



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

EMILIO GIACHINI NETO

**POÉTICAS VISUAIS E VERBAIS
DE CRIANÇAS ASSENTADAS**

Londrina
2004

EMILIO GIACHINI NETO

**POÉTICAS VISUAIS E VERBAIS
DE CRIANÇAS ASSENTADAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras (Literatura Brasileira), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dra. Loredana Limoli

Londrina
2004

EMILIO GIACHINI NETO

**POÉTICAS VISUAIS E VERBAIS
DE CRIANÇAS ASSENTADAS**

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Loredana Lívoli
Universidade estadual de Londrina

Dra. Neuza Ceciliato
Universidade Estadual de Londrina

Dra. Diana Luz Pessoa de Barros
Universidade de São Paulo

Londrina, 14 de abril de 2004.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os moradores do Assentamento Novo amparo II, que vivem há anos em condições inóspitas de subsistência, sofrendo as privações oriundas da falta de comida, da falta de água, da falta de energia elétrica e de saneamento básico. Da falta, enfim, de crescimento econômico, social, cultural e artístico.

Dedico estas reflexões críticas e artísticas a respeito das linguagens ao grupo P.R.O.E.S.A. – Projeto Esperança e Ação, formado por Loredana Limoli, Maria Irene Pelegrino de Oliveira Souza, Fernanda Cassiolato Sguassábia, Maria Alzira de Carvalho e Cláudio Garcia.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao amigo, professor e literato Flaviano Ricardo Lopes, pela colaboração e pelas longas conversas a respeito de poesia.

Agradeço, também, à amiga e antropóloga Sílvia Rejani, pela companhia durante as visitas que fizemos no assentamento, bem como pelas valiosas conversas sobre comunidades carentes.

Deixo registrado, também, o agradecimento para com Maria Irene Pelegrino de O. Souza, que co-orientou as reflexões sobre artes visuais que faço nesta dissertação. Merecem o meu agradecimento, todos os professores do Programa de Mestrado em Letras, em especial os dois professores que compuseram minha banca de qualificação, os doutores Neuza Ceciliato e Eduardo Vieira Martins, que muito contribuíram para a versão final deste trabalho.

Agradeço, enfim, aos amigos e profissionais que, de maneira particular, sempre estiveram atentos para ouvir e contribuir com minhas observações a respeito do trabalho com as crianças assentadas. São eles: Loredana Límoli, Daniela Selmini, Kleber Arantes, Rudyard Couto, Luciano Gomes, Alexandre Teixeira, Maria Leonor Bello Mussi, Jean Cristtus Portela, Guilherme Henrique Cembranelli Mendes da Costa, e todos os outros, uma grande lista de amigos e pesquisadores que colaboraram com a manutenção e com a finalização deste trabalho.

Agradeço, enfim, a minha família, que sempre me apoiou nas decisões. O longo caminho que traço em direção à subjetividade poética é fruto da liberdade e da educação que me foram ensinadas dentro de casa.



Fotografia de Júlio Covello

Se quisermos estudar a origem da poesia como escrita dum texto, nunca a poderemos dissociar de seu aspecto pictórico. Percorrendo a história mundial das imagens produzidas pelo homem, encontraremos quase sempre paralelamente escrita e imagem, sendo muitas vezes uma e outra... toda escrita tem origem na pintura. Se os poemas visuais surgem a partir do princípio do século XX com os futuristas... teremos de incluir nessa cronologia séculos de experiência de textos-imagens que compreendem hieróglifos, ideogramas, criptogramas, diagramas, rebus, mandalas, amuletos, jóias, brinquedos, lápides e até alguns monumentos, além de todos os outros textos e objetos poemáticos identificáveis como tal.

(Ana Hatherly)

GIACHINI NETO, Emilio. **Poéticas visuais e verbais de crianças assentadas**. 2004. 215f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2004.

RESUMO

Este trabalho tem como interesse central a análise da poética infantil, seja ela representada sob forma analógica, visual, a partir de desenhos, ou sob forma digital, verbal, a partir da construção de alguns textos ou fragmentos discursivos. A pesquisa é realizada em duas partes, juntamente com um grupo de alunos e professores de Letras, Artes plásticas e Música que constituem o Projeto P.R.O.E.S.A. – Projeto Esperança e Ação Pela Palavra e Pelo Gesto. A primeira parte é formada pela realização de reuniões teórico-metodológicas que discutem textos a respeito de poesia, semiótica, linguagem visual e a relação entre arte e ensino. Nestas reuniões são preparados os planos de unidade que serão desenvolvidos em campo, daí a segunda parte desta pesquisa, junto a um grupo de crianças carentes que moram no Assentamento Novo Amparo II, na Zona Norte de Londrina. A metodologia não apreende a poesia apenas como fruto de experiências escolares das aulas de língua portuguesa. As crianças, com uma percepção mais voltada para a realidade cognitiva, estão mais próximas de experiências diretas, sendo que as linguagens, ferramentas novas nas mãos das crianças, são usadas para construir um mundo, para criar contatos e estabelecer diálogos, comunicação. Trata-se de uma comunicação sensível e subjetiva, mais próxima, portanto, da medula poética. Diferentemente da maneira como o mundo adulto lida com as linguagens, de forma referencial, objetiva e com a percepção voltada para a realidade intelectual. É matéria poética, para a pesquisa, não apenas o verso, mas a relação que as crianças do assentamento têm com o próprio espaço, com o desenho (que se divide num mundo de cores, formas, volumes e intensidades) e com a palavra, principalmente a falada despretensiosamente durante nossos encontros, ou em voz baixa, no momento em que a criança transforma a idéia em registro gráfico. Interessa-nos, então, toda utilização simbólica, imagística e sonora da linguagem, que nada mais é do que a maneira como a criança se relaciona com o mundo.

Palavras-chave: Poesia brasileira \x Hist3ria e crítica. Poética visual infantil.

ABSTRACT

This paper has as a main goal the analysis of the children's poetics, represented either in an analog way, visual, from drawings, or in a digital way, verbal, from the construction of some texts or speech fragments. The research is performed in two parts, together with a group of students and teachers of Language, Plastic arts and Music that constitute P.R.O.E.S.A. (Hope and Action Through Word and Gesture Project). The first part is made up of theoretic-methodologic meetings that discuss texts regarding poetry, semiotics, visual language, and the relation between art and teaching. In these meetings, the field plans to be developed are prepared, then the second part of this research, with a group of indigent children living in Novo Amparo II Settlement, in the North region of Londrina. Our methodology doesn't grasp poetry only as a result of school experiences in Portuguese language classes. The children, with a perception more focused on cognitive reality, are closer to direct experiences, being that the languages, new tools on the children's hands, are used to build a world, to create contacts and establish dialogues, communication. It's about a sensitive and subjective communication, closer, therefore, to the poetic medulla, contrasting with the way the adult world deals with the languages, in a referential, objective way, and with the perception directed to the intellectual reality. It's poetic matter, to the research, not only verse, but the relation the settlement children have with their own space, with the drawing (that is divided in a world of colors, forms, volumes and intensities) and with the word, specially the one spoken unpretentiously during our meetings, or in a low voice, in the moment the child transforms the idea in a graphic record. It interests us, thus, all symbolic, image and sound usage of the language, which is nothing but the way the child relates to the world.

Keywords: Visual poetry. Brazilian poetry. Poetry \x History and criticism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Londrina vs. Novo Amparo II.	15
Figura 2	– Garatujas / Beatriz, 4 anos.	24
Figura 3	– Garatujas / Roni, 2 anos.	24
Figura 4	– Inscrição rupestre encontrada no setor de Fontanalba, no monte Bego, região dos Alpes Marítimos.	28
Figura 5	– Canjiis homem e árvore.	29
Figura 6	– Detalhe de painel de madeira esculpido e proveniente da tumba de Hesyrê, próximo de Abousir (Baixo Egito), do Antigo Império, III Dinastia.	31
Figura 7	– Bizonte e Cavalo – Lascaux, França, 15 000 a.C.	31
Figura 8	– Evolução dos tipos alfabéticos.	32
Figura 9	– Trabalho de Denílson.	40
Figura 10	– Tudo está escrito – A. de Campos.	58
Figura 11	– Poema Semiótico – Luis Ângelo Pinto.	58
Figura 12	– Traços (Diego, 12 anos)..	61
Figura 13	– Traços (João Vítor, 5 anos).	61
Figura 14	– Traços (João Vítor, 5 anos)..	61
Figura 15	– Palavras imaginárias, Carol, 7 anos.	81
Figura 16	– Criador (desorganização espacial do assentamento).	120
Figura 17	– Criatura (desorganização espacial do assentamento).	120
Figura 18	– Cadeiras coloridas.	121
Figura 19	– Momento de concentração extrema.	122
Figura 20	– Momento de relaxamento extremo.	122
Figura 21	– PAZ – influência do Hip Hop, Ricardo, 12 anos.	127
Figura 22	– Influência do Hip Hop e do grafite, William, 11 anos.	128
Figura 23	– Influência do Hip Hop e do grafite, Ricardo, 12 anos.	128
Figura 24	– Desenho de Steimberg.	129
Figura 25	– Reprodução de logomarca.	130
Figura 26	– Diferentes casos de desenvolvimento lingüístico/ 1.	133
Figura 27	– Diferentes casos de desenvolvimento lingüístico/ 2.	133
Figura 28	– Texto de Jéssica sobre a separação dos pais/ 1.	134
Figura 29	– Texto de Jéssica sobre a separação dos pais/ 2.	134

Figura 30 – Mapa do assentamento e da cidade/ Luan, 11 anos.	136
Figura 31 – “Zoom” / Luan, 11 anos.....	138
Figura 32 – Trabalho com linhas / Passarinho, Igor, 7 anos.....	140
Figura 33 – Paukenspieler, obra de Paul Klee (1940).	142
Figura 34 – Dieser Stern Lehrt Beugen, de Paul Klee (1940).....	142
Figura 35 – Bicho de Fogo.....	143
Figura 36 – Sereia/ 1.	144
Figura 37 – Sereia/ 2.	144
Figura 38 – As metamorfoses de um touro - Pablo Picasso.	145
Figura 39 – Cercas e linhas férreas/ 1.....	150
Figura 40 – Cercas e linhas férreas/ 2.....	150
Figura 41 – Cercas e linhas férreas/ 3.....	150
Figura 42 – Pipa/ 1.....	151
Figura 43 – Pipa/ 2.....	152
Figura 44 – Caminho.	152
Figura 45 – Construções verticalizadas/ 1.....	154
Figura 46 – Construções vertical./ 2.	154
Figura 47 – Construções vertical./ 3.	154
Figura 48 – Torres Gêmeas – Luan, 11 anos	154
Figura 49 – Vulcão – Jéssica, 8 anos..	155
Figura 50 – O escorpim, Luan, 11 anos.....	158
Figura 51 – Palavras inventadas.....	159
Figura 52 – Desenho de Saint-Exupèry/ 1.....	175
Figura 53 – Desenho de Saint-Exupèry/ 2.....	175
Figura 54 – Espaço interno do barracão/ 1.....	176
Figura 55 – Espaço interno do barracão/ 2.....	176
Figura 56 – Lago Igapó.....	194
Figura 57 – Assentamento Novo Amparo II.	194
Figura 58 – Cidade de códigos de barra e estrelinhas no céu, de Nelson Capucho.	203
Figura 59 – Clik Chê, de Nelson Capucho.....	203
Figura 60 – Córrego Ribeirão Quati (“bosteiro”).....	204

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PRÉ-PROJETO	13
1.1.1 Considerações Preliminares.....	13
1.1.2 Justificativa.....	16
1.1.3 Objetivos	18
1.1.3.1 Objetivos Específicos	19
1.1.4 Metodologia.....	20
CAPÍTULO I	21
2 DESENHO, SOM, ALFABETO: REPENSANDO PROXIMIDADES	22
2.1 A GESTAÇÃO DA POESIA	22
2.1.1 O Som e o Desenho	22
2.1.2 O Desenho e a Escrita	26
2.1.3 Os Alfabetos: desenho, som e escrit(b)a – ou, do analógico ao digital	29
CAPÍTULO II: IMAGEM E POESIA: ESSÊNCIAS E MEDULAS	35
3 IMAGEM E POESIA: QUESTÃO HISTÓRICA E POLÍTICA	36
3.1 A IMAGEM	43
3.2 IMAGEM E POESIA NA SEMIÓTICA DE C. S. PEIRCE	46
3.3 IMAGEM E POESIA NA SEMIÓTICA DE A. J. GREIMAS	49
3.4 A POESIA.....	54
3.4.1 O haikai	65
3.4.2 A metáfora.....	67
3.5 POUND E A SIGNIFICAÇÃO POÉTICA	70
3.6 A FUNÇÃO SOCIAL DA POESIA, POR T. S. ELLIOT.....	72
3.7 MITO: IMAGEM E POESIA	75
3.8 O MUNDO DAS IDÉIAS	82
CAPÍTULO III: A CIDADE, O ASSENTAMENTO, A ESCOLA: O ESPAÇO E SEU VALOR EMOTIVO, POÉTICO	87
4 CONSIDERAÇÕES ESPACIAIS SEGUNDO E. HALL	88
4.1 LIÇÃO DE CARTOGRAFIA POÉTICA	103
4.2 A EPIFANIA DO CORPO.....	111

CAPÍTULO IV	124
5 UM UNIVERSO SIMBÓLICO POSSÍVEL (LEITURA DOS DESENHOS E DAS ESCRITURAS)	125
5.1 CASO 1: TAGS.....	125
5.2 CASO 2: INFLUÊNCIAS MIDIÁTICAS	130
5.3 CASO 3: PRIVAÇÕES SOCIAIS E DIFICULDADE NA ALFABETIZAÇÃO	132
5.4 CASO 4: TÃO LONGE, TÃO PERTO – A INTELIGÊNCIA ESPACIAL DA CRIANÇA	135
5.5 ALGUNS CASOS A PARTIR DE BINÔMIOS FANTÁSTICOS.....	139
5.6 O RAP DO BARRACÃO	146
5.7 A CERCA, A PIPA E A LINHA DO TREM: POESIA E LIMITE.....	148
5.8 O ASSENTAMENTO E A CIDADE (OU POÉTICA ASSENTADA DO ESPAÇO).....	143
5.9 OUTRAS HISTÓRIAS	157
CAPÍTULO V	161
6 DIÁRIO DE CAMPO (OU A VIDA COMO ELA É...)	162
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	210
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	213

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRÉ-PROJETO

1.1.1 Considerações Preliminares

Quando visitei, em uma das primeiras vezes, o Assentamento Novo Amparo II (ou "Acentamento", como está escrito numa placa de boas vindas pregada em uma árvore) não havia, ainda, nenhuma proposta formal de trabalho, a não ser a vontade de juntar-me a um grupo, denominado P.R.O.E.S.A. - Projeto Esperança e Ação, formado por professores universitários, profissionais liberais e entidades beneficentes como o Rotary Clube, que há alguns anos vem atuando junto aos moradores do Novo Amparo II, ajudando-os socialmente, não apenas com doações assistencialistas, de alimentos, mas acima de tudo ensinando-lhes novas profissões, hábitos higiênicos e - por que não? - uma proposta de educação infantil. Era por isso que eu estava ali, sob orientação de professores capacitados e experientes em arte e educação de crianças.

O Novo Amparo II é pequeno, são pouco mais de sessenta casas, barracos precariamente construídos com restos de construção, tijolos e muito entulho, latas, madeiras, uma metamorfose urbana que abriga uma população de duzentas e cinquenta pessoas. Sem dúvida, uma célula da pobreza de nosso país, o microcosmo que, junto com outros "Novos Amparos", constitui um submundo de excluídos e marginalizados sociais, nas periferias de Londrina, nos morros cariocas, nas favelas paulistanas, um retrato da vida indigna de milhões de pessoas.

A própria condição geográfica, urbana, do Novo Amparo é desfavorecida em relação aos bairros, afinal nunca houve um loteamento ali, nem terrenos vendidos por corporações imobiliárias e benfeitorias, quer dizer, infraestrutura básica empreendida pelo município, como água encanada, redes de esgoto, energia elétrica e telefone. Assentamento significa uma apropriação indébita de um lugar. Significa, também, um grupo de pessoas estatisticamente alarmante nos jornais, considerado sem-teto, assim como há os sem-terra, todos quase sem-

comida, sem-saúde, sem-atenção-das-autoridades, sem-empregos, uma massa que vive abaixo da linha de pobreza, com um rendimento incerto que, quase sempre, não ultrapassa trinta ou quarenta dólares por mês. Estamos falando de mais de quarenta milhões de pessoas, só no Brasil. "Acentamento" é um eufemismo, atenua nomes mais fortes e pejorativos, como favela. Dizer que em uma cidade há um assentamento é não conferir um caráter permanente, um estatuto para aquela pobreza, que logo será legalizada e receberá toda a benfeitoria dos programas do Estado... O problema é que, na grande maioria das vezes, isso não acontece, o "acentamento" cresce e incomoda muito mais do que um simples erro de ortografia numa placa. É para mudar essa situação que trabalham as pessoas do P.R.O.E.S.A.

O assentamento tem um pouco mais de sessenta crianças, muitas delas filhos da terra, paranaenses que, sem perspectivas no campo, migraram para a cidade e ali perderam, aos poucos, suas raízes culturais agrárias em meio ao progresso e à massificação cultural e mercadológica da cidade. Muitas delas vieram de longe, com os pais, procurando no fértil norte paranaense uma oportunidade-profecia que não se cumpriu. Além das casas e do núcleo (um barraco, também) onde se concentram as ações do projeto, não há escola, creche, nem posto de saúde no assentamento. Todavia, graças a ação do P.R.O.E.S.A., não há, também, crianças fora da escola. Todas são atendidas por um colégio público que funciona no bairro vizinho, o Novo Amparo (I), que outrora também esteve em condições precárias, mas que aos poucos teve as necessidades atendidas por programas de construção de casas populares, o que resultou na urbanização e constituição do bairro. É neste bairro que as crianças estudam, separadas por um barranco onde passa a linha do trem.

De um bairro não é possível ver o outro, embora poucas dezenas de metros os separem. Mas do alto do barranco, sobre a linha férrea, é possível vislumbrar Londrina, imponente e bonita, em contraste com os Novos Amparos, I e II.



Figura 1 – Londrina vs. Novo Amparo II

Pouco mais de vinte crianças, com idade variada entre os dois e dez anos aguardavam para nosso encontro enquanto, de cima, contemplando a linha de ferro, cinza e dura, experimentei uma metáfora. Explico: a pobreza do assentamento, em contraste com a grandiosidade da urbe, denunciava uma imagem desumana e humana, ao mesmo espaço-tempo beleza e revolta. A imagem não era estática, e isso é importante, afinal o movimento, a inquietação, o desconforto do contraste impelia-me a descer e iniciar, de qualquer forma, um trabalho de educação e conscientização com aquelas crianças. Afinal, no fundo, queria ver os dois pólos da imagem integrados. Diante de toda precariedade, problemas, dificuldades naturais de todo começo, encontrei em minha frente uma poesia visual, uma imagem sensível e poética. Uma paisagem que faz pensar, de onde símbolos emanam com força, com esperança e revolta. Poesia não é estática, é palavra – ou imagem – em movimento, impassível, transbordando (ora) técnica e emoção. Uma poesia em que a palavra era substituída pelo silêncio da imagem. Não uma imagem, apenas, mas duas, o verso e o reverso, o céu e o inferno, o real e o ideal. Uma imagem (duas) separada(s) pelo horizonte espacial que ao mesmo tempo evidenciava as diferentes classes sociais que (sobre)vivem na cidade. É imagem, é poesia, é movimento. Foi esta barreira horizontal (com muitos preconceitos e delicada, principalmente no que tange às relações e códigos sociais de ambos os lados) ultrapassada para que este trabalho fosse iniciado.

