrativa íntima em que os fatos não estão presentes, para que fiquem apenas os acontecimentos, que urgem, retornam, perguntam. Heloiza o descreveu no seu relato como "a narrativa de uma mulher em travessia com o tempo. Uma mulher que busca silêncio, o teme e é perseguida por ele".

Preenchido pelo que cala, é permeado por alguns elementos concretos que expressam o desejo de fluxo, como o vento, a água, a areia, o pássaro, a borboleta, os atos de alinhar, tecer, entre outros. Mas na sua poesia esse desejo é acompanhado de medo e insegurança diante da potência contida na possibilidade desse fluir.

Escolhi trabalhar com os elementos concretos presentes do texto, para que eles norteassem os movimentos de cada poema, como se o corpo, ao permitir que os versos fluíssem por ele, encarnasse-os, realizando o desejo presente nos seus poemas de destampar, desaguar, ventar. É interessante que, mesmo anos depois de tê-los publicado, Heloiza continuava repetindo sistematicamente seus poemas em voz alta, com

regularidade, em público, ou mesmo só. Como se algo precisasse ainda se completar na expressão desses relatos íntimos.

Gostaria de dizer, também, que Abdalla (diferentemente do que acontece com muitos participantes das oficinas) tem intimidade com a expressão corporal, tendo dançado desde a infância e praticando regularmente yoga há mais de uma década. Ela já, sozinha, dançava enquanto falava seus textos, mas não havia ainda encontrado uma conexão entre essas duas linguagens expressivas na relação com seus poemas.

Esse trabalho esteve, assim, ligado a intervenções que realizei no seu processo de busca da intersecção entre corpo e palavra; uma busca que se revelava vital e necessária, mas que parecia ainda não ter se dado de maneira efetiva. No caso de Heloiza, podemos dizer que o foco do trabalho era o exercício da sua expressão (vocal e corporal), para que se desse a comunicação de sua produção poética, de maneira integral.

Trabalhamos, assim, no sentido de "encontrar" o movimento a partir daqueles poemas, criando uma partitura que funcionava como o registro corporal de uma arqueologia poética íntima, que ela poderia levar consigo, praticando ao longo da vida, como um "tai chi pessoal". A nossa busca era por encontrar movimentos que fossem profundos, orgânicos, que encarnassem e expressassem aquelas palavras. Que a fizessem vivê-las. E trabalhar ao mesmo tempo a expressão verbal daquelas palavras.

Como tem sido dito até aqui, acredito que esse é um exercício rico para todos, não somente para atores ou dançarinos. Viver no corpo/voz aquilo que se cria, ou mesmo conteúdos com os quais estamos trabalhando, que estamos aprendendo na escola, pode ser algo muito poderoso para a atribuição de significado. "Viver" as coisas e não somente "vê-las".

No encontro com Heloiza, seguiam-se as seguintes etapas:

1. Antes de começarmos, eu passava um pano no chão (cuidando do espaço), colocava um tecido no chão (para que houvesse a sensação de acolhimento), que depois, aos poucos, fui retirando.
2. Fazia alguns exercícios de concentração, como os que faço antes das oficinas (para estar presente). Helô também se preparava previamente.

Começávamos o trabalho fazendo uma série de práticas que realizo nas oficinas, como:

1. Automassagem no corpo, para dar contornos e acordar o corpo.
2. Cachoeira imaginária para "limpar".
3. Exercício de fricativas e vogais – acordar a voz.
4. Palavras especializadas, trabalhar as palavras com diferentes entonações.
5. Fazíamos o exercício do “espelho”, em que uma pessoa realiza movimentos lentamente enquanto a outra os repete simultaneamente como se fosse num espelho. Essa prática trabalha muito a qualidade de presença e de conexão entre todos os participantes não de maneira racional, mas sensorial.
6. Depois sentávamos e eu conduzia um exercício de respiração por mais ou menos cinco minutos, em que ela observava sua respiração, colocando uma "atenção carinhosa" nesta, deixando que qualquer pensamento ou sensação passasse, ancorando-se somente nela.

Até este momento, eu estava com Heloiza no tapete e fazíamos tudo juntas. Em seguida eu saía e ficava fora para conduzi-la. Em cada dia, trabalhávamos com um poema diferente, que eu previamente estudava, escolhendo qual seria o elemento concreto que eu destacaria para conduzir o processo corporal, e preparando uma estratégia para que Helô chegasse ao movimento. Trabalhamos com os textos em ordem cronológica.

O primeiro poema do livro é:

Ana Flor da Água da Terra

Uma flor tem marca
borboleta manchada

Um ser-amor-amor voa crucificado
o vento contorna uma árvore

água

sonha em ser livre como ela (ABDALLA, 2016, p. 19)

Escolhi o elemento da "borboleta manchada" para trabalharmos, por sentir que essa imagem condensava as outras. Ela era, ao mesmo tempo, uma metáfora da flor

marcada, do "ser-amor-amor" que "voa crucificado" e do "vento", que "contorna uma árvore". Mas, ao mesmo tempo que revela o sentimento de liberdade sonhado, a borboleta é aquela que está aprisionada na sua condição fugaz.

Como estratégia para que ela chegasse na imagem do seu poema de maneira corporal, realizei o exercício do "objeto imaginário":

Fizemos, assim, todas as práticas que descrevi anteriormente e demos continuidade com o seguinte exercício: crio um objeto imaginário com as minhas mãos, mostro-o, experienciando-o pelo seu volume, densidade, textura, forma; passo para Heloiza, que o recebe, transforma-o em outra coisa, a manipula por um tempo e me devolve. Eu a recebo, transformo-a, devolvo-a e assim por diante... Depois de fazer por um tempo essa atividade, dei um objeto imaginário para ela, saí do tapete e disse que ele agora "era um pássaro". Ela ficou por algum tempo com ele nas mãos. Dava pra perceber que sentia sua pulsação, seu tremor... Em seguida eu disse: "Agora é uma borboleta... uma borboleta manchada". Ela parou a respiração por um segundo. Via-se que estava com a sua borboleta em mãos. Ficou por um tempo sentido o bater de asas, a sua fragilidade, a densidade de algo que apesar de leve, carrega uma mácula, uma ferida. Depois a imagem da borboleta correu pelo seu braço direito, contornou a sua mão e seguiu ao longo do seu braço esquerdo. Ela ficou com os braços estendidos.

Via-se que era um gesto orgânico, Heloiza suave. O curioso é que seus movimentos foram conduzidos pelo gesto de seguir a imagem da borboleta voando, mas, ao final, desembarcaram em braços estendidos, remetendo ao elemento "crucificado" que estava no texto. Em determinado momento pedi para ela que repetisse o que havia de essencial nos movimentos que havia feito. Ela repetiu, selecionando alguns movimentos. Pedi para que repetisse mais uma vez, formou-se a partitura. Em seguida, sugeri que repetisse o movimento novamente enquanto falava o poema, orientando-a para que se relacionasse concretamente com tudo o que estava descrevendo, para que "visse" se "sentisse" aquilo que dizia. Quando terminamos, pedi para que ela fechasse os olhos e registrasse tudo o que tinha vivido, sensações, imagens, emoções, gestos.

Os encontros seguintes foram bastante intensos, no "desbravar" de cada um daqueles poemas. Nós fazíamos o aquecimento que descrevi anteriormente,

recordávamos a partitura anterior e seguíamos para a próxima imagem. O segundo poema era:

Areia

Tenho medo
de não ser fiel
à beleza do seu gesto próprio

O não saber

destina
um poema (ABDALLA, 2016, p. 20)

Escolhi o elemento da "areia" para ser vivida corporalmente. Essa imagem, de alguma maneira, condensava os elementos desse texto. Assim como o poema anterior revela o "sonho de ser livre", neste, temos o "medo de não ser fiel" à "beleza do gesto próprio" da areia. Medo de não ser fiel ao gesto livre, incontrolável, incontível da areia, ligado ao não caber e "não saber".

Como estratégia para que ela "vivesse" a imagem da areia, propus o exercício de que imaginasse diferentes matérias passando pelo seu corpo. Assim, nesse dia, depois das práticas que já descrevi como preparatórias, pedi para que ela fechasse os olhos e imaginasse que água corria por todo o seu corpo, permitindo-se fazer gestos a partir das sensações que viessem. Quando eu percebia que o movimento havia perdido a relação com a sensação da água, tornando-se automático, ou quando ela buscava o gesto somente pela sua beleza ou graça, eu pedia para que parasse e se concentrasse novamente na sensação da água. Quando percebi que Heloiza estava inteiramente imersa na imagem, disse que agora o que corria pelo seu corpo era "areia". Ela parou por um instante e a imagem da areia começou a escorrer pelas suas mãos. Assim ficou por algum tempo.

No nosso processo, eu sempre trazia a imagem do poema quando percebia que ela já estava bem aquecida e imersa em alguma outra imagem, para que fosse surpreendida pelo elemento concreto de seu texto, encontrando-o como se pela primeira vez. Era uma maneira de fugir da mecanicidade do gesto, que poderia vir somente de uma "ideia" sua sobre o texto. Todas as estratégias, de aquecimento, preparação e

condução se direcionavam nesse sentido, de proporcionar uma “experiência”, de algo que passasse por ela.

Crochê da dança

Sinto
meu amor
ainda não cheguei

Sinto
a dor de quem não chegou

Quando para pra me dar conta
não dou

A graça
é minha fraqueza (ABDALLA, 2016, p. 22)

O quarto poema tinha como título "Crochê da dança", e foi a imagem-síntese do crochê que eu escolhi para trabalharmos. Depois de todo o aquecimento, conduzi-a para o gesto de fiar algo imaginário, esse gesto foi conduzindo o seu movimento, permitindo por ele que se encarnasse a fragilidade de um corpo que ainda não se sente pleno de si. Em seguida pedi para que ela falasse seu poema enquanto realizava aquela partitura. Quando sentia que a fala estava abstrata, pedia que repetisse e falasse novamente se relacionando com a imagem concreta, olhando para o seu gesto de fiar e sentido-o.

No quinto poema “Linhaluz”, partimos do gesto anterior de fiar, mas agora trazendo uma qualidade para esse gesto: a luminosidade. E o seu movimento se seguiu a partir da imagem de se fiar uma luz.

O sétimo poema:

Kalu

*Ódio inveja espinho na janela do escombro
esfarela poeira semente vermelha*

Era uma vez uma rainha

Seu coração foi comido por um tigre

Enquanto ela não o engolisse
não haveria coração (ABDALLA, 2016, p. 27)

Escolhi nesse poema, para trabalharmos, o “coração” “comido por um tigre”. É uma imagem forte que eu sabia que nos exigiria se realmente conseguíssemos adentrar nela. Para isso, depois do aquecimento, induzi-a, primeiro, para que fosse experimentando se transformar em animais como gato, cobra, coelho, brincando de “sê-los” por um tempo. Em determinado momento, a condução foi para que se transformasse em um tigre. Movimentou-se languidamente com sua elegância, força, poder, experimentando seu tempo próprio, respiração, até que a imagem estivesse bem clara. Proporcionando uma espécie de susto, bati uma palma e disse, com energia, que o tigre agora havia pulado para fora do seu corpo e a encarava. Num susto, a imagem dele “saltou” pra fora. Agora ela estava em alerta, encarava o animal com medo, estática. Ficaram por um tempo se olhando, os movimentos eram mínimos. Depois, com mais energia, disse que o tigre havia avançado e agarrado seu peito. Ela deu um grito de pavor e “ele” “pulou” para cima dela. Heloiza suave e seu maxilar batia. Soltava um certo rugido. No seu diário, ela escreveu posteriormente: “*sentí uma explosão na garganta*”. Ficamos, por um tempo, com essa imagem das presas do tigre agarradas ao seu peito. Pedi para que observasse essa sensação e, de dentro dela, falasse o texto. Ela disse o poema com uma voz absolutamente diferente, carregada daquela sensação física. Estava ampliando os espaços e o entendimento da sua voz. Repetimos algumas vezes a partitura e a fala para que ela memorizasse. Ela havia encontrado novos espaços na sua voz, que davam expressão à violência contida no texto.

Vento
um lugar (ABDALLA, 2016, p. 29)

Esse poema era sobre encontrar um lugar, isto é, uma sensação de conforto e pertencimento em algo que é mutável, transitório, não fixo. Queria que Heloiza experimentasse o vento e o deixasse ocupar os espaços, conduzir o movimento e a voz. Que ele chegasse para abrir um novo espaço, ocupá-lo e habitá-lo.

Para isso, fizemos os aquecimentos de costume e nesse dia focamos bastante nos aquecimentos vocais, ligados à espacialização da voz. Em seguida, eu pedi para que ela sentisse o vento passando pelo seu corpo, atravessando-o e conduzindo seu movimento. Ela começou a fazer movimentos cada vez mais largos, bastante ligados à

respiração. Eles iam se amplificando e foram ficando enormes. A sensação era de ventania na imensidão. Pedi então para que ela fosse falando “Vento/ um lugar” de maneira que a fala ocupasse também o espaço dos movimentos.

Foi muito interessante o que aconteceu com sua voz nesse dia. Como se tivesse destampado algo. Ela vibrava no espaço, estava grande, Heloiza brincava com sua voz com uma consciência que não existia antes, com uma série de nuances. O vento da voz abriu um espaço novo para ela habitar. Habitar o lugar do seu corpo ligado à voz, o ventar e a vibração que produz som.

E assim, completou-se o processo em que Heloiza Abdalla desenhou no seu corpo e voz uma parte da sua produção poética. Houve ampliação de repertório vocal, corporal e presencial. Ela pôde desenvolver a sua capacidade expressiva e comunicar seus textos, apropriando-se de conhecimentos que a deixassem mais presente e aberta. Conhecimentos que permitissem que se expressasse de maneira mais orgânica e inteira, mobilizando a instância dionisíaca para comunicar uma produção que já havia se dado, em registro apolíneo.