Junto com as crianças, em nossas primeiras experiências, para nossa surpresa, a pesquisa estabeleceu-se de forma autônoma a partir das manifestações criativas, os desenhos das crianças, grande parte ainda em processo de alfabetização – então, incapazes de escrever, criar um poema, o que não as impedia de desenharem ou falarem verdadeiras construções entendidas por nós como poéticas, às vezes de uma simplicidade prosaica, concisa, simbólica, vertical, um pensamento, ou imagem, que se encerra sobre si mesmo, trazendo à tona uma verdade poética. Como o menino que disse já ter visto uma sereia. Interrogado, ele disse que já fazia tempo e tinha sido no “bosteiro”, nome dado por eles a um córrego onde muitas famílias jogam seus lixos, e onde, também, muitas casas deságuam seus esgotos. Sereia e bosteiro têm semas absolutamente opostos. A realidade deste menino o faz criar beleza até na sujeira; uma subversão de valores que, às vezes, soa como uma denúncia.

1.1.2 Justificativa

A educação, de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, é dever não só da família, ou da escola, como instituição, mas é dever do conjunto formado pelo Estado, pela família e exercido juntamente com a parceria da sociedade.

O que visa a educação? Segundo o mesmo documento oficial, a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e, também, sua qualificação para o trabalho. Não obstante a Constituição Federal, esta diretriz também é encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (art. 2 - Lei n. 9.393, de 20/12/1996), e seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53 - Lei n. 8.069, de 13/07/1990).

Vemos que, por um lado, Constituição Federal, LDB e Estatuto da Criança e do Adolescente concordam, teoricamente, em uma educação construída – muitas vezes apenas sob forma de lei, por palavras em vão, como um castelo de cartas marcadas que deve desmoronar com o mais leve sopro, como este – de modo a formar um cidadão, na acepção do termo, mas muitas vezes falta ação, como esta a que nos propusemos aqui.

Diante da realidade de nosso país, que apresenta uma massa crescente de famigerados, como é desenvolvida/praticada a educação? Do lado de fora dos muros das escolas particulares, das casas e condomínios, bem como dos clubes e dos shoppings, a educação cabe à família, ao Estado ou à sociedade?

As crianças e adolescentes carentes, que representam números infelizes nas estatísticas ou nas reportagens doloridas dos jornais e da tv, representam também um grande incômodo a todos nós, diante da Constituição Federal, da LDB e de qualquer outra cartilha que não pode expressar com palavras a deficiência biológica e cultural causada pelo estômago vazio que ronca, e dói, e sangra.

Estas crianças das estatísticas, que também são as crianças do Assentamento Novo Amparo II, as que pedem esmola, as que roubam, guardam carros como se as ruas fossem grandes estacionamentos particulares, ou cheiram cola, estão recebendo que tipo de educação?

As escolas públicas contribuem precariamente para o desenvolvimento destas crianças e adolescentes. Efetivamente, o conjunto de disciplinas oferecidas na grade curricular da escola não é o suficiente para obtermos o pleno desenvolvimento da pessoa, muito menos seu preparo para o exercício da cidadania, ou sua qualificação para o mercado de trabalho.

As famílias, muitas vezes sem um núcleo, moral, cultural e econômico, destroçadas pela carência – em todos os sentidos – fazem o que podem, oferecendo quando muito um prato de arroz e um canto para dormir dentro do barraco. O elemento família, pelo menos no que se refere a essas famílias carentes às quais estamos nos referindo, não tem meios para se responsabilizar pela educação e cidadania dos seus.

O Estado, não apenas com a escola, mas com todos seus mecanismos e instrumentos organizados – estruturando a economia do país, desenvolvendo planos habitacionais, abastecimento dos bairros carentes com redes de esgoto, água, energia elétrica, sem falarmos nos programas de saúde e emprego – pode e deve, muito mais que as pobres famílias, garantir um futuro decente e a condição de cidadãos aos seus filhos. O Estado tem uma dívida muito alta com a sociedade, mais alta do que a dívida externa, uma dívida de morte, de fome, porque mata diariamente pessoas doentes.

A sociedade, enfim, cansada de dar esmolas na saída dos

restaurantes e pensar que, com isso, pode relaxar em sua cama, descompromissada, começou, mesmo que ainda insipidamente, a reagir. Mesmo que muitos tenham estado assumindo definitivamente o papel do Estado, em vez de ajudá-lo, apenas, estão saindo de suas casas e ajudando as sociedades carentes – que infelizmente crescem em progressão geométrica enquanto que os voluntários engatinham em progressão aritmética. Mas algo começou a ser feito, o poder das ações individualizadas começou a ser saboreado, rendendo bons frutos, quer dizer, liberdade e cidadania para muitas pessoas.

São os problemas sociais e as grandes desigualdades na distribuição de renda que justificam as ações empreendidas pelos participantes do Projeto P.R.O.E.S.A., que com subsídios próprios passaram a ser construtores de cidadania, interferindo, na medida do possível, com a esfera pública, exigindo que olhos sejam voltados e forças dispensadas para a reconstrução das sociedades carentes.

É dessa forma que o P.R.O.E.S.A. pela Palavra e pelo Gesto justifica-se, bem como esta pesquisa, ocupando seu lugar – e o do Estado – na luta contra a desigualdade social, pelo menos no que diz respeito ao mundo intelectual e cognitivo das crianças, fazendo nascer da pobreza material um fundo de esperança e um mundo simbólico rico e possível para operar mudanças.

Este projeto não pretende, em sua essência, afastar-se do intramuros academicista, mas estender estes mesmos muros para os limites daqueles que precisam de direitos, sem esquecer, entretanto, de reivindicar e protestar para aqueles que negligenciaram seus deveres.

1.1.3 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral o ensino de literatura, mais precisamente o ensino de poesia para crianças em idade de pré-alfabetização e crianças alfabetizadas (Ciclo Básico e Ensino Fundamental), socialmente carentes, moradoras do Assentamento Novo Amparo II. Nosso trabalho não privilegiará aspectos formais e teóricos que se referem ao tradicional ensino de literatura, apoiado em antigos pilares. A teoria será notada (colocaremos balizas, como diz Ignácio Assis Silva (SILVA, 1995) em seu livro sobre figurativização e metamorfose)

aqui, discutindo e confrontando com os pensamentos de outros teóricos, mas sem deixar o tecnicismo, o automatismo dos exercícios de alguns manuais didáticos, contaminar a criação livre (uma redundância) dos alunos, seja ela verbal ou imagística, uma vez que entendemos por poesia não só poemas, código lingüístico, mas também as produções gráficas, às vezes até mesmo artísticas, dos alunos envolvidos neste projeto.

Nosso trabalho, assim como a fotografia que mostra onde Londrina se separa do injusto Novo Amparo, divide-se em duas partes: a) não apenas o tratamento poético da linguagem falada e do desenho, usando teóricos da palavra e da imagem, b) mas as experiências no campo, que privilegiam o caráter lúdico e a liberdade da criação. Um trabalho complementa o outro: só podemos teorizar aquilo produzido em campo, assim como nosso trabalho de campo será guiado pelos resultados de análise de símbolos nos desenhos e na produção verbal dos alunos.

1.1.3.1 Objetivos específicos

A) Traçar um perfil, a partir de novas experiências, de uma forma livre de educar pautada na criação e no ludismo, relatar o ensino de poesia para crianças socialmente marginalizadas;

B) Analisar as primeiras produções simbólicas da criança, levando em consideração dois tipos de signo, o verbal e o imagístico;

C) Teorizar, com base em revisão bibliográfica de outrem – teóricos da imagem e da literatura – as relações intersemióticas da poesia da escrita e do desenho;

D) Ajudar, com este trabalho, no desenvolvimento cultural e humano de cidadãos socialmente menos favorecidos, a fim de torná-los homens realmente pensantes, críticos e, se não conseqüentemente livres, pelo menos conscientes acerca das coisas;

E) Poder proporcionar às pesquisas já existentes na área de ensino e educação um estudo pragmático que fomentará a formação de novos professores e educadores capacitados para atuarem na sala de aula com a produção simbólica dos alunos.

1.1.4 Metodologia

Em verdade trabalharemos com duas metodologias para dois trabalhos. Uma delas é formada pelas técnicas do trabalho semanal com os alunos. Privilegiamos a música infantil (que às vezes toca em um velho gravador), as cantigas populares, as manifestações urbanas de rap – desde muito cedo presente na cultura da periferia –, histórias tradicionais orais, piadas, literatura de massa e erudita, a tv e o mito. Geralmente iniciamos as reuniões (nos sábados de manhã) com um tema que desestrutura e/ou estimula a criatividade dos alunos, com bichos esquisitos, mitológicos, ou senão nos sentamos e ouvimos, mesmo com todo o barulho naturalmente produzido pelas brincadeiras infantis, uma história sobre alienígenas ou um conto com um incomum e trágico final. Em pouco tempo temos um vasto material para análise, como uma grande maioria de desenhos, entre outros registros escritos ou orais a respeito daquela nova informação. Nas reuniões seguintes procuramos questionar os alunos, em bate-papos, para que outros contem alguma história e registrem alguma produção simbólica, um sentido suscitado a respeito daquela aula. No mundo da criação das histórias, a vida é descoberta pela criança, que pode, em sua mente, criar o que quiser e encontrar caminhos para a liberdade (para o crescimento). Algumas experiências foram desenvolvidas durante as visitas, outras nasceram das inspirações de Gianni Rodari (RODARI, 1982) e outros teóricos e artistas que veremos mais apropriadamente durante a leitura de algumas produções poéticas infantis.

A outra metodologia, que se refere especificamente à construção do *corpus* deste trabalho, é constituída pela análise de nossas experiências em campo, com levantamento de expectativas e resultados. Juntamente com essa análise, de caráter pedagógico, registraremos algumas leituras a respeito das produções infantis, escritas e desenhadas, avaliando a estética, os recursos expressivos apreendidos na infância, mesmo que ainda sem a consciência intelectual da criança, mas já usada para a construção de sua poética – seu imaginário. Antes desta etapa, apoiados em bibliografia especializada (na teoria literária e do desenho, na semiologia, na semiótica), anotaremos alguns capítulos a respeito da proximidade entre o código verbal e o imagético, assim como as características da linguagem poética.

CAPÍTULO I

2 DESENHO, SOM, ALFABETO: REPENSANDO PROXIMIDADES

2.1 A GESTAÇÃO DA POESIA

2.1.1 O som e o desenho

A garatuja (do italiano *grattugiare*, ralar, arranhar; daí rabiscar, fazer garatujas) é a primeira manifestação gráfica da criança, por volta dos dois anos de idade – ou ainda durante o primeiro ano de vida. É também no período entre o primeiro e o segundo ano de vida que a criança manifesta emocionalmente as primeiras construções fonéticas (a partir da metade do primeiro ano de vida), mais particularmente articulações silábicas que ultrapassam os simples murmúrios e choros.

A partir do segundo ano de vida, pode-se perceber que os rabiscos e as linhas manifestam-se de maneira mais articulada, da mesma forma como as ininteligíveis construções fonéticas do primeiro ano de idade articulam-se formando expressões significativas (algumas palavras).

Os exemplos de construções fonéticas que usarei, agora, são oriundos de minhas observações: a palavra "enjuco" ou "enxuco", na língua portuguesa não significa uma fralda ou qualquer pedaço de pano com o qual a criança dorme inseparavelmente. Mas ao observar que o aluno, em uma demonstração emocional, referia-se como "enjuco" àquela fralda, o professor compreendeu que o enunciado do menino não correspondia a nossa realidade intelectual, mas à realidade emotivo-cognitiva da criança.

O desenho infantil, bem como as primeiras manifestações verbais da idade feliz, apresenta-nos características específicas dos desenvolvimentos cognitivo e emocional da criança.

Assim, as garatujas não pretendem a reprodução da realidade exterior, mas evidenciam a relação, ainda obscura, entre a criança e esta mesma realidade. Em outras palavras, a criança não desenha o que vê, mas aquilo que sabe sobre determinada realidade.

Da mesma maneira acontece com as primeiras articulações verbais; paralelamente às múltiplas tentativas de copiar os enunciados adultos, a criança nomeia sua fralda de "enjuco", ou a lâmpada de "zu" (talvez imitando o barulho de um aparelho elétrico), criando formas de expressão divergentes das nossas, assim como nos são diferentes, também, os significados que a fralda e a lâmpada (ou a luz) assumem para a criança.

Distingue-se, pois, o realismo intelectual (das convenções do mundo adulto), do realismo cognitivo (da semântica do mundo para a criança). Este realismo cognitivo – do ponto de vista da criança – nos parece subjetivo e, portanto, anti-realista por excelência – do ponto de vista do mundo adulto. É por isso que as manifestações gráficas infantis, não obstante suas construções fonéticas, verbais, nos parecem pura fantasia. Antes de ser uma cópia do objeto, o desenho infantil, assim como seus enunciados orais, nos são expressões da fantasia. É fantasia toda realidade arbitrária que se diferencia da realidade intelectual do mundo adulto (que, se esquecemos, às vezes, também é constituída de arbitrariedades e convenções).

A coisa em si é diferente da coisa para o outro, uma máxima kantiana... A expressão cognitiva da criança, por trabalhar com a emoção, nos é fantasia. E nossa realidade intelectual, puramente convencional e construída, por trabalhar com a razão (a objetividade) nos é realidade – com valor de verdade.

Para desenovelar esta reflexão, por ora adiantaremos a dicotomia realidade vs. fantasia, ou linguagem objetiva, referencial vs linguagem subjetiva, poética, explorada nos próximos capítulos, como principio da diferença entre a poesia e a utilização cotidiana da língua.

Quando a poesia funda novas convenções, ou melhor, quando as manifestações infantis – e adultas – fundam outras convenções, divergentes daquelas que estruturam o objetivismo simbólico que chamamos realidade, elas fazem referência à manifestação cognitiva do sujeito, ou à sua realidade emotivo-cognitiva. Desta forma, linguagem infantil e linguagem poética cotizam-se neste ponto: questionar a arbitrariedade da significação do mundo – da realidade – intelectual. Abaixo temos dois exemplos de garatujas, da impressão de duas crianças, de dois e quatro anos, respectivamente:



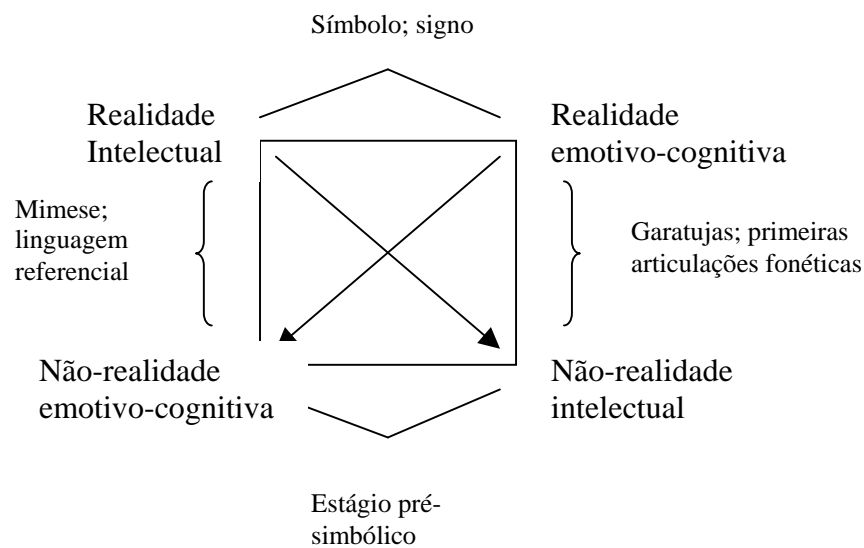
Figura 2 – Garatuja/ Beatriz, 4 anos



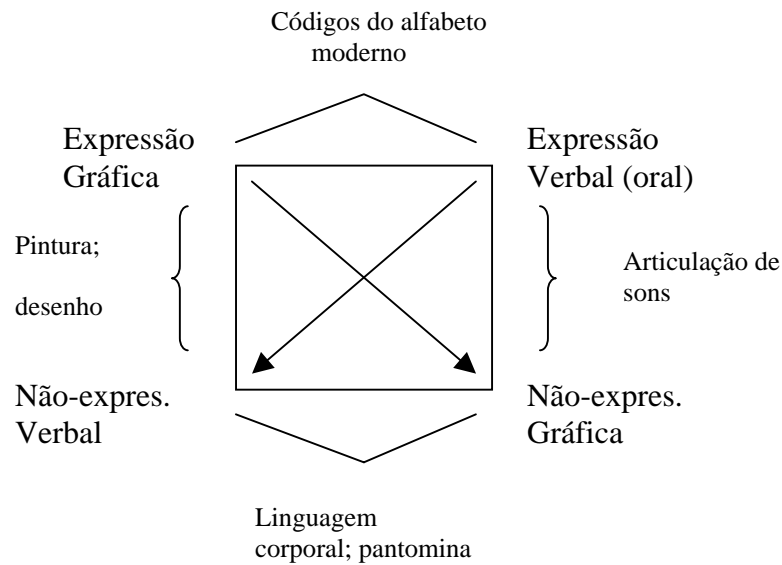
Figura 3 – Garatuja/ Roni, 2 anos

Aos poucos, porém, a expressão gráfica (e verbal) da criança é modificada conforme o sujeito da enunciação passa a apreender as significações sociais já estabelecidas. A expressão intimista dá lugar, aos poucos, à representação real – mimética – do mundo, concomitantemente ao desenvolvimento psicomotor do indivíduo, processo que se intensifica, principalmente, por volta dos dez anos de idade. Os quadrados semióticos abaixo servirão como exemplo gráfico – analógico – para o que foi brevemente comentado neste sub-capítulo:

l)



II)



No primeiro quadrado temos a dicotomia realidade intelectual vs. realidade emotivo-cognitiva, unidades criadoras do universo simbólico e sígnico. Entre a realidade emotivo-cognitiva e a ausência da realidade intelectual apresentam-se as garatujas, bem como as primeiras articulações fonéticas do indivíduo, ou seja, um universo mais emotivo que racional. Diferente posição é a negação da realidade emotivo-cognitiva e a afirmação da realidade intelectual, situação esta que privilegiará o objetivo e o referencial. Obscuro para nós, que dependemos dos signos para a operação de qualquer raciocínio, é a negação das duas realidades, cognitiva e intelectual, um estágio pré-simbólico, talvez.

No segundo quadrado apresentamos a dicotomia expressão gráfica vs. expressão verbal oral, sendo que ambas as expressões (modos diferentes de linguagem) são de natureza sígnica e simbólica, representada no gráfico acima. Os códigos de nosso alfabeto moderno, ocidental, são formas gráficas que estruturam sons, portanto compartilham de natureza gráfica e verbal, ao mesmo tempo. O desenho e a pintura são expressões gráficas, por excelências, ausentes de som (mas não absolutamente livre da idéia sonora, que pode ser suscitada por um desenho). A articulação de sons, apenas, privilegia a expressão verbal em detrimento a expressão gráfica, menos acentuada. A negação da expressão oral, assim como a negação da expressão gráfica, dão lugar a outras formas de linguagem, pouco exploradas em sala de aula, sobretudo com a criança, que é a linguagem corporal muda, a pantomina, a encenação. Muitas vezes, em nossas

experiências como contadores de histórias, uma atividade lúdica e ao mesmo tempo um manancial de criatividade, é necessário que as linguagens se comuniquem, a voz, o desenho e o corpo. A voz pode transformar-se em música ou bicho. O corpo faz as vezes do desenho. E assim percebemos que a aula envolve os alunos, mais e mais, na medida em que o quadrado gira e as linguagens são todas permitidas.

2.1.2 O Desenho e a escrita

Estenderemos a relação som e desenho, na infância, para a mesma relação, só que na pré-história do símbolo, ou seja, na infância da espécie humana, que poderia, em nossos dias, ser muito bem caracterizada como “animal symbolicum” (CASSIRER apud SILVA, 1995:31).

Até hoje, as descobertas arqueológicas apontam para quatro tipos principais de hominídeos, a saber, respectivamente: australopitecos, pitecantropos, homo-neanderthalensis e homo sapiens. O gênero homo difere-se dos australopitecos e outros hominídeos por possuir um esqueleto - dos membros e dos troncos - adaptado (ou em fase de adaptação) à posição em pé, o que significa, também, a locomoção pela marcha bípede, mãos capazes e uma caixa craniana volumosa.

Da capacidade de efetuar operações com as mãos, este homo, também chamado de homo-habilis (há dois milhões de anos) passou a construir objetos de pedra, ossos e madeira, ou seja, criando o que não existia a partir da realidade.

Da capacidade cerebral – física – de criar e adaptar cada vez mais a natureza, o homo-sapiens (há 400 mil anos) particularizou nossa espécie em relação aos outros animais, a partir de nossa *sapientia*, faculdade que lhe permitiu a construção de armas e outros objetos mais elaborados, sempre modificando o mundo ao seu redor com construções reais, portanto físicas e palpáveis. (ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, 1988)

A sabedoria do homo-sapiens-neanderthalensis, há oitenta mil anos, ultrapassou a pura significação do real, um estágio anterior ao símbolo, criando novas realidades, como as vestimentas e a prática de enterrar os mortos. Neste

ponto, esbarramos com uma prática ritualística, em que a significação simbólica é maior do que a simples significação prática. No rito, além de um discurso manifesto, há um discurso latente, mais cognitivo que intelectual, não explicado pela realidade intelectual dos povos.

Foi nesta época, também, que o homo-sapiens-sapiens iniciou as primeiras pictografias nas paredes rochosas das cavernas, utilizando pigmentos vegetais, minerais e os próprios dedos como extensão dos sentidos – assim como as crianças o fazem ainda na fase das garatujas – patenteando uma outra realidade, simbólica, aquela criada pelo universo cognitivo do homem.

São curiosas as semelhanças que compartilham alguns desenhos rupestres e os desenhos infantis. A respeito de uma “antropogenética” universal do não-verbal, ANDALÓ (2002:59) faz alguns estudos e percebe que em desenhos dos dois grupos é possível reconhecer a idéia de movimento, em alguns trabalhos, assim como o efeito técnico de sobrepor traços dos desenhos como uma tentativa de produzir perspectiva, além de outras observações. Considera, porém, a diversidade da intenção do desenho para a criança daquela do homem da caverna.

Podemos dizer que a técnica gerou o símbolo. A habilidade manual evoluiu nossa capacidade intelectual, o que permitiu as primeiras manifestações cognitivas da espécie humana. A arte, como produto simbólico, nasceu da técnica. Em grego, a arte é expressada pela palavra técnica, e Hegel reconhece, em seus estudos, que a ação do trabalho é a força motriz que impulsiona toda a História.

Antes de encerrarmos este sub-capítulo, serviremo-nos de algumas observações a respeito da origem etimológica de signo, que, anteriormente aos gregos e romanos, parece que já significava uma essência partitiva, como veremos numa pictografia datada, provavelmente, da Idade do Bronze (anterior a cinco mil anos a.C.), ou seja, idade da gestação sígnica, pré-verbal, em que não é possível reconhecermos um caráter digital (que diz respeito à individualidade e parcialidade de nosso sistema alfabético, ocidental), mas ainda analógico (linguagem mais direta que a digital, que nasce do fato e, por isso, é capaz de manifestar mais rapidamente uma informação). ¹ É importante reconhecermos as diferenças estruturais da linguagem visual e da linguagem verbal, a partir da natureza analógica de uma à

¹ “Assim, uma fonte discreta é uma fonte cujos sinais se manifestam separadamente: o alfabeto, as notas musicais, o sistema numérico. Todo tipo de cálculo que implique em contagem é digital. Já as quantidades analógicas são contínuas.” (PIGNATARI, 1984:18)

natureza digital da outra, fato este que diz respeito à própria história dos símbolos e subsidia o interesse intersemiótico deste e outros estudos interessados na confluência das linguagens.

Hipoteticamente, a palavra signo, que nos chegou por via de *signum*, do latim, teria origem no etimo *secnom*, do grego, que significa cortar. Existe, ainda hoje, palavras com o radical *sec*, como secção, seccionar, sectário, entre outras. Do latim *signum*, nos resta sinal, desígnio e desenho, que, semanticamente, ainda guardam as características do grego *secnom* (extrair uma parte de). (PIGNATARI, p.23)

Observemos, atentamente, o desenho rupestre abaixo, encontrado no setor Fontanalba, no Monte Bego, região dos Alpes Marítimos:



Figura 4 – Inscrição rupestre encontrada no setor de monte Bego, região dos Alpes Marítimos

Este período do desenvolvimento do homem, que precedeu a Idade do Cobre (entre o IV e o II milênio a.C.) é marcadamente importante na evolução das sociedades que viviam em zonas temperadas, como Europa, Egito e China, onde a metalurgia ajudou o nascimento e a difusão do sistema de trocas – em outras palavras, início do desenvolvimento econômico (pré-história da economia).

É na constituição deste pensamento utilitário e mercadológico que podemos reconhecer o que, muito mais tarde, seria denominado sinédoque (figura de linguagem que substitui a parte pelo todo, ou o todo pela parte), mas que pragmaticamente já estava presente no pensamento daqueles homens. Ou senão, como explicar que à frente do arado existem dois bois se, na verdade, podemos ver

apenas suas cabeças? – marcadamente representadas pelos chifres.

Deparamo-nos, aqui, com uma semelhança entre o desenho e a linguagem verbal (que pode ser literária, poética), que é a capacidade destas duas linguagens, analógica e digital, representarem o todo por uma parte, ou vice-versa.

Nosso intuito, como já foi expresso, não é a análise pormenorizada de desenhos rupestres, todavia a riqueza de detalhes simbólicos destes desenhos, num constante diálogo com estruturas que, mais tarde, constituiriam os alfabetos, não nos deixam omitir algumas comparações (que servem, aqui, de justificativa para a relação poesia e desenho na infância).

A descoberta da sinédoque não encerra as possibilidades de explorarmos mais o desenho acima, que, antes mesmo de conseguirmos colocar o ponto final nesta reflexão, já nos contempla com a proximidade física, tátil, entre a figura do camponês, atrás do arado e os ideogramas orientais – linguagem analógica – homem (a) e árvore (b):

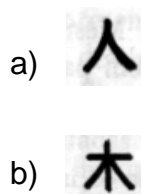


Figura 5 – Canjis homem e árvore.

Mas isso já é um início de uma outra análise ou, como popularmente se diz, isso já é outra historia...

2.1.3 Os alfabetos: desenho, som e escrit(b)a - ou, do analógico ao digital

O alfabeto itálico, usado pela maior parte das línguas, atualmente, é composto por um sistema de signos gráficos que visa a transcrição dos sons de uma língua a partir da disposição das letras numa determinada ordem convencional. Todavia, nem sempre – e nem todos – os alfabetos estruturam o sistema de sons de

línguas e dialetos. Seu histórico, pelo contrário, aponta para uma gênese ideográfica (escrita ideográfica dos egípcios, por exemplo, datada de mais ou menos 3.200 anos a. C., também conhecida como escrita hieroglífica, em que cada símbolo representa uma palavra, ou sintagma maior, como uma frase, uma idéia) e silábica (escrita dos assírios-babilônicos). Pode-se dizer que na história da escrita distingue-se três períodos diferentes: fase pictórica, fase ideogramática e, por fim, alfabética. (ANDALÓ, 2002, p. 59).

Os hieróglifos egípcios, decifrados apenas no primeiro quarto do século XIX, por Champollion, constituem a unidade fundamental do sistema alfabético ideogramático do Egito antigo – o desenho –, influenciando fortemente a formação do sistema alfabético ocidental.

Esses símbolos são encontrados, sobretudo, nas paredes internas dos monumentos e construções imperiais com a finalidade histórica e documental de registrar o cotidiano daquele povo, além de uma função fortemente religiosa, hierárquica e moral, sendo portanto não só de interesse de lingüistas, mas de antropólogos, teólogos, historiadores, inclusive aqueles voltados para a História Nova, que compreendem interdisciplinarmente os documentos e os registros postumamente encontrados.

O certo é que a escrita ideogramática egípcia foi utilizada para a inscrição de templos antes de ser usada para a criação da literatura, que se iniciou poucos séculos depois. Este dado faz referência às primeiras inscrições humanas, encontradas principalmente nos interiores de algumas cavernas, há dezenas de milhares de anos, como Lascaux ou Chauvet, na França, em São Raimundo Nonato, no estado de Piauí, no Brasil, entre outros lugares.

Abaixo, seguem exemplos de inscrições antigas, escritura rupestre e documento em hieróglifo. A figura 6 é um exemplo de escrita ideográfica, enquanto que a figura 7 exemplifica a escrita pictórica:



Figura 6 – Detalhe de um painel de madeira esculpido e proveniente da tumba de Hesyre, próximo de Abousir (Baixo-Egito), do Antigo império, III dinastia.



Figura 7 – Bisonte e cavalo: detalhe de reproduções dos desenhos originais, em Lascaux – 15 000 a.C.

O caráter icônico dos hieróglifos foi, aos poucos, decomposto, o que originou outros sistemas sígnicos, ou seja, no hieróglifo cada símbolo significa o objeto em si, ao contrário dos alfabetos modernos, como o itálico ou o cirílico, em que as letras não significam nada isoladamente (imagens, quero dizer) senão os sons articulados por nosso aparelho fonador. É a junção das letras, formando unidades sintagmáticas, que produz significados. Assim, os hieróglifos estão mais próximos dos ideogramas chineses e japoneses – palavras-signo –, culturas mais antigas, do que dos alfabetos modernos. Os estudiosos reconhecem a proximidade da escrita ideogramática do desenho (linguagem analítica), ou seja, a pré-história simbólica, tanto da espécie humana, quanto do indivíduo – a infância.

Em nosso sistema alfabético moderno, porém, podemos reconhecer algumas semelhanças com o início da escrita, de forma que alguns símbolos conservam, ainda, uma estrutura visual homóloga à escritura ideogramática, como as vogais "a" e "o", por exemplo, entre outras letras. Não é preciso frisar, porém, que a semelhança se dá superficialmente na estrutura discursiva, sendo que, num nível mais profundo, nestas estruturas não reconhecemos a menor aproximação semântica que seja, sendo, nesta perspectiva, símbolos análogos. Vejamos a tabela abaixo, que nos apresenta uma suposta evolução do alfabeto analógico, que subsidiou a forma, ou seja, as estruturas usadas pelo alfabeto digital:

egípcio hieroglífico	egípcio hierático	fenício	grego clássico	latim clássico	unetá séc. IV	minúsculo carolíngio	gótico	germanico 1500
𐀀	Ⲁ	𐤀	A	A	A	a	a	A a
𐀁	ⲁ	𐤁	B	B	B	b	b	B b
𐀂	Ⲃ	𐤂	T	C	C	c	c	C c
𐀃	ⲃ	𐤃	Δ	D	D	d	d	D d
𐀄	Ⲅ	𐤄	E	E	E	e	e	E e
𐀅	ⲅ	𐤅	F	F	F	f	f	F f
𐀆	Ⲇ	𐤆	H	G	G	g	g	G g
𐀇	ⲇ	𐤇	I	H	H	h	h	H h
𐀈	Ⲉ	𐤈	K	I	I	i	i	I i
𐀉	ⲉ	𐤉	Λ	K	K	k	k	J j
𐀊	Ⲋ	𐤊	M	L	L	l	l	K k
𐀋	ⲋ	𐤋	N	M	M	m	m	L l
𐀌	Ⲍ	𐤌	O	N	N	n	n	M m
𐀍	ⲍ	𐤍	Π	O	O	o	o	N n
𐀎	Ⲏ	𐤎	P	P	P	p	p	O o
𐀏	ⲏ	𐤏	Σ	Q	Q	q	q	P p
𐀐	Ⲑ	𐤐	T	R	R	r	r	Q q
𐀑	ⲑ	𐤑	Σ	S	S	s	s	R r
𐀒	Ⲓ	𐤒	X	T	T	t	t	S s
𐀓	ⲓ	𐤓	Y	V	U	u	u	T t
𐀔	Ⲕ	𐤔	Ϝ	X	X	x	x	U u
𐀕	ⲕ	𐤕	Z	Y	Y	y	y	V v
𐀖	Ⲗ	𐤖	I	Z	Z	z	z	W w
𐀗	ⲗ	𐤗						X x
𐀘	Ⲙ	𐤘						Y y
𐀙	ⲙ	𐤙						Z z

História do Alfabeto

Figura 8 – Evolução dos tipos alfabéticos

Na longa evolução alfabética do ocidente, foram os próprios egípcios que, devido à dificuldade da escrita hieroglífica, simplificaram-na num tipo de escrita denominado egípcio hierático, em que já é possível reconhecermos a abstração do desenho, demonstrando, assim, a evolução do mundo cognitivo e simbólico da escrita, os primeiros passos a caminho do digital (primeiro no alfabeto, depois, aos

poucos, em outras formas de linguagem – que, num salto ao século XX, seriam modificadas, digitalizadas, a partir da forma, ou do meio, como os aparelhos eletrônicos, por exemplo).

Pela proximidade geográfica e, conseqüentemente, pelo intercâmbio material e cultural com outros povos, o egípcio hierático serviu de base para o alfabeto fenício, muito mais funcional, que originou o sistema alfabético grego, assimilado pelos latinos, numa quadrilha de símbolos reaproveitados sucessivamente por diversas línguas.

É certo que cada sistema alfabético e cada língua é um reflexo da visão de mundo de determinado povo, conforme observam diversos teóricos, entre eles Humboldt (Wilhelm von) na obra *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues* (Sobre a diferença de estrutura das línguas humanas), na primeira metade do século XIX.

Nossa língua, entretanto, comprometida como um sistema sígnico e gráfico capaz de notar mensagens orais, tende para uma uniformização obrigatória, dita ortográfica, que noutros termos também evidencia a proximidade cultural (às vezes intensificada num processo de massificação) de diferentes povos.

Ora, para esta proximidade é que chamamos a atenção em relação às inscrições nas cavernas e àquelas no interior das pirâmides – e até mesmo as garatujas realizadas por crianças e encontradas pelos pais ou professores, ansiosos como arqueólogos, nas paredes de suas casas ou no chão, inscritas por meio de um pedaço de giz ou o fragmento de uma pedra. Os homens das cavernas descreviam seu cotidiano usando-se da imagem, assim também era a maneira usada pelos egípcios e chineses em seus hieróglifos (e por crianças em seus desenhos dotados de grande riqueza simbólica). A ligação entre desenho, religião e história sintetiza o nascimento do símbolo e ratifica uma verdade: no início era o desenho (a imagem).

Neste capítulo muitas questões foram deixadas de lado pelo fato de não constituírem a preocupação central deste estudo, interessado na relação poesia e desenho infantil, mais particularmente na prática do ensino de literatura no Ensino Fundamental.

De caráter histórico, esta introdução visa, apenas, a correlação do desenho, som e escritura na pré-história da humanidade, que corresponde, em partes, ao desenvolvimento simbólico na pré-história do indivíduo, a infância, descrita por alguns estudiosos, após Rousseau, como a idade feliz.

Estas observações e constatações podem, ainda, dar margem a estudos maiores e mais detalhados sobre a evolução dos alfabetos e a relação pré-história do desenho com o início dos símbolos, assim como incluir muitos dados negligenciados aqui, como as inscrições egípcias e orientais na pele humana, técnica precursora da simbologia para esses povos, hoje conhecida como tatuagem, além da relação sagrado vs. profano no desenvolvimento da escrita, implicitamente registrada no substantivo hieróglifo, formado por *hieros* = sagrado, e *graphein* = escrever, também ratificado na utilização do hieróglifo pelos sacerdotes, e do hierático pelos escribas. Da mesma maneira como verificamos no Egito, outros povos também devem conservar particularidades sagradas no início da criação simbólica, já que as religiões, derivadas dos mitos, correspondem muito mais ao universo cognitivo do homem do que a nossa realidade intelectual.

CAPÍTULO II:
IMAGEM E POESIA: ESSÊNCIAS E MEDULAS

3 IMAGEM E POESIA: QUESTÃO HISTÓRICA E POLÍTICA

A poesia não é poesia porque fala de amor, mas porque se organiza de uma certa forma para provocar uma estesia, para exercitar nossos sentidos. A poesia sempre leva a isso e, por isso, é poesia; alcançamos o sentido através da imagem e da sonoridade e ela, a poesia, nos atinge pela sensibilização de nossos sentidos.

(Valdevino Soares de Oliveira)

Se por um lado a poesia tem como um de seus elementos constituintes a música, daí a palavra lírica, oriunda de um instrumento musical, por outro lado não podemos negar o forte caráter imagístico do poema, em que o sintetismo lingüístico prima pela escolha de figuras altamente significativas.

Na longa tradição literária, tanto por parte dos produtores, bem como no que tange ao papel da crítica, em alguns momentos o verso cortejou mais a música (ou seria a música que teria cortejado o metro?), em outros foi a imagem quem fez as vezes, sendo que as artes sempre enamoraram-se, de forma que é difícil aos olhos que buscam a ordenação e o sistema, saber quem é filho de quem. De acordo com Souriau, “Pintores, escultores, músicos e poetas são levitas do mesmo templo” (SOURIAU apud OLIVEIRA, 1998:15).

Se num passado algumas escolas ou pensamentos puristas desconsideraram a heterogeneidade da arte e sua impossibilidade de ser enquadrada segundo coordenadas pré-estabelecidas, graças ao seu dinamismo, hoje já é um ponto comum as possibilidades infinitas de diálogo entre as artes – sobretudo após as experiências dos simbolistas, o legado das vanguardas européias e o reconhecimento de estudos de natureza estrutural sobre a arte, como a semiótica.

Novos gêneros, valendo-se de características híbridas, comuns às diversas artes, puderam (e podem) ser criados na literatura, na música ou nas artes plásticas com a mesma facilidade que temos em lhes conferir nomes. A história da arte do século XX é um conglomerado de especificações e intersecções entre os diferentes fazeres artísticos, característica de um período bastante fértil em experimentações, algumas às vezes exageradas, mas quase todas válidas. Os

estreitos diálogos entre arte merz e dadaísta, o futurismo italiano e o simultaneísmo francês, ou então concretismo, poema-processo, infopoesia e holopoesia (poesia holográfica, termo cunhado por Eduardo Kac) evidenciam uma tendência crescente das artes modernas, supra-especializações de técnicas e estilo. Diferentemente de uma superespecialização, que no caso das artes soaria de forma insuportável e indesejada, como um especialista que trata de forma alopática um único tecido, a supra-especialização significa o aprofundamento e o estudo constante do conjunto. Seguiremos essa tendência e trataremos poesia com olhos e ouvidos.

Há poetas, críticos e pintores que estabeleceram, a partir de suas concepções formais ou estilísticas, um estreitamento de laços entre as artes, como Simônides de Cós, para quem a pintura era uma “poesia muda e a poesia uma pintura falante” (OLIVEIRA, 1998:13), ou Miró, que não estabelecia nenhuma diferença entre pintura e poesia. (OLIVEIRA, 1998:11). Não faltaram, também, versos que expressassem metalingüisticamente esses laços, como Victor Hugo: “Somos irmãos; a flor pode ser feita por duas artes. O poeta é um cinzelador, e o cinzelador é um poeta.” (HUGO apud OLIVEIRA, 1998:13). O brasileiro Olavo Bilac, em “Profissão de Fé”, funde poesia com a imagem esculpida do quilate de uma jóia, de forma tão mimética como uma pintura: “Invejo o ourives quando escrevo...”