Como já foi dito, nesse processo nós aprofundamos práticas que, em trabalhos com criação literária podem se dar de maneira muito mais pontual e sucinta. Pequenas ações que permitem que o educando possa viver o texto que criou. Devido à pandemia e à impossibilidade de realizarmos práticas em que essas atividades pudessem ser investigadas, utilizamos a experiência com Heloiza Abdalla para refletir sobre elementos que consideramos ter sido importantes para que se desse o trânsito sensível da relação entre “ver” e “viver”. Esses são:

- O cuidado com o espaço para criação de um ambiente fértil e acolhedor.
- A preparação para desativar um registro puramente racional, acordando a sensorialidade do corpo (automassagem, brincadeiras com a voz, exercício do espelho, respiração).
- Escolher imagens concretas do texto para se vivê-las, escolhendo-as com clareza.
- Entender a concretude da voz, espacializando-a.

A partir dessa experiência, também é possível pensar em práticas a serem realizadas com grupos, no trajeto de trazer para a sensação/expressão do corpo, as

produções poéticas dos participantes. A proposta é que se escolham imagens-síntese do texto para experimentá-las corporalmente, que podem ser:

- Estáticas. Nesse caso, pode-se começar trabalhando com estátuas vivas.
- Seres, objetos ou matéria em movimento, como no caso do trabalho Heloiza: “uma borboleta”, “um tigre”, “uma queda cachoeira de areia”, “o vento”. Nesse caso, pode-se trabalhar com objetos imaginários que o educando manipula, com bichos em que ele se transforma e com matérias que passam pelo seu corpo.
- Pode ser também uma ação (como o gesto de fiar).
- A ação, ou objetos e seres podem ser acompanhados de qualidades (no caso da linha luminosa), mas podem ser também acompanhados de cores, temperaturas, velocidades, etc; ou, em determinados momentos, sair daquele que o “vive” para se tornarem algo que se vê (tigre).
- A condução se deu no sentido de aterrarmos na concretude das imagens. Buscando que a participante as visse com nitidez, sentisse-as e falasse os textos na relação com elas, para que ela pudesse *viver* aquilo que ela criou um dia e escreveu.

No trabalho de integração entre corpo e palavra em processos de escrita textual, depois dos participantes criarem seus textos, pode-se sugerir que se dividam em duplas, que escolham uma imagem síntese do seu texto ou do colega. E pensando na sua cor, textura, densidade e/ou temperatura, eles devem criar um gesto simples (com começo, meio e fim), que expresse aquela imagem. Esses gestos podem ser apresentados, junto à declamação do texto, apreciados pelo grupo, e as impressões e sensações compartilhadas. São novas maneiras de ler e transcriar (ARAÚJO; ALMEIDA, 2020) aquilo que se produziu no âmbito literário.

3.3 Experiência 4: dois ou mais espaços no mesmo corpo

Essa atividade cria uma relação entre o caráter paradoxal da poesia e a analogia feita por Merleau-Ponty, entre o corpo humano e a obra de arte. Segundo o autor, nós não temos um corpo, nós *somos um corpo*, sendo este um *nó de significações vivas*. Este

pode ser comparado à obra de arte, pois, em ambos os casos, não se separa o sujeito e o objeto da expressão e o sentido se dá pelo contato presentificado.

Um romance, um poema, um quadro, um trecho de música são indivíduos, isto é, seres em que não se pode distinguir a expressão do exprimido, cujo sentido só é acessível por um contato direto e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que o corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 162).

Assim, ao mesmo tempo que na poesia cabem “dois ou mais corpos no mesmo espaço”, como diz o título do livro de Arnaldo Antunes, no corpo humano estão registradas simultaneamente todas as nossas memórias. Nele caberiam, assim, dois ou mais espaços no mesmo corpo. Como essas lembranças são matéria para a criação, dentro da proposta de razão sensível em que se articulam a polaridade *imagem*, *lembrança*. Imaginação e memória se fundem e se reconstituem no solo arquetipal (FERREIRA-SANTOS, 2005, p.49), essa atividade mobiliza a memória corporal para a criatividade.

Apesar de já a ter realizado muitas vezes, com suas devidas modulações, não tenho produções guardadas. Como não pude aplicá-la na oficina que seria objeto dessa pesquisa devido à pandemia, farei somente a descrição das práticas.

O objetivo dessa atividade é a produção poética, mas tendo como estímulo a sensorialidade, especificamente o toque. Mas podem, também, ser realizadas práticas em que se criam textos a partir de outros estímulos olfativos, gustativos ou sonoros (como foi descrito no segundo capítulo).

Organizo a atividade da seguinte maneira:

1. Falo um poema que introduza o tema.
2. Compartilhamos impressões e sensações.
3. Analisamos o poema e identificamos características constituintes do gênero poético nele.
4. Explico como se dará a atividade e exemplifico comigo.
5. Realizam os toques nos colegas (em duplas) com atenção às imagens e memórias que surgem.
6. Escrevem poemas a partir das imagens.

Leio um poema para introduzir o tema da sensorialidade e distribuo cópias para todos.

Da entrada a entranha
dessa eterna
morada
da morte diária
molhada
de mim
desde dentro
o tempo
acaba (ANTUNES, 2005, s.n.)

Ao mesmo tempo em que mergulhamos nas imagens do poema e no tema da corporalidade, podemos observar e refletir sobre seus aspectos literários como a aliteração “entrada entranha”, “morada, morte, molhada”, ou sobre um aspecto do qual falaremos mais no último capítulo: a questão da síntese, o fato de que poesia é linguagem em tensão, condensada. Nela, as palavras não sobram, em sentidos díspares ou opostos se aproximam: “eterna morada” da “morte diária”. Nela há múltiplas possibilidades de leitura, a “eterna morada” da “morte diária”, “molhada” poderia ser uma metáfora do sexo, quando “o tempo/acaba” ou do próprio corpo, nosso veículo “entrada”, “entranha”, com seu aspecto eterno e finito que, “desde dentro”, mergulhado na sua subjetividade, encontra um outro tempo, não linear.

Digo, então, que, ao mesmo tempo que a poesia guarda “dois ou mais corpos no mesmo espaço”, como diz o título do livro de Arnaldo Antunes, nosso corpo guarda dois ou mais espaços em um mesmo corpo. Somos múltiplas memórias e espaços registrados em um só corpo. E o que vamos fazer, então, é acordá-las, acordar esses espaços e tempos no nosso corpo. (Esse tema depois pode ser retomado ao final, apresentando-se a analogia feita por Merleau-Ponty, entre o corpo humano e a obra de arte).