Nem todos, porém, concordam com Horácio (“*Ūt pictura poesis...*”), Miró ou Simônides de Cós, como Lessing, que levou a fundo a relação imagem e pintura, no ensaio “Laocoonte ou sobre os limites da Pintura e da Poesia”, de 1766. Para contestar a equivalência das duas artes, Lessing acredita que a pintura seja uma arte espacial, enquanto a literatura, uma arte temporal. Segundo Oliveira, as afirmações e observações de Lessing podem ser contestadas, opinião dividida, também, por Anatol Rosenfeld, afinal “a pintura, por exemplo, como toda arte do espaço, não renuncia totalmente ao tempo, pois pintar corpos em movimento implica introduzir o elemento temporal.” (OLIVEIRA, 1998:14)

Embora muito discutida, a correspondência das artes parece conservar, ainda, a clássica distinção de três artes plásticas (arquitetura, pintura e escultura), tradicionalmente oposta das três artes rítmicas (dança, música e poesia).

Goethe (apud OLIVEIRA, 1998:16) acreditava que as artes têm em comum uma mesma base, porém elas distanciam-se no topo, posição divergente de Novalis, em *O borrador universal*, que coloca a poesia numa posição intermediária entre as artes plásticas e as sonoras, assim como pensava Mário de Andrade, que

estudou poesia, música e folclore durante boa parte de sua vida, deixando um legado de poema e prosa atento ao som da oralidade, à piada e ao substrato popular: “Mano, vamos fazer/ Aquilo que Deus consente:/ Ajuntar pêlo com pêlo,/ Deixar o pelado dentro.” (ANDRADE, 1984:83) Esta passagem do livro *Macunaíma*, vale lembrar, refere-se a uma brincadeira de “o que é, o que é”, cuja resposta é “olho”, que fica “pelado” dentro das pestanas enquanto dorme. O leitor de Mário de Andrade formula imagens que são, depois, desconstruídas como uma brincadeira de criança.

O assunto é exponencialmente fértil e sempre será bem-vindo aquele que estudá-lo, mesmo que muitos teóricos já tenham falado e contestado sobre o diálogo intersemiótico entre imagem e palavra. As semelhanças e diferenças das artes, principalmente entre pintura e poesia, ainda continuam em aberto e oferecem vasto material para pesquisadores e artistas.

Dentre os teóricos que estabeleceram aproximação ou distinção das artes ou gêneros artísticos, a grande maioria deles o fez de maneira a postular estudos historicizantes e especulativos, ou seja, impressões nem sempre precisas apoiadas na história literária e na história da arte. Somente no final do século XIX e início do século seguinte a lingüística assumiu um caráter mais estrutural, sincrônico, assim como a filosofia da linguagem desenvolvida por Peirce, a nova ciência semiótica, interessada nas questões da construção simbólica, bem como as escolas estruturalistas européias, o funcionalismo russo, a semiologia de Barthes e a semiótica greimasiana.

Todavia, as pesquisas estruturais e críticas a respeito da intertextualidade entre os códigos ainda carecem de ser aplicadas ao ensino. A intertextualidade (e a polifonia discursiva, de Bakhtin), a realidade estrutural de signos híbridos que criam imagens (publicitária, persuasiva), entre outras questões, são pensadas, por um lado, de modo teórico, entre os profissionais da linguagem, na academia, ou, por outro lado, pela indústria cultural, principalmente a tv e a internet, com intenções mercadológicas. As aulas de música e de pintura não existem nas escolas públicas – e em grande parte dos colégios particulares. Ninguém aprende a ler uma partitura, tampouco a técnica e a simbologia de um Renoir, um Van Gogh. Nem as escrituras de Borges e Lispector. A intersemiótica existe para um grupo que estuda, apenas, e para outro, que desenvolve planos de mercado. Precisamos criar

uma terceira perna, um terceiro grupo, a educação, para que todos possam criar e se beneficiar das chamadas linguagens intersemióticas.

É por isso, também, que reconhecemos a importância de estudar e experimentar, com interesses voltados para a educação e para o ensino, a poética destes grupos desfavorecidos socialmente, visando possível sistematização de um universo simbólico específico, que se difere, em meio a tantas características, na maneira de pensar a arte.

Heriberto Yépez, a respeito da importância de se estudar a poética dos povos indígenas, reconhece que enquanto a palavra escrita representa a hegemonia da linguagem para as sociedades ocidentais modernas, os indígenas “consideram tão importante à escrita quanto a visualidade, a performance, o ritual, a oralidade e a sonoridade em geral.” (YÉPEZ, 2002:14).

A literatura não é fonte de informação, conhecimento e substrato simbólico dos moradores do assentamento, nem da população em geral. As informações que vivem são oriundas da tv, do rádio e da sorte das campanhas publicitárias, basicamente imagem, às vezes acompanhada de mensagem veiculada pelo esqueleto lingüístico, um entulho de ruídos que inoperacionaliza a criança (a arte) em prol da assimilação pacífica (a indústria cultural) das mensagens.

Em trabalhos anteriores com sociedades carentes já havia constatado que na grande maioria das casas os livros eram inexistentes, exceto pela presença da Bíblia e de algumas revistas com notícias velhas. Este é um dos problemas que o ensino de língua portuguesa (literatura e gramática) enfrenta: como ensinar um código, lingüístico, se a criança não tem, praticamente, contato com ele a partir do momento em que está fora da escola? No Novo Amparo isso ocorre de forma mais intensa e, quanto mais pobre for o espaço, provavelmente mais precárias serão, também, as condições culturais. É necessário que os educadores, e o sistema educacional (cultural) voltem esforços para as manifestações esparsas da arte que nasce na degradação urbana, seja ela o rap, a poesia, o violino ou o cavaquinho. Não se trata de desconsiderar um meio, mas de entendê-lo e de mostrar outros para os alunos. É impossível que a educação não esteja apta para isso, afinal, de forma mais drástica, até a Companhia de Jesus, há quinhentos anos, usava o tupi para enganar os silvícolas, comparando seus deuses aos demônios do inferno.

É certo, porém, que a implementação do estudo de linguagens dentro da escola depende, também, das políticas culturais que privilegiem a construção de centros culturais setoriais, em bairros, sobretudo carentes, com aulas e amplo espaço para exposições de arte e acervo bibliográfico. O homem não pode ser privado do símbolo.

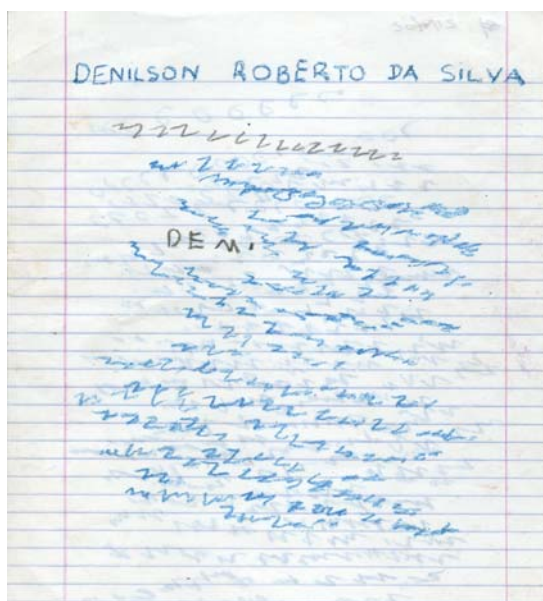


Figura 9 – Trabalho de Denílson

Conheço dois moradores do Assentamento Novo Amparo que driblam as mais difíceis adversidades, cada qual a sua maneira, para viverem o universo da criação simbólica que é abortado na miséria material de muitas pessoas. Um deles é Denílson, deve ter uns trinta anos, sofre de algum tipo de deficiência mental que lhe resulta certas limitações de ordem intelectual. Todavia ele não apresenta problemas em se relacionar com as crianças, e esporadicamente aparece em nossa reunião porque gosta muito de papel e caneta. Denílson foi privado, pelo Estado e pela família, de uma educação especial. Nunca freqüentou escolas. Sua vida limitou-se a viver vagando pelos bairros onde morou, até que passou a trabalhar como “catador de papel”, na rua, puxando diariamente um carrinho de ferro muito pesado, como se fosse um animal de tração arando o asfalto injusto das cidades. Reparamos que ele sempre reproduz o mesmo desenho, em todas as aulas, preenchendo praticamente todo o papel com símbolos semelhantes à letra “z”.

Essas inscrições são parte do universo simbólico de Denílson que tentam libertar-se da espécie de privação da criação que a ele foi infligida.

O outro morador é uma mulher alfabetizada chamada Dona Marilza. Apareceu no jornal *Folha de Londrina* e deu entrevista para a Rádio Universidade FM quando seus poemas foram descobertos por algumas professoras do P.R.O.E.S.A., no assentamento. Nas semanas seguintes, durante minhas pesquisas, passei por sua casa e decidi parar para uma conversa. Dona Marilza, muito simples, dentes quase tomados pelo tártaro, não tem rádio, nem tv, nem acesso ao jornal diário. Ela simplesmente não sabia que tinha servido de notícia à imprensa local. Alguns moradores do assentamento ficaram sabendo antes mesmo dela, de sua filha e duas netas, a família de Dona Marilza, mulheres desprotegidas e sozinhas no mundo, sem marido, sem trabalho, apenas um barraco que elas construíram, e os cadernos de poesia de Dona Marilza. O que ela escreve é fruto de sua realidade emotivo-cognitiva, sem nenhum tipo de racionalização ou teoria. Tudo está escrito em um português quase dialetal, dada as diferenças na morfologia das palavras, bem como na acentuação. O tom sentimental, talvez resquício de seus sonhos de juventude, ou a linguagem dos folhetins românticos, quase sempre rege as construções artísticas de D. Marilza. Sua poesia é interessante porque é um manancial de inteligência cognitiva e informações midiáticas que, antes de experiências estéticas anteriores, mostra sua relação emocional que liga as palavras do poeta com o mundo. Uma poetiza sem livros, isso é triste e, ao mesmo tempo, tão poético. À frente de qualquer censura, o símbolo nasce em nossa mente, em nosso destino fadado à criação.

É interessante ao educador do Nível Fundamental, bem como ao pedagogo, notar o relacionamento mais profundo, e o mais tímido, que as crianças estabelecem com os diferentes textos – e dentre as crianças, ver se o resultado pode ser conferido tanto para aquelas pertencentes a níveis sociais mais estáveis, quanto às outras, oriundas das classes socialmente pobres.

O sistema educacional, segundo Derdyk, dá ênfase à palavra, e não à dança, aos esportes, ao desenho, à música e ao teatro:

A aprendizagem da escrita canaliza a descarga energética e expressiva da atitude gráfica que o desenho carrega para uma noção regulada de controle técnico na utilização do instrumento. A manifestação gráfica fica à margem. (DERDYK, 1989, p.103)

Os exercícios dos livros didáticos, na área de português, privilegiam demasiadamente o signo verbal. Aos puristas, nada mais natural, afinal trata-se de uma aula deste código, especificamente. Porém, não existe um código “geneticamente” puro, feito somente de som, sem a idéia da espacialidade física, do volume, preocupações estéticas dos pintores e dos artífices do teatro. Essa verdade ganha mais notoriedade em nossa época, em que o grande e massificado código é a imagem.

Como a escola pode nadar em direção contrária? Como é possível não se estudar a imagem profundamente? A educação, digo, a sociedade será cada vez mais beneficiada se o indivíduo compartilhar dos tipos mais diversificados de códigos (linguagens). Segundo Leminski, a literatura é “o terreno anti-intersemiótico por excelência” e, por isso, é preciso “libertar das garras da literatura o texto de criação.” (LEMINSKI, 1997:18)

A idéia de usar a linguagem para mudar linguagens, antes de um simulacro, é uma atitude política e moral. A crise no pensar, no comer, as crises do viver indicam que o homem operou errado certas escolhas. A mudança pode ser pensada, articulada e executada como um projeto. Sobre os limites da poesia com o discurso panfletário, Yépez acredita que temos que usar o panfleto para destruí-lo, assim como a importância de avançarmos do verso para o *slogan* (YÉPEZ, 2002, p.15).

Reestruturar a linguagem como modo de operar mudanças não é premissa defendida apenas por Yépez em seu manifesto/livro de poemas *Por uma Poética Del Paleolítico y Después de la Propaganda*, mas algo que Foucault também comentara em *A História da Sexualidade*, a respeito do uso do discurso médico e positivista do século XIX pelos homossexuais, como forma de legitimarem a própria condição.

O que quero dizer é que as linguagens devem ser todas estudadas, não separadamente, mas sempre num contínuo diálogo: a música e a imagem devem estar presentes nas aulas de literatura; a propaganda (o *slogan*) deve ser estudada juntamente com a música e a imagem, nas aulas de gramática e de lingüística; a antropologia, a dança, o rito, tudo isso é linguagem, todavia estuda-se literatura no Ensino Médio sem que noções antropológicas sejam aprofundadas.

Este trabalho, ao longo de seu desenvolvimento, procurará estabelecer semelhanças, assim como diferenças, entre a produção poética, verbal,

bem como a produção gráfica das crianças em seus primeiros contatos com a arte, não impregnadas, portanto, de teorizações a respeito da correspondência daquilo que, para a maioria delas, é encarado como uma atividade lúdica.

É da não-consciência teórica destes sujeitos que pretendemos verificar a relação de proximidade ou distanciamento da pintura e da poesia, e como esta relação pode construir uma prática pedagógica eficaz no que diz respeito ao ensino da literatura. Nesse sentido, o *corpus* deste trabalho é formado pelo universo simbólico (cognitivo) de crianças socialmente marginalizadas que se manifestam pelo verbo e pela imagem.

3.1 A IMAGEM

Assim como, para falarmos de poesia, partimos do enfoque da imagem, dialogaremos, aqui, com teóricos que partem da imagem para a criação verbal. Então, o que faremos, é explicar a imagem com um enfoque na poesia.

Ítalo Calvino acredita que podemos distinguir dois tipos distintos de processos imaginativos. Pelo menos dois, eu acrescentaria. O primeiro, segundo ele, é “o que parte da palavra para chegar à imagem visiva”, e o segundo, então, “parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (CALVINO, 1990, p.99)

Pensando nesses termos, quando o poeta inspira-se em uma imagem do mundo real para a criação de sua obra, temos, no mínimo, dois processos de tradução intersemiótica envolvidos na codificação e decodificação do código usado: a primeira operação consiste em traduzir a imagem que inspirou o poeta em palavras; a segunda operação é contrária, afinal, as palavras são, depois, lidas, e nesse processo são transformadas novamente em imagens mentais. Esta é a vida útil do processo de decodificação da criação simbólica.

E o pintor? Quando parte do real, quer transformar imagem em imagem? Observemos que, no caso do poeta, a imagem inicial (que serviu de inspiração) nem sempre corresponderá à imagem final (a leitura do referente sígnico). Há uma perda considerável devido ao ruído existente no momento destas traduções. Há, de fato, pequenas configurações que diferenciam e particularizam a natureza de cada uma das linguagens, ou seja, dos códigos. Basta reconhecermos

sua deficiência e sua potencialidade para que possamos aperfeiçoar nosso complexo sistema de produção, armazenamento e comunicação lingüística e visual.

Alguns escritores, como Calvino, se mostram interessados neste fazer-pensar a imagem, embora trabalhem com o código lingüístico. Isso, logicamente, ratifica o diálogo imagem-palavra como combinação para criações simbólicas literárias por contistas, poetas e romancistas:

Quando comecei a escrever histórias fantásticas, ainda não me colocava problemas teóricos; a única coisa de que estava seguro era que na origem de cada um de meus contos havia uma imagem visual. Por exemplo, uma dessas imagens era a de um homem cortado em duas metades que continuava a viver independentemente; outro exemplo poderia ser a do rapaz que trepa numa árvore e depois vai passando de uma a outra sem nunca mais tocar os pés no chão [...] A primeira coisa que me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. (CALVINO, 1990, p. 104)

Assim como sabe da importância da imagem para a construção simbólica – mesmo que escrita –, Calvino elegeu em sua lista de valores que devem ser preservados a Visibilidade. Uma das mudanças mais notáveis em relação ao homem e ao código imagístico, e também verbal, mudança esta discutida por Calvino, é o fato de sermos, nos dias de hoje, bombardeados por grande quantidade de imagens que “depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo.” (CALVINO, 1990, p.107) O escritor acredita, por isso, que caminhamos para o perigo de perdermos nossa capacidade visual, sufocada por um entulho de imagens – uma visão apocalíptica da imagem nos tempos modernos, debatendo-se entre a arte e os valores de mercado.

Calvino nos conta sobre um método de criação literário com base na iconografia, histórias extraídas das figuras das cartas de tarô. As figuras eram interpretadas e reinterpretadas por diversas vezes para transformarem-se em personagens. Cada um de seus personagens, antes de se configurarem em uma nova obra, já existiam, já atuavam anteriormente, seja em suas significações da carta do tarô ou das pinturas de Carpaccio. Se a literatura é um terreno intertextual

por excelência, ligado por pontes e infinitas possibilidades de diálogos com outros textos, a própria composição da personagem, para Calvino, parte do diálogo, um diálogo feito de imagens e suas pré-significações.

A maneira como Calvino pensa a construção de um personagem contribui para a idéia de que uma possibilidade virtual e crescente de imagens – e significados – habita toda escritura, principalmente a poesia, ou conforme Octavio Paz, “cada imagem – ou cada poema composto de imagens – contém muitos significados contrários ou díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los.” (PAZ, 1990, p.38)

Paz, além de teórico e estudioso das questões da linguagem, é um escritor. Por isso as certezas e os detalhes de como vê e entende o processo de criação simbólico que passa, necessariamente, pela imagem, como Calvino. Paz acredita que oriente e ocidente conservam traços que particularizam como essas culturas compreendem a imagem – e, conseqüentemente, todo o processo de construção simbólica: a concepção ocidental, apoiada em Parmênides, aponta para uma escolha entre os opostos, ou entre o isso e o aquilo, o que diferencia-se da tradição oriental, onde isso e aquilo convivem, havendo, também, a possibilidade dos opostos coexistindo. (PAZ, 1990, p.41) A arte antiga, a arte oriental pensa progressivamente o diálogo dos códigos – a convivência de isso e aquilo. O que teria mudado tão bruscamente este processo no ocidente? Isso parece um grande simulacro do mundo, que também concilia opostos, ora isso, ora aquilo, como a cultura oriental e a ocidental, deus e não-deus, água e fogo. Ou, conforme Paz,

Pensar é respirar porque pensamento e vida não são universos separados e sim vasos comunicantes: isto é aquilo. A identidade última entre o homem e o mundo, a consciência e o ser, o ser e a existência, é a crença mais antiga do homem e a raiz da ciência e da religião, magia e poesia. (PAZ, 1990, p.42)

Em outro momento, Paz acredita que a palavra, na prosa, sugere, enquanto no poema a palavra carregada de imagem coloca-nos diante “de uma realidade concreta” (PAZ, 1990, p.47) O discurso verbal explica ele próprio de maneiras diferentes. É muito comum, em nosso discurso, colocarmos um *quer dizer*, *ou seja*, e explicamos de novo para que o enunciado se torne mais claro. Com a imagem isso não acontece: a imagem é a realidade concreta que as palavras tentam

representar (*ibidem*). Trata-se da diferença do símbolo e do ícone; uma relação de terceiridade e primeiridade em relação ao objeto, conforme os peirceanos. Este caráter fluido da linguagem verbal é denominado por Paz como mobilidade e intermutabilidade: “Há muitas maneira de dizer a mesma coisa em prosa; só existe uma em poesia. Não é a mesma coisa dizer “de desnuda que está brilla la estrella” e “la estrella brilla porque está desnuda”. (PAZ, 1990, p.48)

3.2 IMAGEM E POESIA NA SEMIÓTICA DE C. S. PEIRCE

Oliveira utiliza a semiótica peirceana para explicar que a relação poesia e pintura não se dá, apenas, num âmbito temático. A semiótica de Peirce, em sua postura tipológica (o que a diferencia da atitude gerativa da semiótica greimasiana, conforme Bevidas) servirá para entendermos a intersecção da natureza destas duas linguagens, mais precisamente quando “a poesia, marcada pelo código lingüístico em sua natureza verbal, emigra para a esfera do visual e convive com formas de um outro código.” (OLIVEIRA, 1998, p.23).