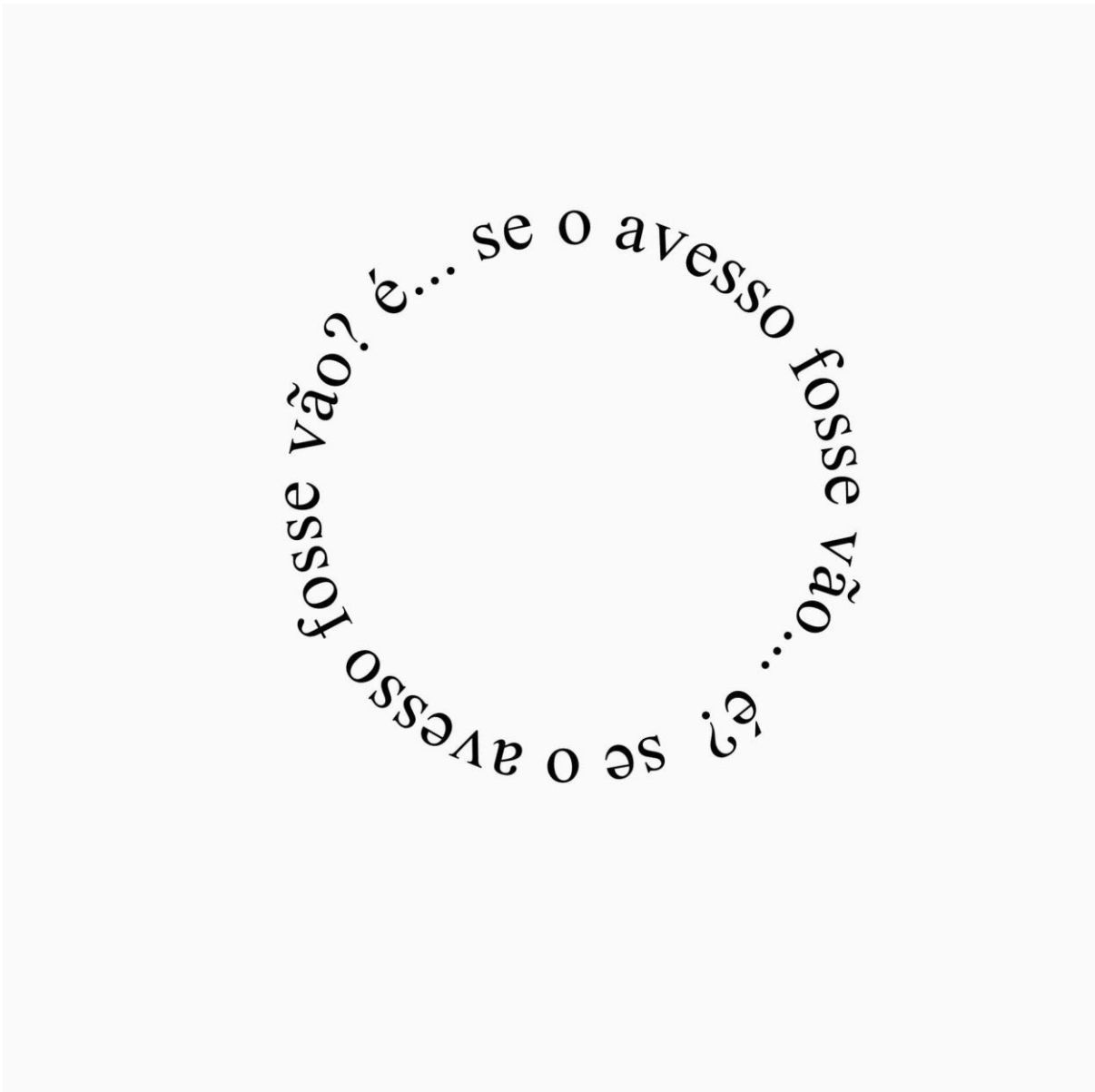
Eu peço, então, para que alguém venha fazer uma atividade comigo, que servirá de exemplo para o grupo. Depois que alguém se habilita e se aproxima, eu peço para que essa pessoa toque em algum ponto do meu corpo (em geral são braços, cabeça, pernas, pés, costelas, coluna, etc). O toque deve ser direcionado ao osso, com firmeza e, no momento em que a pessoa toca, ela também imagina a sensação que eu possa estar sentindo. Isso faz com que ela toque com sensibilidade e foco. Eu fecho os olhos e

busco observar se aquele toque me suscita alguma memória. Em seguida, eu compartilho com o grupo. Por exemplo: alguém toca a minha escápula esquerda e eu me lembro de um cobertor que eu tinha até o final da minha adolescência, isso já me remete a um sonho que tive nessa época com quatro elevadores paralelos sustentados por um grande peso, perto de uma praia, onde eu ouvia o ruído cinza e gelado do mar. Depois eu toco na outra pessoa e ela compartilha a imagem ou memória que foi suscitada com o grupo. Por exemplo: toco essa pessoa na mão, ela se lembra de quando fez carinho em um elefante, da sua textura rugosa, sua cor cinza e temperatura. Ele era muito grande, mas o carinho cabia na sua mão.

Então, eles se dividem em duplas e fazem a atividade de um tocar, ou outro ser tocado e anotar as memórias ou imagens decorrentes. Em seguida, eles trocam de função. Depois, eles têm um tempo para escrever poemas a partir dessas memórias levantadas. Peço que, nessa escrita, pensem também na síntese de que falamos antes, cortando todas as palavras que sobram no poema. Assim, ao mesmo tempo que mobilizamos a sensorialidade para a criação, estamos trabalhando ampliando o repertório de conceitos literários como “síntese”, “metáfora” e “aliteração” e exercitando sua prática.

Essa atividade busca, juntamente ao estudo do gênero poético, a realização de poemas cujos temas sejam vitais e emerjam do nó de significações vivas que somos. Uma poesia do corpo, da memória da carne. Mesmo que passando pelo processo de ser reinventada e tornando o poeta um fingidor, “que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente” (PESSOA, 1998, p. 164).

4 SE O AVESSE FOSSE VÃO? É... SE O AVESSE FOSSE VÃO... É?



Este é um palíndromo cíclico.

Funciona quando disposto em formato circular ou oval, de maneira que a primeira letra da frase (quando escrita por extenso) torna-se, também, a última. Nessa modalidade, o palíndromo assume a forma geométrica que trabalhamos no primeiro capítulo (do ovo/voo imagem-núcleo-conceito sobre o processo criativo); sendo estruturado de maneira que, ao se completar, já recomeça. No centro dele, o vazio.

Este palíndromo com o qual trabalharemos, especificamente, constrói-se por uma

dinâmica de perguntas e respostas, formando um diálogo. Começa com uma pergunta, seguida por uma resposta; depois, temos uma afirmação e, ao final, novamente uma pergunta. Forma-se um desenho rítmico que remete ao movimento da respiração: sístole e diástole.

“Se o avesso fosse vão?”, indaga a primeira pergunta, frase interrogativa indireta que se inicia com a partícula “se”, sugerindo ou apontando para uma situação imaginária, ideal, possível ou fictícia. Nessa situação, o “avesso” seria “vão”.

A palavra “avesso” significa “o contrário” de alguma outra coisa. Seu lado oposto. Sua existência pressupõe uma relação dialógica com um outro elemento, ao qual ele se inverte. Essa inversão pode se dar bidimensionalmente – como palíndromo é uma frase que mantém o seu significado mesmo quando lida da esquerda para a direita –, mas também pode abarcar volume e tridimensionalidade. Uma roupa é colocada ao avesso quando o que está dentro torna-se fora.

Já a palavra “vão” tem pelo menos dois significados que gostaríamos de explorar. O primeiro está relacionado ao substantivo, ligado à ideia de espaço vazio de conteúdo, oco, não ocupado. O segundo, adjetivo atribuído a algo sem finalidade, sem valor concreto, que se opõe à realidade.