A escolha da semiótica peirceana para o desenvolvimento das pesquisas da imagem explica-se pelo fato de Peirce ter criado uma semiótica não lingüística. Décio Pignatari apóia-se na idéia de que é a semiótica não-lingüística que está apta a traduzir e elucidar questões intersemióticas. Não utilizaremos como metodologia de análise dos trabalhos executados pelos alunos a semiótica de Peirce. Mas faremos proveito de parte de seu legado, principalmente no que tange à arquitetura do signo, brevemente exposta aqui. Juntamente com estas noções preliminares da semiótica não lingüística, a semiótica narratológica, de origem greimasiana, muito nos ajudará neste trabalho, principalmente a parte da teoria que se refere à figurativização (de acordo com Barros, figurativização “é o procedimento semântico pelo qual conteúdos mais ‘concretos’, que remetem ao mundo natural, recobrem os percursos temáticos abstratos”). (BARROS, 2001, p. 87)

Oliveira demonstra a proximidade estética e compositiva entre os signos poético-verbal e pictórico-visual por meio das configurações comuns destes signos nas categorias cenopitagóricas de Peirce. A arquitetura do signo, para Peirce, é estabelecida segundo uma relação triádica, chamada Ideoscopia, ou seja, a

classificação das experiências das coisas com a vida corrente. (OLIVEIRA, 1998, p.25)

As categorias cenopitagóricas são primeiridade, secundidade e terceiridade, e fazem referência ao signo, ao objeto e ao interpretante, sendo que

As experiências de primeiridade revelam “o modo de ser daquilo que é tal como é, positivamente e sem qualquer referência a outra coisa”; as de secundidade, “o modo de ser daquilo que é tal como é, com respeito a um segundo, mas sem levar em consideração qualquer terceiro”; as de terceiridade, o “modo de ser daquilo que é tal como é, ao estabelecer uma relação entre um segundo e um terceiro.” (PEIRCE apud OLIVEIRA, 1998, p.25)

Em relação ao objeto, o signo é compreendido, na categoria cenopitagórica da primeiridade, como ícone (imagem), como índice (diagrama) na secundidade, e como símbolo (metáfora) na terceiridade. Vale ressaltar, aqui, a distinção que os peirceanos fazem entre ícone, índice e símbolo:

Ícone é um signo que tem alguma semelhança com o objeto representado. Exemplo de signo icônico: a escultura de uma mulher, uma fotografia de um carro, e mais genericamente, um diagrama, um esquema; Índice é um signo que se refere ao objeto denotado em virtude de ser diretamente afetado por esse objeto. Ex., fumaça é um signo indicial de fogo. Símbolo é um signo que se refere ao objeto denotado em virtude de uma associação de idéias produzida por uma convenção. O signo é marcado pela arbitrariedade. Ex. qualquer das palavras de uma língua, a cor verde como símbolo de esperança. (COELHO apud OLIVEIRA, 1998, p.26)

A teoria semiótica peirceana, como vimos, apóia-se na caracterização tricotômica e é a relação – ou a inter-relação – desta caracterização que gera a estrutura dos signos. A partir de estudos sobre linguagens, Santaella relacionou o ícone à linguagem virtual; o índice à linguagem visual; e o símbolo à linguagem verbal. (SANTAELLA apud OLIVEIRA, 1998, p.28)

Desta maneira, a linguagem verbal corresponde ao símbolo, ou à esfera da terceiridade peirceana. A linguagem visual, por sua vez, corresponde ao índice, ou à esfera da secundidade de Peirce. (*ibidem*)

Santaella distingue, porém, a imagem tecnicamente produzida – fotografia, cinema, tv, holografia – como índices (esfera da secundidade), que diferencia-se da imagem icônica por excelência (esfera da primeiridade), ou seja, as imagens não tecnicamente produzidas. A pesquisadora ressalta, também, que os signos visuais, quase sempre, são admitidos como ícones, o que já se tornou um lugar comum, independente de ser tecnicamente produzido ou não. (OLIVEIRA, 1998, p.31)

É justamente neste ponto, no intercâmbio de signos nas diferentes categorias cenopitagóricas de Peirce, que Oliveira reconhece a semelhança entre pintura e poesia:

Parece que ao índice degenerado é permitido o trânsito para outras categorias. Então nos perguntamos: mas não é exatamente neste momento do trânsito sob espécie de índice degenerado (referência) que o visual adentra a categoria da arte? O índice degenerado não é o que dá existência mas o que faz referência, aproxima por semelhança, por similaridade. A pintura apresenta/representa por similaridade, assim como a poesia o faz, e é o que queremos demonstrar, sob as formas de semelhanças de imagem, diagrama e metáfora. (*ibidem*)

Pignatari acredita que, numa perspectiva semiótica, fazer poesia é transformar símbolo em ícone. (PIGNATARI apud OLIVEIRA, 1998, p.42) A partir desta observação fica mais fácil entender a orientação estilística do poeta Pignatari, assim como os irmãos Campos, cuja produção poética concretista explora e desnuda a visualidade gráfica, muito mais que a sonoridade, do poema. Ao aproximar-se mais da imagem, a poesia parece afastar-se da música, o que acontece com parte dos poemas concretistas, assim como as vanguardas ulteriores, como o poema-processo e, agora, a infopoesia.

Se a poesia é a transformação do símbolo em ícone, isto é, da palavra em imagem visual, mental, então, a rigor, a poesia é palavra de que se acolhe com ênfase a dimensão visual. A poesia transgride a lógica, a contigüidade, o simbólico. É um símbolo iconizado. A escritura poética, entendida dessa forma, engendra-se em um processo translingüístico e emigra para a esfera plástico-espacial das artes visuais. Poesia e pintura em relação de harmonia composicional, comungam de recursos idênticos e se espelham mutuamente. (OLIVEIRA, 1998, p.38)

2.3 IMAGEM E POESIA NA SEMIÓTICA DE A. J. GREIMAS

Se, por um lado, a semiótica peirceana não orientará metodologicamente este trabalho, emprestando somente uma parte de seu manancial teórico que carece, às vezes, de métodos, é justamente pela praticidade e pela aplicabilidade em textos que usaremos a semiótica greimasiana como instrumental teórico-metodológico capaz de ler os significados deixados pelos alunos no papel, seja sob forma de signos verbais, seja sob a espacialidade dos signos visuais.

A primeira crítica poderia ser feita, aqui, em relação à nossa opção teórica, se não houvesse uma explicação: não estaria a semiótica de Peirce mais apropriada para o trabalho com a imagem, enquanto a semiótica de Paris prestaria-se mais ao discurso? Sim e não. A semiótica de Peirce compreende a imagem (como ícone ou índice – primeiridade e secundidade em relação ao objeto), mas também compreende o signo verbal, a terceiridade, o símbolo. É uma teoria para a imagem e para o texto, também. Um problema, ou um diferencial em relação à semiótica de Greimas, é que a escola francesa não estava interessada na categorização dos signos, apenas, mas já foi gestada com o propósito de servir como ferramenta para a elucidação de problemas da significação. Pelo distanciamento cronológico – o que implica em toda uma mudança estratégica, social, cultural – de ambos, não se torna pertinente o julgamento de qual teoria é melhor. Comparações deste tipo são desnecessárias para o crescimento científico e, a bem da verdade, não levam a lugar nenhum. A semiótica de Peirce nos ajudará na leitura dos desenhos das crianças, a repensarmos o lugar do signo, dos signos, em relação a si mesmos, ao objeto e ao referente. A semiótica de Greimas, a semântica, a dita meta-semiótica, nos auxiliará com a noção de texto, assim como este texto é formado – e como a significação age nele.

Uma segunda crítica poderia ser feita agora, a respeito da noção de texto que se tem para a imagem e quão diferente é esta noção em relação a um texto verbal. É certo que podemos reconhecer diferenças ímpares: um texto é analógico (a imagem), enquanto o outro é digital (a escrita), ou senão, o texto verbal está mais preparado para a idéia do movimento (temporal) das palavras, enquanto o texto imagístico está mais preparado para a estaticidade (espacial) da tinta e da tela.

Todavia, em ambos os textos reconhecemos proximidades relevantes, pelo menos uma, organizacional, estrutural: texto não é, nem para a narrativa, nem para a pintura, um sentido que emana de um elemento, apenas. Uma palavra não é texto, assim como não é texto uma mancha de tinta. O texto é coletivo, é social, é o diálogo de elementos que constituem um valor, um significado – pelo menos um. Nesta perspectiva, texto é o diálogo de sintagmas, sejam eles figuras icônicas, figuras abstratas (que carecem desta iconicidade), ou símbolos verbais. Da mesma maneira como reconhecemos figuras, atores, espacialidade e temporalidade que dialogam formando uma unidade sintagmática significativa, o texto narrativo, podemos reconhecer estes mesmos elementos inseridos numa tela ou pintados sobre uma folha de papel.

É no diálogo das partes que o constituem que um texto se faz como tal, seja ele de natureza verbal ou imagística – e por que não rítmica ou (e) musical? É devido a esta proximidade entre os textos formados por diferentes linguagens, o diálogo de sintagmas, que o texto se faz texto, sendo, portanto, passível de ser estudado pela semiótica de Greimas, uma disciplina que interessa-se pela geração e pelo funcionamento do discurso, a geração do sentido e a semântica.

Quando pensamos, por exemplo, na semântica, na disciplina que busca o estudo sistemático do significado, ela pode e deve estudar o significado não só verbal, mas o visual (afinal o significante – a forma – contém o significado – o conteúdo –, ou seja, a imagem), além dos significados construídos com outros códigos e veiculados em outros meios. A semântica, para Greimas, deve ser gerativa, sintagmática e geral, o que cabe aos significados de maneira ampla, independentemente do código que o veiculou: gerativa porque a significação de um texto existe em vários níveis, em camadas significativas que partem de um discurso manifesto (superficialidade) em direção a um discurso latente (a imanência); sintagmática porque para explicar as unidades que compõem um texto é necessário explicá-las uma em relação à outra, qual o sentido que geram isoladamente e também o sentido que geram em conjunto, o conjunto que se faz texto; e geral porque busca, dentre os diferentes planos do texto, um único sentido, a unicidade – que evidencia-se de maneira diferente em cada um dos níveis do texto. Vejamos agora quais são estes níveis textuais com que trabalha a semiótica greimasiana. Um texto, para os greimasianos, é dividido em duas estruturas (discurso manifesto e latente) denominadas Estruturas Sêmio-narrativas e Estruturas Discursivas.

Estruturas Discursivas ou Nível Discursivo, ou ainda Sintaxe Discursiva é o nível mais manifesto, mais superficial de um texto: as palavras, todas embaralhadas, verbo, substantivo, nomes próprios, nomes comuns, adjetivos, é onde encontramos a discursivização, ou seja, os atores, o espaço, o tempo e as figuras. É neste nível que pretendemos reconhecer, em se tratando da análise de imagens, as linhas, as curvas, os objetos geométricos, a abstração, as manchas, a sombra, todos os sintagmas que formam o texto visual. A sintaxe discursiva desdobra-se em uma semântica do discurso, interessada na tematização e na figurativização: todo texto fala de alguma coisa em particular. No texto narrativo, a partir do estudo do significado de figuras isoladas conseguimos encontrar isotopias textuais. São estas isotopias que nos levarão ao tema: a utilização de uma isotopia da /liberdade/, formada por figuras que podem variar desde uma gaiola aberta, até a Princesa Izabel assinando a Lei Áurea, nos guiará ao tema daquele texto. Um texto visual, se figurativo, representará facilmente isotopias; dificultará um pouco, caso se trate de uma abstração, sendo então significativo a intensidade das pinceladas, as cores utilizadas para a composição, o equilíbrio das manchas na tela, etc.

Estruturas Sêmio-Narrativas, por sua vez, são formadas por dois níveis, um nível de superfície, denominado Nível Narrativo, ou Estrutura Narrativa, e Nível Profundo, denominado Nível Fundamental. Se esta divisão do texto em níveis de significação, o Percurso Gerativo do Sentido, pode ser entendida como um simulacro metodológico do objeto texto, o Nível Narrativo pode ser compreendido, também, como um simulacro do fazer do homem no mundo, ou seja, a busca de valores (a busca de um objeto-valor) por parte de um sujeito. É bom que se diga, aqui, a diferença entre narrativo e narratividade, segundo nos apresenta Fiorin:

A primeira objeção que se poderia fazer, quando se diz que um dos níveis do percurso gerativo é o narrativo, é que nem todos os textos são narrativos. Na realidade, é preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Aquela é componente de todos os textos, enquanto esta concerne a uma determinada classe de textos. A narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. (FIORIN, 2000, p.21)

Assim, pegando uma carona no texto de Fiorin, podemos dizer que há narratividade não só na narração, ou em outros tipos (gêneros discursivos) como

a descrição, a poesia, mas é possível identificarmos narratividade em textos não só verbais, mas em textos imagísticos, se estes apresentarem uma transformação, uma passagem de dada situação A para uma situação B.

Identificaremos a relação entre sujeito e objeto e estenderemos os estudos entre estes dois actantes para fora do texto verbal, para dentro do texto formado pela imagem, procurando a organização narrativa do texto plástico criado pelas crianças que inserem estes actantes em seus desenhos, seja na figura da família, da própria criança, do sol (personificado), do professor, inseridos numa história maior, uma narrativa visual, ou simplesmente retratados, com pose digna dos grandes retratistas. A figura, de acordo com Barros, “é um elemento da semântica discursiva que se relaciona com um elemento do mundo natural, o que cria, no discurso, o efeito de sentido ou a ilusão de realidade”. (BARROS, 2001, p. 87)

Por fim, o terceiro nível, o mais profundo, o discurso latente que esconde-se por trás das palavras e também das camadas de tinta de uma tela. Às vezes é preciso descascá-la com a unha, de leve, camada por camada, para encontrarmos o que estrutura toda a obra, tudo o que subjaz na construção do texto, o esqueleto, a muda, o mito. Se o Nível Discursivo, mais superficial, é concreto, porém complexo, o Nível Fundamental é profundo, simples, pois apresenta-se numa oposição, e subjetivo, já que sua sintaxe e sua semântica representam “a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso.” (FIORIN, 2000, p.20)

Utilizaremos, durante o processo de leitura e interpretação dos textos (visuais ou verbais) produzidos pelas crianças, uma técnica conhecida como montagem dos campos lexicais, *champs sémantiques* ou *champs lexicaux*, desenvolvida pelo semiótico francês G. Maurand e difundida no Brasil pela professora Loredana Lívoli em suas aulas sobre semiótica literária. Esta técnica, quando aplicada ao texto verbal, tem por objetivo a leitura imanente do discurso e o reconhecimento de isotopias comuns para as figuras que constroem o texto. É a partir do reconhecimento destas figuras, com semas comuns, que campos de palavras, os campos lexicais, são montados. Segundo Barros, isotopia pode ser definida como “a reiteração de quaisquer unidades semânticas (repetição de temas ou recorrência de figuras) no discurso, o que assegura sua linha sintagmática e sua coerência semântica.” (BARROS, 2001, p. 87). Após esta etapa, é fácil a

identificação das isotopias (ou corredores isotópicos, conforme Blikstein), que apontam para os temas e as oposições que estruturam todo o texto. Claro que campos lexicais trabalham com palavras, sendo que para sua aplicação na leitura de textos visuais é preciso uma pequena adaptação, campos visuais, talvez, que consiste na mesma operação, o recorte e a montagem de campos que estruturam isotopicamente a realidade textual. Assim, figuras pintadas numa tela também articulam-se em isotopias, e mesmo os pintores abstratos deixam marcas de construção na superfície de suas pinturas, de forma que na ausência de figuras plásticas iconizadas, os campos lexicais nos ajudarão, aqui, para encontrarmos isotopias mais abstratas, como o significado das manchas, das sombras, das cores utilizadas, entre outros elementos que constituem a materialidade física da pintura e do desenho.

A este respeito, Greimas pronunciou-se chamando a atenção para o amplo significado contido em um único lexema; em relação aos demais ele significa de maneira estável, mas ao explorarmos o étimo, os semas que relacionamos a cada uma das figuras lexemáticas, daí cada lexema expande-se e passa a significar mais, passa da estabilidade para uma virtualidade, um vir a ser:

O exame semântico de um lexema (do lexema *tête* [cabeça], por exemplo, analisado em *Semântica Estrutural*) apresenta-o dotado de um núcleo relativamente estável, de uma *figura* nuclear a partir da qual se desenvolvem certas virtualidades, certos percursos semêmicos que lhe permitem a colocação em contexto, isto é, sua realização sêmica virtual que, com raras exceções (quando seja mono-semêmico), quase nunca se realiza, tal como realmente é, no discurso manifesto. Todo discurso, no momento em que coloca sua própria isotopia semântica, não passa de uma exploração muito parcial das virtualidades consideráveis que lhe oferece o tesouro lexemático; se segue seu curso, ele o faz deixando espalhadas as figuras do mundo que rejeitou, mas que continuam a viver sua existência virtual, prestes a ressuscitar ao menor esforço de memorização. (GREIMAS, 1977, p.188)

E continua dissertando sobre a carga potencial contida nas figuras lexemáticas e sobre os estudos investigativos dos campos lexicais. Em outro texto, o semioticista francês nos reporta a isotopia discursiva como forma de organização do discurso, caso contrário não haveria uma coerência discursiva no plano textual, que organiza e comporta enunciados reconhecíveis “graças à recorrência de uma

categoria ou de um conjunto de categorias lingüísticas ao longo de seu desenrolar.” (GREIMAS, 1993, p.27) Complementando o discurso teórico greimasiano, nos importaremos em recortar não apenas categorias lingüísticas, mas, na análise dos textos gráfico-plásticos, trabalharemos com isotopias não-verbais dos trabalhos construídos pelos alunos.

3.4 A POESIA

A poesia é duplamente imagem: em sua configuração frástica – o verso desenhado no papel, como o soneto, ou um poema concretista – e em sua porção mimética, figurativa, já que um poema fala de algo. É este algo que suscitará imagens. Mas que imagem é esta? É a imagem da figura em si, um ícone, ou a representação deste algo, um símbolo? Ao ler um poema, a imagem mental retida por um leitor provavelmente será diferente da imagem produzida por outro leitor, que também será diferente da imagem primeira, aquela imaginada – ou vista – pelo poeta. Às vezes a imagem de um poema, aos poucos, com o estudo do texto, com maior intimidade entre o poema e o leitor, vai se delineando, modificando sua forma original. Assim, poesia não é apenas uma imagem, mas uma potencialidade possível, um vir a ser imagístico. Parece-me, assim, que num poema de substrato figurativo, em que as imagens condensadas são geradoras de significados, há muito mais possibilidade para interpretações do que um poema cujo sentido é regido pela musicalidade.

O poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves, é um bom exemplo de poema que prima pela sonoridade e pela grandeza das imagens, recursos que são unidos pelo poeta para gerar significação. Nos versos “Auriverde pendão de minha terra,/Que a brisa do Brasil beija e balança” é possível reconhecermos a repetição de fonemas plosivos iniciados no primeiro verso e potencializados no segundo. A repetição destes fonemas intensifica a idéia de solenidade, fazendo referência, inclusive, ao rufar de tambores – como em um hino. Para outros, entretanto, a repetição da letra ‘b’, incidindo quatro vezes no segundo verso, pode fazer referência ao barulho do pano da bandeira nacional sendo beijado pelo vento, sacudindo como um lençol pendurado no varal. (Quais as reais intenções estilísticas inteligentemente

construídas?). Agora, no que se refere à imagem: a bandeira brasileira não está solta ao vento, está presa a um mastro. Será este mastro alto? Estará ele numa praça? A brisa, para um leitor, será invisível. Outro, porém, pode visualizá-la como uma ventania que leva consigo a poeira da terra. Temos uma metáfora que se refere ao beijo da brisa, personificando-a, o que intensifica este processo de possibilidades imagísticas.

A maior possibilidade de interpretação da imagem, no poema, e a menor possibilidade de interpretação da música, não pode ser um dado inquestionável. Há poemas sonoros, produzidos por grupos de poesia fonética, em que a música sugere – assim como em alguns poemas simbolistas – possibilidades múltiplas de interpretação, como as experiências vanguardistas de Kurt Schwitters, por exemplo. O trabalho de John Cage é orientado, também, pela múltipla possibilidade dos sons e aquilo que eles suscitam. Estes são trabalhos que devem ser levados pelo educador numa sala de aula, seja na aula de artes ou de produção de texto. Recentemente, apresentei para alunos de colégios públicos da periferia de Londrina algumas paisagens sonoras gentilmente fornecidas pelo Núcleo de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Londrina. A descrição dos alunos nasceu daquilo que eles ouviam. Os ruídos de um mesmo trem, em viagem pela Europa, foi a fonte de onde nasceram descrições e narrações de alunos. Além da imaginação, esta aula ensina a ouvir, pacientemente – o que é diferente de apenas escutar.

Oliveira acredita que a passagem do símbolo (escrita) para ícone (imagem) torna o poema legível, é o momento em que “perde o poema a pura horizontalidade do verso, se diversifica e assume a verticalidade/poligonal da palavra em direcionamento gráfico-espacial.” (OLIVEIRA, 1998, p.42)

Devemos lembrar, embora nosso estudo esteja focado na imagem da poesia, assim como os trabalhos teóricos utilizados aqui, que a poesia é, também, sonoridade, às vezes em maior, às vezes em menor grau. Insiste, porém, uma pergunta que não quer calar: com o passar dos séculos, teria a poesia transformado-se em mais imagem e menos música? A poesia não se transforma sozinha, depende das mudanças sociais e das divergentes mentalidades que o homem assume em períodos distintos. Teria, então, o homem, caminhado mais próximo da imagem e mais distante da música?

Com as crianças do Assentamento Novo Amparo, nossas primeiras experiências poéticas nasceram com a sonoridade. O poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, tem uma construção sonora que lembra o barulho de uma locomotiva, assim como sua estrutura frástica alongada, caudal, faz referência aos trilhos e vagões do trem. O ritmo e o passo da leitura mimetizam o ritmo da máquina do trem de ferro – o que ajuda na construção mental da imagem, ou imagens. Discutiremos, entretanto, a relação que as crianças do assentamento têm com a sonoridade e com a imagem mais adiante, quando estivermos analisando a produção imagística e verbal dos alunos.

Segundo Oliveira, “a passagem do verbal para o visual é marcada pela transformação do tempo em espaço.” (OLIVEIRA, 1998, p.45) Esta observação articula-se, não é estanque, porém reconhece que o verbo está mais próximo do tempo, enquanto a imagem, do espaço. Todavia, Oliveira reconhece que, mesmo nas artes plásticas, o componente temporal existe, principalmente quando o desenho, a fotografia ou a pintura representam imagens em ação.

Oliveira distingue na imagem um conjunto retórico/tropológico de um conceito semiótico. A imagem em si está mais próxima da semiótica, enquanto a metáfora, um lugar imagístico e fecundo no poema, aproxima-se da retórica. Lembro-me, neste ponto, de Michel Pastoureau e do livro *O pano do diabo*, que discute a simbologia das listras: a listra, para o homem da Idade Média, não era apenas imagem – no sentido semiótico – mas uma metáfora, pois evocava o princípio da diferença, do estranhamento, da analogia. Numa época em que a estampa pertencia à nobreza (semas positivos) e o pano malhado, manchado pertencia à população pobre – lembrando, inclusive, as manchas na pele provocadas pelas pestes – (semas negativos), qual era o lugar da listra? Na época medieval, a listra só podia ser entendida se comparada ao que já existia, constituindo-se, então, numa metáfora visual.

Reconhecemos na imagem uma informação completa, como uma pintura, uma fotografia, enquanto na metáfora não encontramos uma cópia fiel, idêntica, mas temos que construir a imagem; entramos em contato com uma mecânica e não mais com o próprio objeto. (MOISÉS apud OLIVEIRA, 1998, p.46). Assim, a imagem “provoca semelhança da qualidade de sua aparência com a qualidade de aparência do objeto. E o que é a qualidade senão a cor, o som, o

gosto, a forma, o odor, algo que não representa, só se apresenta, quase-signo [...]?” (OLIVEIRA, 1998, p.47)

Na epígrafe deste capítulo encontramos nas palavras de Oliveira o elemento que coordena o fazer poético, a estesia, o estímulo de nossos sentidos. Dessa maneira, não é poesia apenas o poema escrito, verbal, mas também toda a imagem, ou sonoridade que nos suscita algo por intermédio de nossos sentidos. Uma música que suscita imagens, lembranças, raiva, de alguma forma está agindo da mesma forma que uma poesia, em sua leitura. Uma cena aparentemente cotidiana pode, por esse meio, ser poesia, ou seja, aproximar-se do poético, como disse um professor: um homem, em um domingo à tarde anda só pela cidade grande. Não há ninguém nas ruas. Nem carros. Apenas um sol forte, um cruzamento de avenidas e um sinal fechado. Para esse homem, leitor dos símbolos do mundo, a vontade de ultrapassar o sinal faz referência à sua própria vida, sempre solitária e truncada. Nesse momento a cena não mais é real, é simbólica, apresenta a impossibilidade do ser, às vezes, diante da vida e das escolhas. O sinal abriu, outros carros apareceram, uma multidão de pessoas andavam logo à frente, e aquele momento altamente simbólico terminou, um quase-poema.

Alguns tipos de poesia avizinham-se, mais que outros, da pintura, do desenho, por evocarem não a imagem mental do signo em sua verticalidade, apenas, mas por – já no processo de construção do poema – dedicar à sua forma um privilégio imagístico. Temos, então, imagem dentro de imagem, um simulacro, como tudo o que é escrito por meio dos ideogramas, ou, novamente, a poesia concretista, o poema processo, entre outras artes poéticas.

Oliveira reconhece esses poemas que aproximam-se diretamente da imagem, por meio da forma, a partir de um exemplo do poema “Espaço” de Pedro Xisto, potencialmente imagístico, um lugar entre a poesia e a pintura: “É este espaço poético? Pode ser pictórico? Aberto para receber a palavra ou a tinta, ambigüiza-se na disponibilidade de usos: um vir a ser poesia, um vir a ser pintura.” (OLIVEIRA, 1998, p.52)

Há imagens e imagens, por assim dizer. Uma imagem interna e uma imagem externa. Um poema espacial, como a holopoesia, ou o poema-processo, evidenciam a imagem que rege sua construção, praticamente tátil, possível de ser visualizado seu esqueleto externo, sua carapaça. Dentro dela haverá mais imagens. Mas um poema mais comportado, que restringe-se à forma verbal, sem extrapolar

para a imagem, digamos puramente convencional, pode conter um mundo de imagens não táteis, ainda necessitando de alguém (o leitor) para descobri-lo, como um bicho de esqueleto interno. O que quero dizer é que a poesia de Murilo Mendes e Carlos Drummond de Andrade podem guardar, por detrás das palavras, um universo imagístico potencialmente maior que um poema visual, ou seja, um espaço à espera da visualização. Podemos pensar, aqui, numa subclassificação dos poemas imagísticos: um deles à espera da visualização, enquanto o outro já apresenta-se aberto à visualização. Isso não significa que um poema é melhor que o outro. Acontece que um deles está mais voltado para o diálogo entre as artes. No concretismo, não é só o verbal que significa, mas o verbo e a forma, o espaço. A pintura e o desenho valem-se do espaço e da forma. É neste ponto que se dá a intersecção destas artes, o que todo poeta sabe – ou deveria saber.

Oliveira faz uma distinção entre a poética concretista, que se utiliza do verbal, de outras manifestações poéticas, como o poema-processo, em que o verbal, quando existe, divide a composição com desenhos e formas geométricas. Assim, o concretismo é entendido como uma forma potencializada, enquanto o poema processo é apontado como uma forma manifesta. (OLIVEIRA, 1998, p.58)

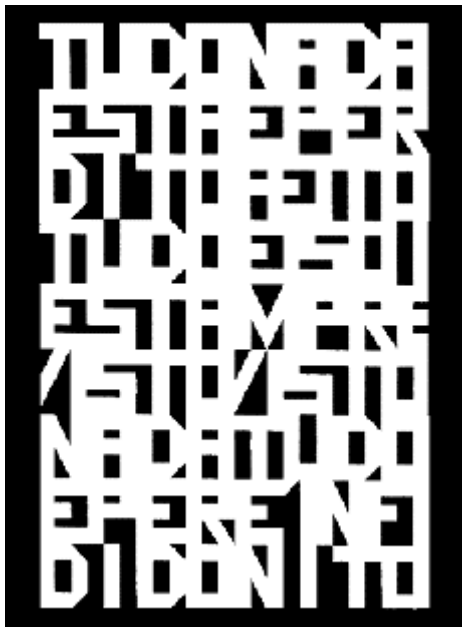


Figura 10 – Tudo Está Dito - A. de Campos

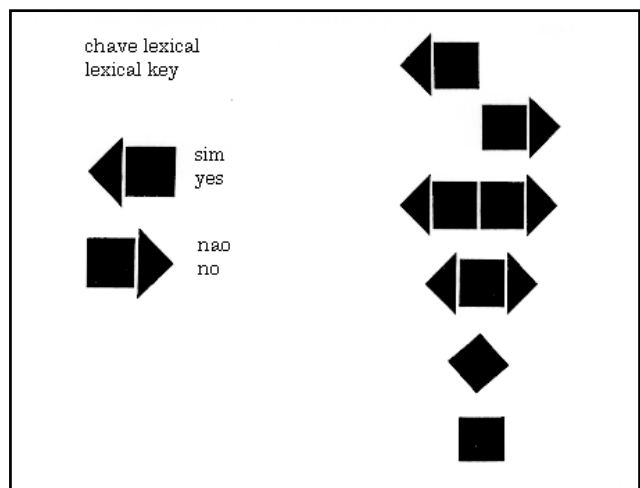


Figura 11 – Poema Semiótico - Luis Ângelo Pinto

A respeito do poema “Soneto”, de Paulo José Ramos de Miranda, de 1976, soneto construído com uma fita métrica (um índice), Oliveira faz uma consideração a respeito da imagem e do som que, talvez, nos ajude a responder aquela pergunta que não quer calar, sobre o fazer poético contemporâneo, mais voltado para a imagem, em detrimento do som: “Há um desenho presumido que surge como fundo. No caso em análise, o desenho é figura, primeiro plano, exaurido de verbal, lugar vazio que ficou com a ausência da palavra [...]” (OLIVEIRA, 1998, p.63)

Ao mesmo tempo em que reconhece o preenchimento do espaço imagístico e a não utilização do verbal, reconhece que, nestes tipos de poema há uma abertura total para o som, já que esse espaço (o sonoro) não foi preenchido.

Por isso, quando o professor oferece ao aluno a música (uma música infantil, se tratar de crianças, um poema musicado, uma canção da MPB), há um espaço que virtualmente aguarda para ser preenchido, a imagem. Da mesma forma como uma imagem (uma gravura, uma pintura, uma fotografia) apresenta-se para o aluno isenta de som, que pode ser construído pelos alunos. A criação de um diálogo entre a música e a imagem pode, assim, ser proporcionada aos alunos, que preencherão este espaço vazio – a estrutura de um código, a construção artística –, seja com som, seja com imagem.

O já comentado trabalho de poesia a partir do poema “Trem de ferro”, de Bandeira, proporcionou, a partir da sonoridade do trem, que rege todo o poema, a possibilidade de imaginá-lo. Muitos trens de ferro foram construídos pelos alunos, que aproveitaram, inclusive, a realidade do trem de cargas que passa praticamente dentro do assentamento. Da mesma forma, contamos para as crianças algumas histórias de sereia. Nenhuma história específica, nossa criação constituía-se de uma miscelânea de sereias: nossa sereia tinha um pouco das sereias de Homero, assim como a sereia de García Marques, que locomove-se numa cadeira de rodas. Do som de nossas palavras, novamente houve a criação da imagem. Algumas sereias nasceram dos desenhos infantis com a mesma facilidade que, nas aulas anteriores, o trem foi desenhado (questionado sobre tantos detalhes na construção de uma sereia, uma das crianças disse que, assim como o trem, também existe sereia no Novo Amparo).

Pudemos perceber, durante algumas visitas ao assentamento, que as crianças geralmente “tiram um som” – como diz o jargão – enquanto desenhavam.

Algumas, claro, permanecem em silêncio e fazem daquele momento um período de introspecção, de comunhão com a imaginação. Mas sempre há exceções. Muitas delas conversam, ou batucam com os pés, cantam, como se estivessem, dessa forma, preenchendo um espaço vazio, um espaço ainda não preenchido e aberto ao som.

Em uma aula específica, sob a orientação e coordenação de profissionais de educação artística, as crianças trabalharam com a construção de traços. Linhas leves, nervosas, traços finos, grossos, exercício que visava despertar a consciência e a intimidade entre o aluno e o material plástico, o giz de cera e sua possibilidade de criação no espaço. Diferentes expressões com apenas linhas. Nesta aula, principalmente, muitas crianças cantaram, emitiram sons desconexos, ruídos, como se para suprir um espaço virtualmente a ser criado, o som, em meio à abstração das linhas embaralhadas no papel.

A produção gráfica não tinha um caráter figurativo, mas abstrato. As crianças estavam interessadas, assim como nós, na expressão livre e no significado desta expressão. Assim como as pinceladas expressivas do *Action Painting*, desdobramento do expressionismo abstrato norte-americano, de 1952. De acordo com Oliveira,

A imagem, como forma se apresentando, também na pintura, caminha da plena desrealização do objeto, reduzido à pura qualidade [...]. No dizer de Santaella, marca que denuncia a ação deliberada do artista no traçado da linha, no jogo cromático, na apresentação dos planos, na tensão da superfície, na textura que se declara, enfim, na soma dos elementos constitutivos da composição pictórica. Plástica pura. (OLIVEIRA, 1998, p.63)

Jackson Pollock, um dos representantes do *Action Painting*, desreferencializava a realidade exterior e elegia, dessa maneira, a imagem em si. As crianças do Novo Amparo, ao construírem linhas (e ao mesmo tempo sons), estavam se apartando da realidade exterior e incursionando no código, descobrindo significados na construção abstrata e não no exercício figurativo. Em 1952, a expressão, ou seja, a forma, não era princípio estético apenas dos expressionistas norte-americanos, lembremos do concretismo, também voltado à forma, sendo desenvolvido no Brasil.



Figura 12 – Traços (Diego, 12 anos)



Figura 13 e 14 – Traços (João Vítor, 5 anos)

A associação da poesia com a imagem, e com o som, pode ser entendida em termos de substituição. A linguagem referencial liga-se à informação, à precisão, à eliminação de ruídos para que a mensagem seja estabelecida com o mínimo de prejuízo possível. A possibilidade de interpretação de imagens é substituída pela descrição de uma única imagem, o referencial, ao contrário do que ocorre na poesia – e nas artes plásticas – interessadas, muitas vezes, no não referencial, no subjetivo. Oliveira diz que

na linguagem da poesia, a dominante referencial fica esmaecida, há um claro conteúdo informativo, mas é muito mais importante o caráter qualitativo, portanto, icônico-imagético do texto. Em termos jakobsonianos, a função poética sobressai à referencial, isto é, o como se diz se torna mais significativo do que o que se diz. Ao jogo de cores e linhas do visual corresponde o torneio frásico e figurativo das imagens, as semelhanças sonoras, paronomásticas das palavras. É um texto que ainda mais se mostra que representa, menos *mímesis* e mais *poesis*. (OLIVEIRA, 1998, p.79)

Entender poesia na perspectiva da imagem. É isso o que estamos fazendo, aqui. A poesia, a literatura, em geral, nos fornece maiores possibilidades de criarmos imagens – outros mundos – do que a linguagem referencial. Em quase todas as conceituações do gênero poético, autores diversos afirmam, das mais diferentes maneiras, que a linguagem da poesia diferencia-se da linguagem objetiva, cotidiana, por diversos motivos. Este é um ponto comum. A diferença das duas linguagens é explicada devido à utilização de construções de linguagem na poesia, como metáforas, metonímias. Ora, em menor escala, a linguagem popular também faz uso destes artifícios. A poesia oferece-nos a linguagem descompromissada, gratuita. Esta gratuidade não é senão a liberdade de sua criação, liberdade esta que deve à imagem e à imaginação. Não há como definir poesia sem levarmos em consideração suas portas abertas para as imagens. É a criação de figuras em nossa mente, durante o processo de leitura, que nos faz entender a diferença da poesia e da linguagem coloquial. A poesia é mais profunda porque não referencializa a realidade exterior, mas debruça-se sobre várias realidades (imagens, possibilidades de criação).

Algumas produções verbais, assim como é o caso de algumas produções plásticas elaboradas pelos alunos – a maior parte deles em processo de alfabetização –, causam à primeira vista um estranhamento naquele que vê, que observa, justamente porque esse observador, estagiário, professor, olha o produto com uma visão extratextual, ou seja, compara-o, traz para dentro da obra os seus frutos de experiências reais. Não podemos ver assim toda obra de arte – ou talvez nenhuma. Não podemos, também, ver com esses olhos o trabalho artístico da criança, afinal, trata-se de signos arbitrários, não representa igualmente a realidade adulta, tecnicista, mas utiliza-se de signos desreferencializados, o que o adulto chama de “mundo de faz de conta”, mundo infantil, onde tudo é possível. Artistas

são crianças, nesse ponto, porque também dão significado novo ao que existe. No mundo da fantasia (do desenho infantil, do pintor e do poeta), não há nenhum problema em existir um homem azul, apenas um, em meio a um cenário normal, como o violinista verde, de Chagall, ou uma borboleta que fala ou uma palavra que representa outra coisa – atribuindo novo significado (imagem) ao mesmo significante (muito próximo do processo metafórico usado na poesia e na pintura).

Este estranhamento, ou deformação, só existe se compararmos o produto da imaginação da criança – e do poeta adulto – com os pré-conceitos estáticos do mundo real. Grifemos bem este “pré-conceito estático”, característica essencial da referencialidade visual e lingüística – que compreende os signos como estruturas fixas, aptas para atenderem às necessidades objetivas do cotidiano e do mercado –, avessa às estruturas não fixas, mas absolutamente móveis, em transformação, ou seja, a característica verdadeira da linguagem referencial ou poética, que é um princípio de movimento subjacente ao impulso da criação de signos, na transformação de sua ordem significativa (da denotação para a conotação), no processo de decodificação de signos e em todas as outras instâncias que envolvem o mundo simbólico. O menor desvio, segundo Riffaterre,

torna-se igualmente significativo e é ele que assinala a presença de um outro sentido, este metafórico, quando o sistema serve de código a uma estrutura temática. A interferência das estruturas e então o agente da mudança semântica. [...] Toda interpretação que tende a imobilizar esse mecanismo conduzindo o texto ao real e ao atomismo estático do dicionário só pode desconhecer a função da poesia como experiência de alienação. (RIFFATERRE, 1989, p. 36)

A interferência das estruturas, como denomina o teórico francês, é um elemento comum à poesia e às escrituras e desenhos infantis, que almejam, nesse sentido, não uma análise que os compare com a realidade exterior, mas com a própria realidade interna (verossimilhança interna), voltada para ela própria. É a leitura do poema que indicará a necessidade da comparação com o externo, com o real. O poema orienta sua leitura e decide, quando necessário, pela aproximação com aquilo que está fora dele; antes disso, sua verdade é interna.