Se lêssemos a frase “se o avesso fosse vão?” considerando o primeiro sentido, teríamos “se o contrário fosse vazio?” “se o oposto fosse oco?”. Observaríamos, a partir daí, o avarer da possibilidade de um avesso vazio em relação a uma realidade já dada, cheia, completa. Já, considerando o segundo sentido da palavra “vão”, teríamos: “se o contrário fosse algo sem finalidade?” ou “se o oposto fosse algo sem valor concreto?”. Temos, nesse sentido, o considerar da possibilidade, de um outro lado que não tenha uma razão pré-definida.

Antes de seguirmos com o desenrolar deste palíndromo na sua dinâmica de perguntas e respostas, abrirei um parênteses para falar sobre dois temas que muito nos interessam para a presente reflexão e que se relacionam intimamente com a imagem/conceito que estamos desvelando/construindo aqui. O primeiro é a complexidade, de Morin. O segundo é a poesia.

Diante das descobertas do imenso vão de que se constitui o átomo, avanços da microfísica em que “o real, que parecia tão sólido e evidente, dissipou-se” (MORIN,

1999b, p. 42) e do fato de que “muitos astrofísicos pressentem que esse mundo de separações do espaço e do tempo não existem mais” (p. 42), o autor propõe que tenhamos os avanços científicos como base para que construamos os princípios de um novo paradigma.

Segundo Morin (1999a, p. 329), a ciência "clássica", comandada pela simplificação, “revelou-se de extraordinária fecundidade no progresso da física da gravitação de Newton à relatividade de Einstein”, assim como “o reducionismo biológico permitiu conceber a natureza físico-química de toda organização viva” (p. 329), mas, “hoje, os próprios progressos da física fazem-nos considerar as insuperáveis complexidades da partícula subatômica, da realidade cósmica, e os próprios progressos da biologia levantam problemas inseparáveis e dependência que dizem respeito a tudo o que é vivo” (p. 329). Assim, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos põe em crise a própria cientificidade que suscitara esse desenvolvimento” (p. 329).

No paradigma de simplificação, que rege a ciência clássica como coloca o autor em **Ciência com consciência**, há o princípio de universalidade, de eliminação da irreversibilidade temporal, de redução; de causalidade, soberania explicativa absoluta da ordem, isolamento do objeto em relação a seu meio ambiente, separação entre objeto e sujeito, eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico, a eliminação do ser e da existência por meio da quantificação e da formalização, há o princípio de confiabilidade absoluta da lógica para estabelecer a verdade intrínseca das teorias, toda contradição aparece necessariamente como um erro, pensa-se inscrevendo ideias claras e distintas num discurso monológico.

O paradigma da complexidade é constituído por doze mandamentos pautados nos avanços científicos, dos quais gostaríamos de destacar, para a nossa reflexão: “3. O reconhecimento da impossibilidade de isolar unidades elementares simples na base do universo físico” (MORIN, 1999a p. 332), “7. O princípio de distinção e não de separação entre o objeto e o seu ambiente” (p. 333), “8. O princípio de relação entre o observador/concebedor e o objeto observado/concebido” (p. 333), “12. O princípio discursivo complexo, comportando a associação de noções complementares, concorrentes e antagônicas” (p. 334). Temos, assim, o desafio de construirmos um novo paradigma que considera as afirmações e seu avesso como realidades dialógicas,

considera a incerteza e é regida por operadores também recursivos e hologmáticos.

A recursividade, ao contemplar simultaneamente dados bivalentes, instaura um terceiro dado, a articulação, numa lógica que só admitia o verdadeiro ou o falso. O ou cede sua alternância para a simultaneidade do e/ou, implicando diretamente na reconceituação de contradição e paradoxo, que, sem perder o antagonismo que lhes é inerente, veem-se acrescidos do caráter interdependente da complementaridade. A recursividade põe em relação termos díspares, antinômias, polaridades, assegurando a dinâmica do símbolo, o movimento do pensamento, a ambiguidade da imagem na investigação do fenômeno. Nesse aspecto, a recursividade, na sua forma de operar, não busca a anterioridade ontológica, seja da natureza sobre a cultura, seja do sujeito sobre o objeto, mas a relação de polos que não subsistem apartados (ALMEIDA; OLIVEIRA 2020, p. 85-86).

Encontramos, no “método” moriniano, as imagens “do ciclo, círculo e circuito, que se instalam em diferentes níveis da sua obra – na sintaxe, nas noções, na articulação entre ideias, nos princípios do pensamento complexo e no aspecto gráfico da obra, Oliveira (2019). Pela interação entre fluxos que se dão de maneira antagônica, os circuitos têm como matriz a imagem do *ouroborus* (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2020), “unidade do movimento espiral, ao mesmo tempo irreversível e circular, voltando-se para si mesmo, mordendo seu rabo, fechando-se sem trégua em sua reabertura, recomeçando sem trégua em seu escoamento” (MORIN, 2005, p. 266).

“E se o avesso fosse vão?” sugere o nosso palíndromo, aventando a possibilidade de um contrário vazio. Segue-se “é...”: uma resposta afirmativa, com reticências, que se dá como uma fala de um interlocutor que medita sobre essa afirmação, contempla-a, considera-a, deixa-a reverberar. O palíndromo se repete novamente, mas agora se invertendo a dinâmica de afirmação meditativa e pergunta. “Se o avesso fosse vão...” é dito como uma intuição, um desejo que alguém deixou escapar, como se pensasse alto... Em seguida, temos a pergunta “é?”, do interlocutor que ouviu a afirmação segredada e se interessou, como se buscasse saber mais.

Nosso palíndromo tateia o assunto mas não o resolve. Lida com a incerteza e com o mistério. Considera o vazio. Contorna-o. Mantém-o como parte do processo.

Falemos agora da poesia.

Octavio Paz, no seu potente capítulo “A imagem”, de **O arco e a lira**, reflete sobre uma característica nuclear da imagem poética: a de acoplar “realidades opostas,

indiferentes ou afastadas de si”, submetendo “a unidade à pluralidade do real” (PAZ, 2012, p. 104). No pensamento poético, uma coisa é também outra, sem deixar de ser ela mesma. “Pedras são penas”, “o pesado é o leve”. Ao mesmo tempo, pedras não deixam de ser pedras e penas não deixam de ser são penas. “A poesia é a máscara que oculta o vazio” (p.52)

Na música “Metáfora”, o compositor (e poeta) Gilberto Gil, refletindo/meditando sobre o processo criativo do poeta e seu produto, utiliza a metáfora da “lata” onde “tudo, nada cabe” (GIL,1982) para falar sobre essa característica fundante da poesia, de ser linguagem em tensão, condensada, sendo o poeta aquele a quem cabe fazer “com que na lata venha a caber/ o incabível” (GIL,1982).

O “avesso vão” seria, assim, a própria poesia, em que a afirmação e seu avesso encontram-se juntos, sustentados por uma espécie de “vão” do infinito. Ela, vã no sentido de sem uma finalidade específica, mas que, sendo vã, acorda esse nosso outro vão, esse espaço imenso em nós que de alguma maneira nos sustenta.

Essa estrutura nuclear da poesia a aproxima, como menciona Paz (2012), do pensamento oriental e desafia a lógica do pensamento ocidental científico cartesiano (e também newtoniano) dentro de uma concepção que desde Parmênides se ergueu “sob o edifício das ideias claras e distintas” (p. 107).

Este domínio dual, cindido, “por um lado ensejou a história do ocidente, por outro lado, condenou a uma espécie de ilegalidade toda a tentativa de captar o ser por vias que não sejam a desses princípios” (PAZ, 2012, p. 107). “Mística e poesia viveram assim uma vida subsidiária, clandestina e diminuída” que tem como consequência o homem como “um desterrado do fluir cósmico de si mesmo” (p. 107).

E, fomentando esse processo calcado na dualidade, em que o indivíduo, exilado da sua subjetividade, vê-se diante da necessidade de elaborar conceitos prioritariamente objetivos e corresponder a eles exclusivamente dentro da ideia de correção, organiza-se ainda a engrenagem educacional. Morin, refletindo sobre o sistema educacional vigente na nossa sociedade, observa que na escola:

nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio), separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que

está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2015, p. 15).

E, para que repensemos essa engrenagem, a sugestão é que consideremos a complexidade e que a possamos exercitar via pensamento poético, permitindo que se abra espaço para que se compreenda uma realidade composta de núcleos paradoxais. Nesse sentido, compreendemos, assim como Morin (1999b), que o mundo atual, e conseqüentemente a educação, está atravessado por uma hiperprosa, saturado de discursos explicativos, voltados para a dimensão prática do mundo concreto, com pouco espaço para a poesia, elemento de uma dimensão sensível que também é fundamental para a existência humana. Não se trata, portanto, de substituir uma pela outra, ou mesmo insistir na hierarquia de uma sobre a outra, mas de valorizar as duas dimensões da existência, que devem se desenvolver concomitantemente. Por isso, necessitamos, como complementação dessa hiperprosa, uma hiperpoesia.

A poesia colabora com o entendimento de uma lógica dialógica, de maneira que habitemos o nosso “imenso vazio”, a nossa “lata absoluta” (GIL, 1982): a poesia é o exercício da linguagem que propõe ser seu avesso. E, ao mesmo tempo, não tem uma finalidade específica “o fim da poesia é nos colocar em estado poético” (MORIN, 1999b, p. 43).

A poesia e a arte (porque poética) podem ser poderosas mediadoras na aprendizagem dos conteúdos, permitindo que se dê o vazio para que algo o preencha. Considerando o seu elemento vazio, isto é, sem finalidade, permitiremos que o processo educativo não seja em vazio, e sim, preenchido de sentido.

4.1 Experiência 5: abrir espaço na linguagem – Abrir espaço em si

Essa é uma atividade que eu desenvolvi com crianças quando trabalhava no Sidarta, e que se chamava “O seu olhar melhora o meu”. Realizo nas minhas oficinas de poesia, com adultos, em diferentes modulações e já apliquei com professoras e professores da rede pública. É uma atividade muito potente, que trabalha com essa característica nuclear da poesia, a condensação da linguagem. Vou descrever algumas

possibilidades de aplicação e, em seguida, apresentar poemas produzidos a partir da sua realização em uma oficina de oito encontros no Centro Cultural São Paulo, em 2011.

Os objetivos dessa atividade são:

1. Enriquecer o repertório descritivo, pela ampliação do repertório de adjetivos.
2. Exercitar a criação poética, por meio do exercício de se fazer comparações e metáforas.
3. Escrever poemas utilizando-se dessas figuras de linguagem.

Para isso:

1. Lemos o poema e distribuo cópias para os participantes. Conversamos sobre ele.
2. Ampliamos o repertório de adjetivos.
3. Criamos, juntos, comparações e metáforas.
4. Observam o espaço como se fosse a primeira vez.
5. Dividem-se em duplas, observando-se.
6. Fazem uma descrição, seguida de comparações e metáforas sobre “a beleza do outro”.
7. Criam poemas a partir desse material.

Existem algumas portas de entrada para essa prática. Uma delas é a música “Metáfora”, de Gilberto Gil, colocando-se o foco na ideia de que “tudo, nada” cabe na lata do poeta e introduzindo-se o conceito de metáfora.

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 a 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 (GIL, 1982)

Começo falando um desses poemas e, em seguida, conversamos sobre ele. Imagens, sensações, impressões, com foco nos ecos de cada um e, ao mesmo tempo, analisando o texto - como trabalhado no segundo capítulo. Fazemos em seguida a escuta da música (quando há).

Depois digo que faremos, naquele dia, o exercício de ampliar a capacidade de ver a beleza das coisas e pessoas e de descrevê-las poeticamente. Para isso, sugiro que pensemos coletivamente nas possíveis qualidades que podem as partes das pessoas. “Olhos, por exemplo, como podem ser?”. Fazemos, assim, um levantamento coletivo de características dos olhos de alguém: “profundos”, “delicados”, “azuis”, “negros”, “misteriosos”, “arredondados”, “pequeninos”, “límpidos”, “turvos”, “assustados”, “grandes”, “curiosos” e assim por diante. Seguimos para cabelos “esvoaçantes”, “cheios”, “enrolados”, “bagunçados”, “lisos”, “castanhos”, “cheirosos”, “fortes”, “poderosos”, “discretos” e assim por diante. Seguimos para outras características.

Depois, sugiro que façamos comparações dessas imagens com outras imagens. Por exemplo: “olhos profundos como...?” “um lago”, “um túnel”, “uma espiral”, “uma gruta” “olhos grandes como...” “o espaço sideral”, “o oceano”, “um dinossauro”, “um abraço”, “um sonho”... “cabelos cheios como...?” “uma árvore frondosa”, “um pavão”, “uma montanha”, “uma lufada de ar” e assim por diante...

Em seguida, fazemos a passagem de comparações para metáforas, tirando a palavra “como”, realizando, assim, a mágica poética em que uma coisa se transforma na outra e se cria o nosso “avesso vão”: “olhos de espiral”, “cabelos de árvore frondosa”, “seus cabelos são uma lufada de ar” e assim por diante.

Depois, vamos para a prática. Sugiro que andemos pelo espaço por alguns minutos e olhemos as coisas como se fosse da primeira vez, como se nunca as tivéssemos visto antes. Em seguida, eles se dividem em duplas e vão se observar uns aos outros, descrevendo a beleza do colega usando adjetivos, criando comparações e metáforas. Depois dessa observação e da realização dessa escrita, escolherão as imagens e as usarão livremente para a produção dos seus poemas.

Então nos reunimos novamente e, quem quiser, lê as produções para o grupo. É muito bonito ver o brotar de uma imagem poética. Quando ela surge, gera uma espécie de euforia coletiva. Às vezes surgem aplausos, risadas, comentários. “Gente... fiz um poema...!”. Já realizei essa atividade muitas vezes com professoras da rede pública e pude ver e viver sua potência. A alegria, a expressão de orgulho e de liberdade. A leveza, ao retomar uma experiência marcante. Quando elas *se veem fazendo* poemas, veem-se criando imagens poéticas, muitas vezes pela primeira vez na vida, percebendo que esse fazer não é somente um privilégio do poeta que está no livro, do “outro”, do que fez “certo”, mas uma prática transformadora para todos nós.