Escrevendo sobre a semântica do poema, sobre as diferenças estabelecidas entre a linguagem poética e a linguagem em prosa, do romance (que

apresenta distinções mais discretas do que a comparação da linguagem poética com a linguagem referencial), Riffaterre parte do princípio de que, na maioria das tentativas de interpretação parte-se de um critério comum, julgar “as palavras em função das coisas, texto em comparação com a realidade.” (RIFATERRE, 1989, p.23) Diz, também, que quando um texto aproxima-se da realidade, então esta comparação torna-se ainda mais perigosa, o que é comprovado pela micro-análise que faz de uma estrofe de Baudelaire:

Quando a terra se transforma em um cárcere úmido,
De onde a Esperança, como um morcego,
Parte batendo nos muros com a asa tímida
E batendo a cabeça nos tetos apodrecidos.²
(BAUDELAIRE apud RIFFATERRE, 1989, p.24)

A análise empreendida por Riffaterre, que tem por finalidade explicar a diferença entre a linguagem poética e as outras, opõem-se à análise do mesmo poema feita por Jakobson. O formalista compreende a figura do morcego como um morcego real, um “quiróptero” – nome científico do morcego –, sendo que as sílabas fricativas e as sibilantes, imitando o bater das asas do morcego, são reconhecidas em *changée*, *cachot*, *esperance* e *chauve-souris*. Esta leitura não é errada, todavia apóia-se primeiramente no real como princípio de análise de algo não-real. Segundo Riffaterre, “hipóteses temerárias e bastante inúteis.” O francês diz que morcego não quer dizer, no poema de Baudelaire, um quiróptero, mas um pássaro com semas negativos, um “anti-passarinho”, que opõe-se ao que os pássaros representam “no topo da escala moral nas tradições literárias e míticas, da arca de Noé ao espírito Santo – a pomba.” (RIFATERRE, 1989, p.25) Esta posição é reforçada pelos sememas ‘cárcere úmido’ e ‘tetos apodrecidos’, ou seja, uma análise que parte da simbologia nova que o poeta confere ao significante morcego, contrariamente ao que fez Jakobson.

² *Quand la terre est changée en un cachot humide./Où l'Espérance, comme une chauve-souris,/S'en va battant les murs de son aile timide/Et se cognant la tête à des plafonds pourris.* (“Spleen”, *Les fleurs du mal*)

3.4.1 O haikai

Falaremos um pouco sobre o haikai para determo-nos em um tipo de construção poética articulado pelo sintetismo e pela égide da imagem. Mas, afinal, por que o haikai? Poderíamos, sem problemas, eleger uma quantidade razoavelmente grande de poemas brasileiros – de diversos períodos – que se valem da imagem (ampla figurativização) como meio expressivo de significação. Assim como a escolha poderia recair sobre poemas ingleses, ou franceses, mas todos eles, sem exceção, por mais figurativos que sejam, não compartilham da condensação imagística que constitui a essência do haikai e das demais manifestações poéticas do oriente. É por esse motivo que poetas e críticos, de Ezra Pound a Haroldo de Campos, têm dado atenção especial ao estudo e à leitura do haikai, do haicu – forma popularizada do haikai – ao Teatro Nô, manifestações poéticas que se desenvolvem sob o eixo da imagem e, sob este eixo, geram significação, como um poema vorticista.

O haikai, estilo de construção poética iniciada no Japão por volta de 1660, por Bashô, seguido, depois, por Buson e Issa, tem chamado a atenção de estudiosos, principalmente ocidentais, por seu caráter condensado e imagístico, seja em sua apresentação original, sob forma ideogramática, seja por seu conteúdo concreto, a imagem, de onde emana a poeticidade. O haikai, assim, é imagem em sua totalidade gráfico-semântica (expressão analógica + conteúdo imagístico).

A breve história da crítica literária ocidental, séria, interessada pela programação lingüística dos signos, conheceu tardiamente a herança dos ideogramas chineses – “contrabandeados” pelos japoneses, que os adotaram por volta da segunda metade do século III (e pensar que o cineasta armênio Sergei Paradjanov, 1924-1990, diretor de filmes como *O Trovador Kirib* e *Os cavalos de fogo*, foi condenado a cinco anos de trabalhos forçados na URSS por “contrabando de ícones”, uma prática de construção da imagem do filme a partir da mistura de objetos e símbolos representativos de diversas culturas...).

O reconhecimento do ideograma, códigos homólogos à imagem e análogos ao som, deve-se primordialmente a Ernst Fenollosa (*The Chinese Written Character as a Medium for Poetry*), a Ezra Pound (*ABC of Reading*) e Donald Keene

(*Japanese Literature*). Keene afirma, a respeito do Imagismo, movimento de renovação da moderna poética da língua inglesa, que

[...] embora a tese principal dessa escola – as idéias poéticas são melhor expressas pela apresentação de imagens concretas do que por comentários – possa não ter sido derivada da poesia japonesa, seria difícil pensar em alguma outra literatura poética que encarnasse esse ponto de vista de modo tão completo. (KEENE apud CAMPOS, 1969, P.56)

O haikai original, japonês, ideogramático, conjuga duplamente a imagem: primeiro, a herança de uma imagem estilizada que se apresenta como escritura – às vezes a imagem inicial do *canji* é descoberta, mesmo após a decantação do tempo, em sua visualidade gráfica, na própria escritura; depois, pela imagem substantiva, concreta, figurativa, que é acolhida na morada dos ideogramas.

Haroldo de Campos exemplifica o caráter imagístico e poético que já faz parte de um ideograma, graficamente um poema, por si só, isoladamente:

No capítulo “Visualidade e concisão na poesia japonesa”, o poeta-teórico do concretismo afirma que a palavra *sonho* é expressa pelos desenhos abreviados, sobrepostos, de vegetação crescendo + rede de pesca + cobertura + pôr-do-sol. (CAMPOS, 1969, p.64)

O haikai ocidental, de caráter fonético, elaborado por nosso alfabeto digital, não suscita imagens de maneira tão marcante, já na forma, como o faz a escritura ideogramática. Todavia, mesmo com essa desvantagem (depreciativa no que diz respeito à imagem), o haikai europeu, brasileiro, o haicu, também nos remete, em menor grau, é verdade, à concretude da imagem, devido à sua condensação – suas poucas palavras, que devem significar muito – além, é claro, da sua medida de terceto, uma única estrofe que delimita conteúdo num desenho geométrico (retângulo, quadrado) mostrando-se no papel.

O haikai, como observa Oliveira (1989, p.85), por seu sintetismo extremo, faz-se aproximar ainda mais da imagem. Para isso o referente é atenuado (*ibidem*); efeito poético-imagístico também utilizado por outros poetas que apostaram na brevidade da palavra, na descaracterização da abundância verbal e, por isso, na entrega do poema à imagem. O pouco dito pelo verbo convida – e intimida – o leitor

diante de uma grande revelação, como no modernismo brasileiro, no chamado poema-pílula.

2.4.2 A metáfora

Um ponto de contato comum às artes, seja ela pintura, desenho, música ou poesia, é seu caráter sugestivo. A pintura não é, nem à óleo, nem à aquarela, uma piscina cheia de água, ela sugere. A poesia, também, por mais figuras imagísticas e sonoras que utilize, não é senão uma sugestão; a arte não é senão a sugestão do real, num processo mimético, ou a sugestão de qualquer outro real, onírico ou fantástico. O artista, assim, é um criador e um copiadador, conforme as considerações abaixo:

Pode o artista, então, copiar a natureza, ou sugeri-la? Ele estabelece relações. Sua pintura não é, ela lembra. Então, a pintura figurativa é diagramática. Para Gombrich, o figurativo não é reprodução fiel da natureza, “porque o artista também não pode transcrever o que vê. Pode apenas traduzi-lo para os termos do meio que utiliza.” (OLIVEIRA, 1989, p.81)

Não apenas o poeta recria o mundo, mas todo artesão, todo industrial, operário, cria e copia em escala mercadológica a poesia, o sapato, as peças automobilísticas, ou seja, as condições para o bem-estar do homem no mundo. É numerosa a quantidade de recursos técnicos que um ferreiro dispõe para forjar um objeto. A temperatura do ferro, a bigorna e os martelos corretos são competências básicas de sua profissão. Habilidades e técnicas também são condições essenciais para bons celeiros, corretores e agricultores. Algumas técnicas são pessoais, adquiridas com a experiência e a dedicação para com seu ofício. Outras, são tradicionalmente conhecidas e até mesmo amplamente ensinadas, formando novos operários hábeis com o manejo de determinado conjunto de técnicas. O poeta, artífice da palavra, dispõe, também, como o pintor, de quantidade razoável de técnicas, experiências concretas já utilizadas, durante muitos séculos, pela tradição literária de compor versos. Para Aristóteles,

a mimesis artística é o prolongamento de uma tendência natural aos homens e animais, que é a tendência para imitar. A obra de arte é valorizada por sua semelhança com o real. E ele a aceita como aparência mesmo. Ela não é completamente real, verdadeira, nem cabalmente ilusão. (OLIVEIRA, 1989, p.81)

Dentre os recursos de imitação disponíveis aos poetas e aos outros artífices da linguagem, está a comparação, a sinestesia, a aliteração, a hipérbole, enfim, as figuras de linguagem. Estas técnicas compõem o que chamamos de linguagem figurada, ou seja, a palavra intensificada pela figura, mais densa e, portanto, com maior possibilidade de significação. É sobre a metáfora – recurso estilístico retórico que a partir de duas imagens sugere uma terceira –, devido ao seu caráter figurativo, que a torna próxima da representação verbal e plástica, que falaremos neste sub-capítulo.

Imagino uma metáfora para ensinar o que é metáfora. O poeta é tão operário quanto o pedreiro e o construtor. O construtor junta dois tijolos com massa e constrói um bloco único, ligando dois elementos. A metáfora consiste na junção de duas imagens. Como se imagens fossem tijolos, o poeta rejunta duas palavras para construir um terceiro significado. O processo pedagógico de Paulo Freire, apoiado em metáforas e comparações entre a escola e a vida prática, é um método poético para se ensinar e aprender. Isso faz com que entendamos que a metáfora, de Virgílio ou de Drummond, não é uma técnica subjetiva ausente de estrutura, pelo contrário, tem uma estrutura lógica que consiste em transferência de significados. Graças a esta logicidade é que a metáfora pôde ser empregada por Paulo Freire em preitada tão objetiva e referencial, que é a transmissão dos códigos necessários para a alfabetização e o ensino. De acordo com Oliveira,

metáfora é transferência e não mera semelhança. Já dissemos que a metáfora é imagem quando provém da intuição de semelhanças e é modo de discurso enquanto enlace lingüístico de signos distantes; neste caso, aparece como um tropo semântico-sintático construído por transferência e analogia. (OLIVEIRA, 1989, p. 118)

Dois signos geram um terceiro na operação metafórica, fértil terreno onde germinam palavras, qual o mundo das crianças, menos tecnicista e, por isso, mais próximo da criação – das brincadeiras e dos jogos infantis, em que as regras

são a todo momento recriadas e reinventadas pelas crianças, à criação de palavras e significados.

Do pensamento descompromissado da criança, às vezes ilógico para a ótica analisadora do mundo adulto, nascem outras realidades, possíveis nas histórias maravilhosas, nos quadrinhos e nos desenhos animados da tv. No mundo pueril, metáforas nascem da massinha de modelar, na figuras de monstros e homens-objetos que são fisicamente unidos pelas mãos e pela mente da criança. A arte, para o pintor, é técnica e cognição. Mentes e mãos ágeis também são os elementos que se valem às crianças para criarem – e copiarem.

Ler um poema essencialmente metafórico, ou um poema que se utiliza apenas uma metáfora, é entrar num mundo complexo de imagens que são suscitadas pelo símbolo lingüístico. Numa primeira leitura, o leitor pode separar todas as figuras que configuram o poema, cada uma delas significando uma ponte, um pássaro, uma dor e um gesto. Pode, depois, pensar nas combinações sintagmáticas destas figuras, que podem convergir para um mesmo significado. Além da materialidade gráfica do poema (versos, estrofes), que o aproxima da imagem, podemos ver o poema por meio de figuras mentalmente criadas pelo efeito do fazer-imitar da palavra. Segundo Oliveira,

se a forma, enquanto disposição plástica do poema, ressaltava a visualidade material do texto, ele mesmo a um só tempo palavra e imagem se mostrando, portanto, objeto posto para ser apreendido pelos olhos, também, agora, por força da metáfora que afeta a retina da mente, o poema faz ver imagens do mundo transladadas para a poesia pela ótica transgressora e criativa do poeta. É ele que, valendo-se dos recursos da linguagem, abre no sistema da língua uma janela que liberta o olhar e permite ver, na proximidade de elementos díspares, a semelhança que lhes dá parentesco e identificação. E isto que faz ver é a metáfora. Ela provoca o aparecimento de quadros feitos de palavras. (OLIVEIRA, 1989, p.123)

A metáfora, geralmente, depende do interpretante (OLIVEIRA, 1989, p.130) que, com seu olhar – sua operação mental de analogia – , aprofundará a simples aparência da imagem. Às vezes, uma imagem representa mais profundamente do que nos mostra, à primeira vista, sua estrutura superficial. Por isso a importância de distinguirmos um nível sintático e um nível semântico em cada

uma das estruturas textuais, conforme o percurso gerativo do sentido, simulacro metodológico do texto, da semiótica greimasiana.

De acordo com Julia Kristeva (*ibidem*), há dois tipos de metáfora, de primeiro e segundo grau, ou fenotextual e genotextual. O primeiro tipo de metáfora, fenotextual, do grego, indica o que está à vista, visível; já a metáfora genotextual, de segundo grau, indica o que vai nascer, dar à luz.

A metáfora de primeiro grau é mais corrente e usual em nossas experiências com a linguagem, como por exemplo *Você é um rato!*, ou *Mariana é uma flor de primavera*. O sentido é simples, a analogia é clara, a desreferencialização da flor, e seus atributos – semas positivos – são transferidos para o sujeito *Mariana*. Ou, no outro exemplo, os semas negativos do rato são transferidos para o sujeito *Você*. A metáfora de segundo grau é mais intelectual, mais literária – no sentido formal do termo –, mais subjetiva e, por isso, aspira a ser uma metáfora mais poética, como por exemplo a bela figura do *Cão sem Plumás*, do poema homônimo de João Cabral de Melo Neto. Este é um tipo de metáfora em que a subjetividade da analogia nasce do pensar, ou seja, do profissionalismo do poeta.

3.5 POUND E A SIGNIFICAÇÃO POÉTICA

Nossa análise não tem pretensões de alcançar uma única verdade. Queremos a pesquisa e a análise do processo e do produto – o método e a aprendizagem – para podermos elogiá-los (e usá-los) ou criticá-los (e modificá-los). Como se trata de uma análise de símbolos produzidos verbalmente e imagisticamente, queremos alertar que outros pontos de vista, outras maneiras de ver os significados possivelmente serão levantadas pelo leitor atento e interessado na eficácia de métodos. Afinal, como observa Ezra Pound, que nos servirá para aprofundarmos nosso estudo sobre a significação poética, “o significado não é algo tão definido e predeterminado como o movimento do cavalo ou do peão num tabuleiro de xadrez.” (POUND, 1973, p.40)

Assim como Pound, comparamos a linguagem ao sistema nervoso de uma cultura, ou seja, sua primeira e social função. Segundo Pound,

o legislador não pode legislar para o bem público, o comandante não pode comandar o povo (se se tratar de um país democrático) não pode instruir seus representantes a não ser através da linguagem. (POUND, 1973, p.41)

Segundo o crítico e poeta, as palavras são “carregadas de significado” por três diferentes modos: fanopéia, melopéia e logopéia. Observe que Pound, talvez pelo fato de também fazer poesia, percebe níveis diferentes de que os poetas lançam mão, tradicionalmente, para conferir significação à palavra poética, ou seja, pela imagem, pelo som ou por grupos de palavras que signifiquem pela imagem e pelo som. Nos interessará, particularmente, a fanopéia que, segundo Pound, foi conseguida de maneira maior pelos chineses, em oposição à sonoridade (melopéia) conseguida pelos gregos (POUND, 1973, p.45).

Isto ratifica a proximidade da origem dos alfabetos, ou seja, o código, com a maneira deste código significar; assim, a escrita ideogramática chinesa, linguagem analógica, significa mais através da imagem, enquanto a arte grega, expressa por sua escrita fonética, digital, utiliza a sonoridade. Neste sentido, lembro-me de poemas com grande valor imagístico e, ao mesmo tempo, rítmico, em que a estesia se dá pela sinestesia, lembrando um ritual religioso primitivo, trata-se da poesia denominada africana ou afro-brasileira. Imagens ritualísticas e antropologicamente significativas são acompanhadas por fonemas que mais lembram o batuque do tambor e o ritmo da dança, fanopéia e melopéia como meio de significação, ou seja, logopéia.

Certos momentos literários e certos artistas – individualmente – orientaram sua produção ora mais voltada para a condensação da imagem, ora para a expansão do som. Num primeiro momento, a imagem é comprimida na medula do poema, em seu cerne. Depois de apreendida ela expande, diferentemente do ritmo da sonoridade, que ao invés de concentrar, já dispersa no espaço, campo auditivo provável. Este parece ser um bom tema para uma aula de literatura. Os alunos levantariam uma quantidade de obras que representasse a melopéia, enquanto outro grupo analisaria a fanopéia. Verificariam, então, a orientação significativa de cada poeta, de cada período, de cada poema, aprendendo com eles a significação. Só a leitura do poema nos ensina que a sonoridade prolonga uma idéia, vibra e expande, coloca-nos para fora de um centro, enquanto isso, a descrição da imagem

poética forma a idéia precisa, concentra, coloca-nos diante e, como a música, nos faz meditar.

Pound acredita que na língua latina houve uma mudança no fazer poético na passagem do discurso flexionado do latim clássico para o discurso não flexionado do latim vulgar e das línguas neolatinas. É provável, realmente, que tenha ocorrido esta mudança, afinal a estrutura da língua tem relação direta com a maneira que ela gera significação, como vimos à relação direta entre a poética chinesa e a fanopéia, e a relação estreita entre a poesia grega e a melopéia.

3.6 FUNÇÃO SOCIAL DA POESIA, POR T. S. ELLIOT

[...] a linguagem, a sensibilidade, as vidas de todos os membros da sociedade, de todos os membros da comunidade, de todas as pessoas são modificadas pelo fato de lerem ou não poesia [...] A influência da poesia, na periferia mais externa, é, evidentemente, muito difusa, muito indireta, e muito difícil de provar. É como acompanhar o vôo de um pássaro ou de um avião num céu claro [...]
T. S. Elliot

Como o russo Tynianov, Elliot e Pound pensaram em gêneros literários como sistemas sociais. Como a sociedade está transformando-se constantemente, é necessário, então, uma revisão da crítica literária de tempos em tempos.

Pensamos a história, assim como a história da literatura, como uma linha linear de sucessões lógicas, igualmente as aspirações exageradas da cientificização do século XIX. Elliot, como depois Lévi-Strauss e Derrida, pensa a história da literatura como um jogo. Os poetas de hoje inter-relacionam-se com todos os poetas mortos. A idéia de uma sucessão, como a tradição, dá um caráter estático que não é característica da arte. Os valores são reajustados sempre, com a criação de mais uma obra e, assim, toda a história literária, todos os diálogos intertextuais, provavelmente tudo mudará quando mais um livro nascer, ou morrer. Ou, de acordo com Tynianov – citado por Afonso Romano de Sant’Anna no prefácio da edição brasileira de Elliot –, há “uma mudança de relação entre os termos do sistema.” (ELLIOT, 1972, p.23).