A professora e o professor são os primeiros que necessitam “ver e viver” a arte em si mesmos. Experimentá-la e refletir sobre ela. Só assim, compreendendo o potencial de transformação desses processos criativos, poderão proporcionar essa transformação em seus alunos.

Seguem, abaixo, algumas produções de participantes da oficina de poesia de oito encontros que realizei no Centro Cultural São Paulo, em 2011.

O primeiro poema é do Marco Antonio Dib, professor de história da rede pública. Seu poema, na época, a partir dessa atividade foi:

BELA, NATURALMENTE

A face, flor exótica,
quase oriental,
de contornos tão delineados.

O cabelo, fibras finas,
marrom vegetal,
de entornos bem encadeados.

Os olhos, sementes generosas,
morada abissal,
que abriga a alma.

O nariz, tronco forte,
ramo vital,
que a vida acalma.

Os lábios, fruta saborosa,
doce tâmara,
teus segredos revelam.

A pele, pétala delicada,
rósea câmara,
teus desejos encerram.

Outro participante dessa oficina era Osvaldo Kioshi Murahara, que assina por “Shiva”. Ele tinha 35 anos e era tatuador e artista plástico. Seu poema foi sobre sua mãe, que estava presente na oficina naquele dia, de maneira que ele pode observá-la com um novo olhar.

MÃENIGMA

Uma senhora ikebana
De cabelos sensatos
E coluna ereta há milênios
Os olhos meio assustados
De coelho na neve
Treme como a folha na relva
E respira como um peixe
Sua presença é útil
De vela e incenso
Mas nunca incomoda
Média
Demonstra grandeza na bondade
Inegável

Na sua comovente honestidade

Geraldino Moreira tinha 32 anos. Era fazendeiro e trabalhava no Movimento Escoteiro:

Sua pelagem é cinza no concreto
O olhar que lembra a superfície
Azul de um lago gelado
O corpo, uma corrente um tanto enrijecida
Simpatia de um caminho áspero, porém seguro
Sua educação da experiência vivida
Esforçado como um motor persistente
Curioso como um filhote que quer brincar

Aline Leão tinha 19 anos, era estudante e operadora de telemarketing. Seu poema:

Ao olhar-te
Envolve-me em teus cabelos claros
de fio de ouro

Acalento meu viver
na sua paciência de sorrir

Tua pele de mel emana
da fonte mais adocicada e rara

As palavras que de ti saem
possuem sutileza tamanha
feito orquestra dos ventos

Porém
descrever-te não se resume em escrita

pois o que vejo está além das entrelinhas

Não vou me estender na análise destes poemas, sugerindo que busquemos seus sentidos nas suas próprias imagens. Mas o que podemos verificar é que houve ampliação de repertório, da capacidade descritiva, o domínio de conteúdos poéticos, como a comparação e metáfora, e sua aplicação. “Os olhos meio assustados/De coelho na neve/Treme como a folha na relva/E respira como um peixe”. Ou “olhos” que são “sementes generosas” e ao mesmo tempo “morada abissal que abriga a alma”. “Palavras” cuja sutileza as torna “orquestra dos ventos”. Ou “simpatia de caminho áspero, porém seguro”. Essas são algumas das muitas metáforas e comparações presentes nesses textos, que permitiram que se abrisse o avesso vão na expressão de cada um.

Acreditamos que a combinação entre a suspensão de julgamento, sensibilização poética (considerando as impressões sensíveis) e análise objetiva com identificação de elementos constituintes do gênero foi muito importante para que houvesse aprendizagem com atribuição de sentido. A observação do espaço (como se fosse da primeira vez), antes que observassem o colega, permitiu que estivessem abertos, podendo se surpreender e ver detalhes que talvez não enxergassem antes. Assim, os poemas têm construções detalhadas e próprias, imagens vivas que revelam integrantes inteiros e atentos no processo ao mesmo tempo que se verifica aprendizagem e aplicação de conteúdos.

CONCLUSÃO

Encerramos, assim, este percurso poético e reflexivo que teve como bússola algumas frases que se voltam sobre seus próprios passos, orientando e dando “sentido” a uma reflexão sobre práticas educativas relacionadas à poesia. E o que apresentamos neste trajeto, de diferentes maneiras, foi, por um lado, a reflexão sobre a necessidade de se criar *ligações* entre conteúdos aparentemente cindidos e, por outro, algumas proposições de pontes que podem ser feitas.

Alinhados à proposta de educação de sensibilidade (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2020), em que se valoriza a integração corpo e mente, sujeito, objeto, espaço e meio, a experimentação poética junto ao refinamento dos sentidos, o exercício da imaginação e o reconhecimento da alteridade, buscamos desenvolver nosso percurso tendo como guia núcleos poético-reflexivos.

No primeiro capítulo, buscamos observar o elo entre as imagens do “ovo” e do “voo”, compreendendo-os como partes de um núcleo indivisível, de estrutura dialógica (Morin) e metáfora do processo criativo, que contém os movimentos de introversão e expansão, *trajeto* vivido por um *sujeito*, em constante ir e vir de acordo com a proposta de imaginário durandiana.

Identificamos, também, a forma circular como potencializadora da conexão entre os integrantes no processo educacional, em contraposição ao quadrado, que organizaria um regime de disciplinarização - como o observado por Foucault - e dificultaria a entrada da complexidade (Morin) no processo educacional. Refletimos sobre espaço (meio) como algo inseparável dos sujeitos que o habitam, descrevendo experiências que consideram essa relação (educandos/educador/espaço).

No segundo capítulo, a partir da imagem do “eco”, tendo como apoio reflexões de Fernando Pessoa e Octavio Paz, observamos a importância da escuta afetiva e da participação no processo criativo. De acordo com a educação de sensibilidade (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS), refletimos sobre a importância das experiências estéticas no âmbito da formação, pelo seu caráter transcriativo:

A transcrição é compreendida como um processo dinâmico que envolve elementos presentes no engendramento, na elaboração de uma obra de arte e

em sua recepção pelos apreciadores, que operam como coautores dos sentidos das obras (ALMEIDA; ARAÚJO, 2020, p. 4).

A arte, porque poética, cria ecos entre artista e apreciador e realiza uma espécie de ligação entre ambos, tornando-os, sob determinado aspecto, o mesmo. Apresentamos propostas de trânsito entre experiências sensoriais, relacionadas à visão e à audição e observamos como o compartilhamento de impressões sensíveis e subjetivas pode ser um agente potencializador na construção objetiva do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem com engajamento e atribuição de sentido

No terceiro capítulo, refletindo sobre a reconciliação das forças apolínea e dionisíaca apresentada por Nietzsche, utilizamos a metáfora do “ver” e “viver” como imagem de um núcleo indivisível e expusemos algumas práticas educativas que relacionassem corpo e mente, objetividade e subjetividade, teoria e experiência. Propusemos, assim, o resgate do elemento experiencial, para que, quando articulado junto ao analítico, desse-se uma aprendizagem com aquisição de conhecimentos objetivos e verificáveis e, ao mesmo tempo, preenchida de sentido. Apresentamos atividades que ligam corpo e palavra e se desenvolvem sobre temas como o ritmo, a respiração, o desenho do poema no corpo e a memória corporal para criação literária.

No quarto capítulo, por meio da metáfora do “avesso vão” apresentado de maneira não conclusiva, em formato circular e preenchido de vazio, fizemos relações entre características constituintes do gênero poético a partir da perspectiva de Octavio Paz e o pensamento complexo proposto por Edgar Morin. Esse constrói-se a partir do estudo das novas pesquisas científicas, que compreendem o mundo não mais de maneira dual e cindida como a ciência clássica mecanicista.

Este é um trabalho que se voltou para o estudo da poesia, e procuramos estabelecer pontes entre esta e as linguagens corporal e dramática, mas tendo como foco principal a aprendizagem de conteúdos literários e sua aplicação prática. Fizemos alguns recortes de possibilidades de relações a serem estabelecidas (ou reconhecidas) entre palavra e corpo, em processos que consideram a aprendizagem de conteúdos literários, como a ampliação de repertório textual e semântico, a análise de poemas, a identificação de elementos constituintes do gênero como a síntese, o paradoxo, o ritmo, a rima, o verso livre. Trabalhamos com figuras de linguagem como comparações e

metáforas, com a aprendizagem de formas fixas como a trova, o hai-kai, ou com o exercício do verso livre. Trabalhamos com a identificação desses conceitos, reflexão e sua aplicação prática. E pudemos verificar a aprendizagem dos participantes por suas produções, que demonstram, ao mesmo tempo, o domínio das técnicas, envolvimento e sensibilidade.

Estamos propondo, assim, a criação de pontes entre duas ideias sobre educação que seriam aparentemente divergentes: uma teria como foco processos significativos e a outra, resultados na aprendizagem. Acreditamos que, se reconhecermos a necessidade de resgatar o elemento dionisíaco (antifráscico) e o articularmos o elemento apolíneo (heróico) de maneira consciente, de maneira sensível e objetiva, considerando as nossas reflexões e nossa bagagem experiencial, colocando em jogo nossa criatividade e também nosso rigor, veremos que sentido e resultado são dois lados de uma mesma moeda, partes constituintes de um mesmo núcleo. O ovo e o voo.

Nesse sentido, compreendemos, assim como Morin (1999b), que o mundo atual, e conseqüentemente a educação, está atravessado por uma hiperprosa, saturado de discursos explicativos, voltados para a dimensão prática do mundo concreto, com pouco espaço para a poesia, o devaneio, a reflexão, elementos de uma dimensão sensível que também é fundamental para a existência humana. Não se trata, portanto, de substituir uma pela outra, ou mesmo insistir na hierarquia de uma sobre a outra, mas de valorizar as duas dimensões da existência, que devem se desenvolver concomitantemente. Por isso, necessitamos, como complementação dessa hiperprosa, uma hiperpoesia.

Defendemos que uma educação de sensibilidade pode (e deve) existir dentro das escolas e apresentamos aqui algumas propostas de *e/los* entre palavra e corpo que poderiam ser aplicadas nas áreas de linguagem, com suas devidas modulações, adaptadas e recriadas para os diferentes contextos e necessidades. Essas propostas seriam sementes, isto é, óvulos ou ovos. Inspirações para múltiplas práticas que podem ser criadas a partir da compreensão da complexidade e da razão sensível.

Esse trabalho propõe um recorte, observando estudos da linguagem, mas acreditamos que essas relações entre conteúdos cindidos podem se estabelecer entre diferentes áreas do conhecimento. E acreditamos que “o ovo e o voo”, o “eco”, o “ver e viver” e “avesso vão” podem ser alguns guias poético-reflexivos, para a proposição de

ligações entre temas díspares em outras áreas do conhecimento (o que fica somente como sugestão).

E, para concluirmos, devemos dizer que acreditamos que a mais efetiva entrada de uma educação sensível que considera a complexidade nas escolas é a própria matéria humana, o objeto que é sujeito, os professores. Estes precisam “ver e viver” experiências criativas (o ovo e o voo), compreendendo em si a arte e seu poder, compreendendo em si os processos criativos e o pensamento complexo. Precisam “ver e viver” o “eco”, percebendo como a compreensão da alteridade e a escuta são essenciais para a construção do conhecimento. Precisam ver e viver o “avesso vão”, abrindo espaços em si, e abarcando o paradoxo, o mistério e o pensamento poético como parte na equação do conhecimento.

Assim poderão proporcionar a experiência aos seus alunos, propondo atividades que busquem, ao mesmo tempo, resultado e atribuição de significado. Assim, conseguiremos começar a pensar, juntos, em como desfazer todas essas fragmentações a que estamos submetidos, que nos afastam da possibilidade de vermos “sentido” nos processos, e entenderemos que só temos atribuição de sentido quando percebemos que este não se dá quando o movimento é unilateral, objetificante, causal. O “sentido” é atribuído por um *sujeito* que está incluso em um *processo*. Um sujeito que cria *elos*, relações dialógicas e recursivas (Morin), em movimento de ir e, simultaneamente, vir.

O sujeito na educação é aquele que *vai* em direção ao conhecimento. E, ao mesmo tempo, também, *volta-se* sobre si.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Heloiza. **Ana Flor da Água da Terra**. São Paulo: Iluminuras, 2016.
- ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, n. 53, p. 1-18, e. 16676, abr./jun. 2020.
- ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Aproximações ao imaginário**. 2a. edição. São Paulo: Kepos, 2020.
- ALMEIDA, Rogério de; OLIVEIRA, Juliana M. S. Contribuições do pensamento complexo de Edgar Morin aos estudos do imaginário. **SIMBIÓTICA**, v. 7, p. 75-91, 2020.
- ANTUNES, Arnaldo. **2 ou + corpos no mesmo espaço**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.
- BRUNET, Henry. **Para ler o Nascimento da Tragédia de Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus: mitologia primitiva**. São Paulo: Palas Athena, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**. (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty). São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DESCARTES, René. **Obra escolhida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.
- _____. **O discurso do método**. São Paulo: L&PM, 2005.
- DURAND, Gilbert. **L'Imaginaire**. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image. Paris: Hatier, 1994.
- _____. **Estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA- SANTOS, Marcos. **Crepusculário**. São Paulo: Zouk, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – nascimento da prisão**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.
- GIL, Gilberto. Disco: **Um banda um**. 1982.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas: Revista Brasileira da Educação Campinas, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

- Literatura e Magia. In: MANZO, Lícia e MONTEIRO, Tereza (Org.). **Outros escritos/ Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- MAFESSOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosacnaify, 2004.
- **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- **O visível e o invisível**. Tradução: José A. Gianotti e Armando M. Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- **O visível e o invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999b.
- **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.
- **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Bertrand Brasil, 2015.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.
- PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- RUIZ, Alice. Baú de Guardados. In: Disco: **Meu quintal**. Ozzetti, Ná, 2008.
- VARGAS, Fabio Aristimunho. **Arararara: antologia de palíndromos**. Foz do Iguaçu: Edumila Editora, 2021.
- WISNIK, José Miguel. Aula virtual do curso **Clarice já**, Atelier Paulista, maio de 2020.

_____. Iluminações profanas (poetas, profetas, drogados). In: NOVAES, Aduino.
(Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
WISNIK, Marina. **SÓS**. São Paulo: Editora Livra, 2013.