Elliot sintetiza a função social da poesia – como eu acredito que, em diferentes graus, é a função social de toda arte – desvinculando dela o que geralmente se entende por função social, ou seja, o engajamento da linguagem poética em prol de alguma causa de interesse social. O crítico poeta acredita que este tipo de função social não caracteriza a produção poética do passado e, certamente, não caracterizará a poesia do futuro. (ELLIOT, 1972, p.29).

Podemos, portanto, pensar em uma função social da poesia em sentido diferenciado, como o fato de a poesia ter origem próxima da religião: “A poesia foi usada, primeiramente em rituais religiosos, e ao cantarmos um hino estamos, ainda hoje, usando poesia com uma determinada finalidade social.” (*ibidem*).

Marcadamente, o prazer é uma das primeiras funções sociais da poesia; o prazer individual e o prazer coletivo da informação e do conhecimento. (ELLIOT, 1972, p.32). É pensando nesta função social, primeiramente, que guiamos as experiências práticas no ensino de poesia com as crianças do Assentamento Novo Amparo II. A consciência da produção simbólica e a posterior análise da criação cultural, artística, é assimilada aos poucos como parte integrante do processo de aprendizado, assim como acontece com todas as disciplinas, assim como todo processo acumulativo de experiências.

Segundo Elliot, a poesia também tem uma função social nacionalista, por unificar e alimentar – como as outras artes – uma determinada cultura. Por mais bem feita que seja a tradução de um poema, ele certamente perderá parte de suas características essenciais, as semelhanças no sentir e no viver daquela cultura. A música e a pintura, nesse sentido, são mais universais, devido ao meio que veiculam suas mensagens. (ELLIOT, 1972, p.33).

Nosso trabalho de poesia com as crianças nasce de uma brincadeira, de uma música, de uma história, pequenos momentos de prazer cotidiano como princípio da criação cognitiva. É a partir desta não obrigatoriedade – que as crianças não desfrutam no livro didático da escola – que nascem as impressões poéticas verbais e visuais dos alunos. Segundo Elliot,

Ao expressar o que os outros sentem, ele está também modificando o sentimento, tornando-o mais consciente: está fazendo com que as pessoas percebam melhor o que sentem, ensinando-lhes, portanto, algo a respeito de si mesmas. (ELLIOT, 1972, p.35)

Esta função social da poesia, pautada na relação poeta-código-leitor, é completada pelo repertório comum (a história, a vida) do poeta e de seu leitor. Pensamos esta relação entre as crianças do Assentamento, no que se refere ao repertório comum de experiências que têm, por viverem na mesma sociedade, com os mesmos ou parecidos problemas. O produto poético dos alunos, neste sentido, evidenciam visões sociais parecidas, que serão verificadas nas análises que faremos, posteriormente, de suas representações plásticas.

O trabalho poético que desenvolvem, escrevendo ou desenhando, com certeza diz muito mais aos próprios alunos, que produzem juntos, compartilhando o mesmo material, lado a lado, trocando experiências, do que ao meu ou ao seu olhar analítico. Enquanto criam, as crianças aprendem e ensinam a si mesmas, aprendendo, também, com a própria criação. Segundo Renard,

le poète, en écrivant, devient d'une certaine manière le poème qu'il écrit – et le poème, en s'écrivant, devient d'une certaine manière le poète qui l'écrit: l'un par l'autre s'identifiant en se modifiant l'un et l'autre et l'un par l'autre. (RENARD, 1970, p.39)*

Elliot chama a atenção para a triste realidade do escasso conhecimento poético de nossas sociedades. A criação de arte, assim como a criação da poesia, é que garantirá a permanência – a vida – de uma cultura, assim como a protegerá de ser assimilada por outra, evitando perder sua história cultural e artística. (ELLIOT, 1972, p.37).

Esta função social da poesia está, também, relacionada com os interesses de nosso trabalho em campo, de caráter mais político, que dialoga constantemente com a teoria e a tradição, primando por um ideal pedagógico. O ambiente precário e deteriorado das grandes cidades é um lugar onde a cultura artística tradicional é perdida para a assimilação de uma cultura de massa. Nesta cultura urbana, de todos e de ninguém, onde a práxis da violência e dos infortúnios sociais anularam qualquer atividade teórica, é necessário que, de alguma forma, a história e a arte sejam prioridade. Nosso trabalho quer ensinar essa arte diferente em meio às outras manifestações locais.

* Tradução livre: O poeta, escrevendo, torna-se de uma certa maneira o poema que ele escreve – e o poema, quando é escrito, torna-se de uma certa maneira o poeta que o escreve: um pelo outro se identificando e se modificando um e outro e um pelo outro.

A poesia, como as outras manifestações de arte, sugere a construção da dialética, afinal a imagem coloca o autor em contato com o público, da mesma forma como a obra dialoga com o povo e com os mortos, com outros livros e outros pensamentos. O diálogo entre culturas, o entendimento do mundo do outro é, também, uma função social da poesia.

3.7 MITO: IMAGEM E POESIA

Conforme destaca Silva, em *Figurativização e Metamorfose: o mito de Narciso*, a figura, componente essencial do signo, é componente fundamental nos casos de metamorfose – dos mitos. Em sua nota introdutória, Silva ressalta que a figura, assim como modelos figurativos – que talvez sejam diagramas, gráficos, simulacros metodológicos – são “desafios a serem enfrentados” pelas ciências sociais e humanas, conforme também reconheceu Greimas, em 1987, em reunião patrocinada pela Unesco (a respeito das ciências da linguagem). (SILVA, 1995).

A semiótica greimasiana, a partir de meados da década de 80, passou a explorar o signo além de “estados narrativos discretos” e precisamente focou seus “processos de transformação”, ou seja, de transformação figurativa, tanto no que diz respeito à semiótica narratológica, quanto nos recentes estudos da semiótica plástica.

Estas transformações sígnicas, figurativas, no estudo de Silva representadas pelas metamorfoses de Narciso e Eco, alocadas na história literária, são traços constitutivos e característicos do pensamento mítico, ou seja, do início dos signos e da significação de nossa espécie, a gênese da pintura e da linguagem verbal, conforme atestam estudiosos como E. Cassirer, Lévi-Strauss, Greimas, dentre outros que debruçaram-se sobre o assunto.

Os estudos empreendidos por Silva ressaltam duas características objetivas: 1) colocar balizas, ou seja, demarcar ou movimentar coerentemente pedras deste jardim japonês representado, conforme metáfora do autor, pela ciência, objetivando maior compreensão e distribuição dos signos e suas significações; 2) o papel da metamorfose ou, em outras palavras, como funciona a significação de signos em tensão, em constante movimento e transformação, como nos deparamos

muitas vezes não só na literatura, que também é um simulacro do mundo, mas em nosso dia a dia e até em nossos sonhos.

O estudo da figurativização e da metamorfose mítica chama a atenção para a relação de significação entre o “homem-linguagem-mito-mundo” estudada por meio da semiótica greimasiana, ferramenta ainda “rústica” para esta tarefa, que contempla o homem cindido entre a objetividade e a inércia, de um lado, esse “grau zero”, e de outro o ser barthesiano, “sujeito pleno e oceânico”.

A semiótica almeja, assim como os estudos de Silva, “chegar a constituir uma espécie de gramática profunda dos modos de expressão, por meio de figuras, dos grandes temas que embasam e embalam o ser-estar do homem no mundo.” (SILVA, 1995, p.29). Esta afirmação, vontade explícita do semioticista e outros estudiosos da linguagem, são enunciados por Silva a partir de uma afirmação de Greimas considerada como um texto baliza, “Avant-propos”, da revista *Actes Sémiotiques*, v. 9, número 89, em que o teórico francês faz referência a “uma estruturação possível dos primitivos figurativos.” (GREIMAS apud SILVA, 1995, p.29). Estudos desta natureza também foram empreendidos por muitos estudiosos como Bachelard, Freud, Franz Boas, Humboldt, entre outros, cada qual contribuindo a sua maneira, seja ela a profundidade do simbolismo humano, ou o estudo antropológico do imaginário, com o substrato figurativo do mito. Nossa preocupação, nesta dissertação, é fundamentar “balizas” na infância, no que diz respeito à poética e às relações figurativas do aluno no início de sua vida . Por repetir padrões, e por estar inserido em nossa cultura, este indivíduo faz parte, também, deste substrato figurativo que Silva chama de “arcabouço organizador do imaginário humano.” (SILVA, 1995, p.30).

A figura, vista na superficialidade discursiva, ou nível discursivo, segundo o percurso gerativo do sentido da semiótica greimasiana, é um reflexo de estruturas mais profundas, subjacentes ao discurso, o nível fundamental. Segundo Silva, “há uma figuratividade profunda que repercute, na superfície do texto. A relação entre a figuratividade profunda e a de superfície é conhecida na teoria semiótica como figurativização.” (*idem*) Assim, a partir do estudo das figuras dos desenhos queremos ver, abrir o caminho possível da significação da estrutura profunda para entendermos os meios de produção da significação dos alunos. Em outras palavras, almejamos o reconhecimento do simbolismo infantil, salientando, é claro, que esse simbolismo não é inerente ao homem, apenas, mas nasceu ainda na

evolução das espécies, segundo a obra *La vie de la vie*. (MORIN apud SILVA, 1995, p.31).

Na epígrafe visual utilizada por Silva, *As metamorfoses de um touro*, de Picasso, os touros são comparados ao mito de Eco. A jovem ninfa distraía Juno com histórias de amor, enquanto Júpiter encontrava-se com as demais ninfas. Ao saber que estava sendo enganada, Juno transformou Eco em osso e calcário, sendo que sua voz, bela para contar histórias, transformou-se em um som oco, inarticulável, tal qual o som que podemos reconhecer em regiões montanhosas. Assim como os touros de Picasso, que do extremo figurativo, cheio, transformaram-se num figurativo essencial, apenas a linha. (SILVA, 1995, p.34) Assim também é, segundo Silva, o percurso do semiótico, do crítico de arte e do estudioso, que decompõe a plenitude figurativa à essência figurativa do texto.

Os mitos apresentam-se como narrativas essencialmente dinâmicas, em processo constante de transformação, transmutação, pois estão registradas nestas narrativas as forças tensivas do inconsciente coletivo. O consciente coletivo é, igualmente, dinâmico, pois é formado por códigos culturais que estão sujeitos às modificações sociais. A literatura, assim como todas as expressões artísticas, reflete de alguma forma, estética ou tematicamente, a realidade social circundante, ao mesmo tempo em que é responsável pela veiculação simbólica de todo um substrato mítico e significativo que acompanha o signo. A palavra *pai*, por exemplo, empregada de maneira descompromissada no dia-a-dia, ou na produção de uma obra literária, carrega consigo toda a tradição, toda a história, todo sofrimento e todas as vitórias que a palavra *pai* simbolicamente representou para os homens, assim como todas as palavras, material simbólico antigo que decantou e sedimentou com o tempo uma imensidão de transformações – figurativizações. O pai que quase sacrifica o filho a Deus, o próprio Deus, conhecido como nosso pai, o pai de Édipo, o paternalismo, a estrutura familiar, estas são apenas amostras do substrato significativo que uma palavra carrega.

Ao mesmo tempo em que está em transformação, a linguagem conserva traços arcaicos de significação e, por isso, cotiza-se com o mito. Segundo Silva, “para entender a característica fundamental do homem é preciso chegar a essa estrutura que subjaz a cada uma das atividades humanas.” (SILVA, 1995, p.45)

O mito é composto por uma estrutura característica da narrativa mítica, diferentemente de outros modos – gêneros – narrativos e poéticos. Por outro

lado, conserva semelhanças com a utilização que se faz hoje da linguagem: além do caráter dinâmico, como acabamos de ver, a narrativa mítica mostra grande concentração figurativa, é uma narrativa que assemelha-se, em termos de concisão imagística, com a poesia. É claro que não é apenas fanopéia, para utilizarmos a denominação de Pound, deve haver, também, uma grande motivação sonora na literatura mítica. Todavia, é a partir das imagens que apreendemos os personagens, o espaço, a ambientação de toda a narrativa.

O mito, ou sistema mítico, subjacente ao texto e concomitante ao nascimento do símbolo, vinculado à magia, “é uma organização ideológica e prática de ligação imaginária com o mundo.” (MORIN apud SILVA, 1995, p.43).

Apoiado em estudos de E. Cassirer, Silva organiza um quadro das características do pensamento mítico em oposição ao pensamento empírico. Dentre várias oposições, detemo-nos nesta: enquanto no pensamento mítico a “percepção é impregnada de qualidades emotivas”, em que “as coisas são matizadas com as tintas da nossa paixão”, no pensamento empírico as coisas são vistas como que “determinadas por leis universais.” (SILVA, 1995, p.45). Assim como o mito, a linguagem está associada à emotividade, ou seja, à subjetividade. As experiências com a infância demonstram que as crianças estão mais próximas da emoção, da subjetividade, e mais distantes do pensamento empírico, objetivo – ligado à racionalização da vida adulta.

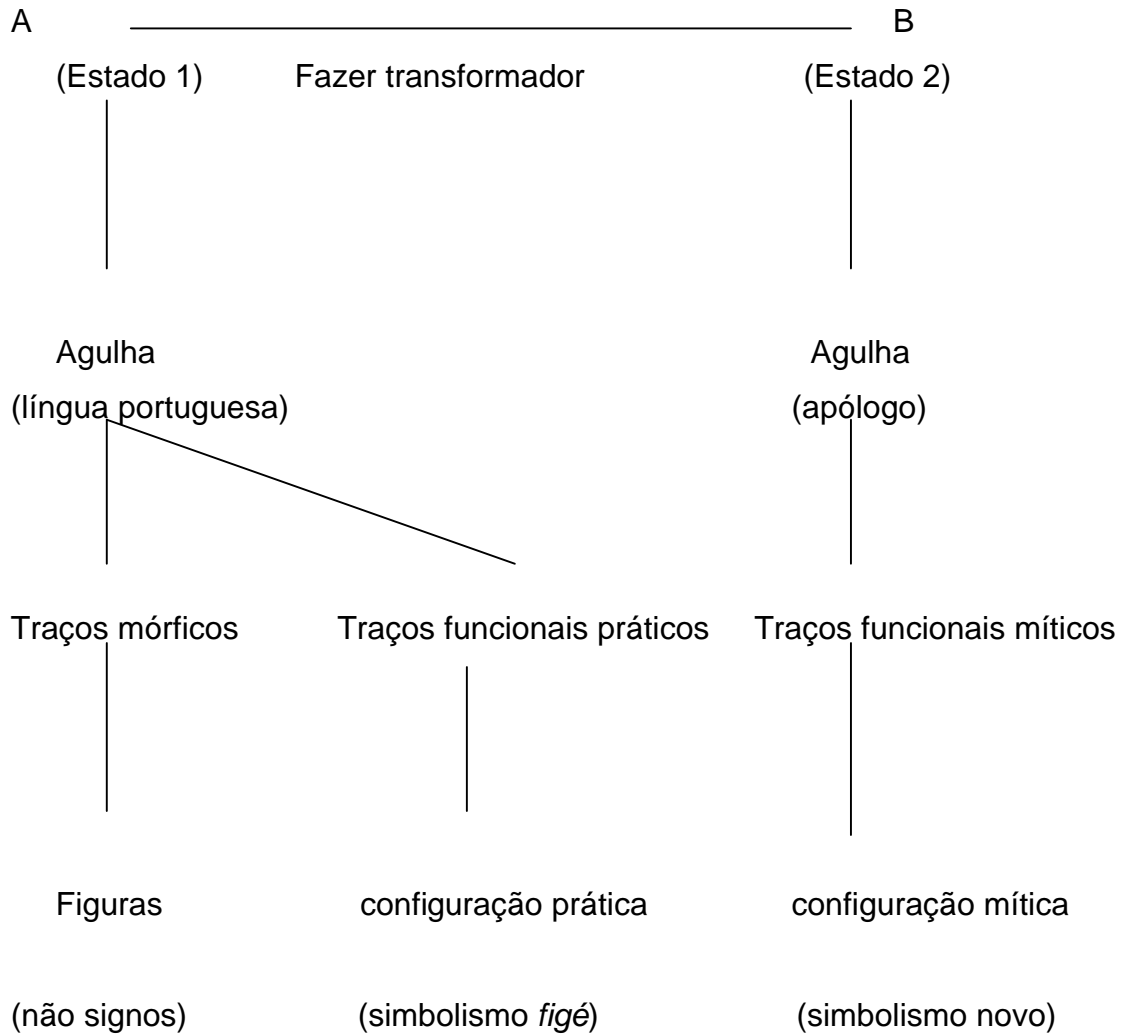
O mito, o sistema mítico, porém, nasce de uma realidade, quer dizer, há um “vínculo funcional, de natureza simbólica, que subjaz às diferentes manifestações da atividade humana.” (CASSIRER apud SILVA, 1995, p.47). Em outra esfera, estamos diante do *logos* e do *mythos*, da arbitrariedade da linguagem, de um lado, e a motivação mítica, de outro, o que pode ser compreendido como “uma transformação de uma impressão que é da ordem do comum, do cotidiano e do profano, em algo da ordem do sagrado, do mítico-religioso.” (CASSIRER apud SILVA, 1995, p.49).

Silva fala, interessantemente, sobre o livro *La création vagabonde*, coordenado pelos biólogos J. Louis Binet, J. Bernard e M. Bessis, a respeito do encontro entre biólogos e artistas plásticos diante de imagens de células ampliadas. As paredes do laboratório, ao invés de desnudadas ou totalmente brancas, anti-sépticas, exibiam fotografias ampliadas de células – saudáveis, doentes –, uma explosão de cores e formas, ou, em outras palavras, manchas de cores e formas

orgânicas, que referem-se à isotopia da vida, preenchendo o espaço branco vazio de antes. Indagado sobre estas figuras, e outras, gravadas em vídeo, Miró mostrou-se extremamente interessado pela forma, enquanto que para os cientistas o que interessava era “a significação, o que esses movimentos, as formas dessas células representam do ponto de vista da imunopatologia.” (SILVA, 1995, p.55).

A mutação, ou melhor, a metamorfose das estruturas celulares lembrava obras surrealistas, na medida em que também dialogavam com a arte pela criação de novas formas, que geram novos significados. Estas formas dialogam igualmente com o mito, se levarmos em consideração seu caráter dinâmico e transmutacional.

Em capítulo denominado “A construção do ator”, Silva propõe um esquema que explicita a passagem (a metamorfose) da função prática à função mítica do ator. Este esquema ilustra, também, a relação ora objetiva (referencial), ora subjetiva (poética) da linguagem. Neste ponto tomaremos emprestado o esquema de Silva para a construção do ator mítico para ilustrarmos como se processa a construção da personagem pela criança, em seu texto verbal ou no desenho, que geralmente adquire uma função mais subjetiva, onde tudo é possível – como em um desenho animado, tal qual a narrativa e o ator mítico:



Alguns trabalhos dos alunos apresentam, além de desenhos, uma preocupação ainda precoce com a linguagem verbal. Explico: mesmo quando as crianças ainda não estão alfabetizadas, algumas delas insistem em reproduzir, junto com o desenho, falsas inscrições, uma escrita “de mentira.” Talvez isso se dê pelo fato de as crianças estarem, cada vez mais cedo, em contato com símbolos. Todavia, é analisando mais pormenorizadamente este processo semiótico que poderemos, quiçá, entendermos o por quê.



Figura 15 – Palavras imaginárias, Carol, 7 anos

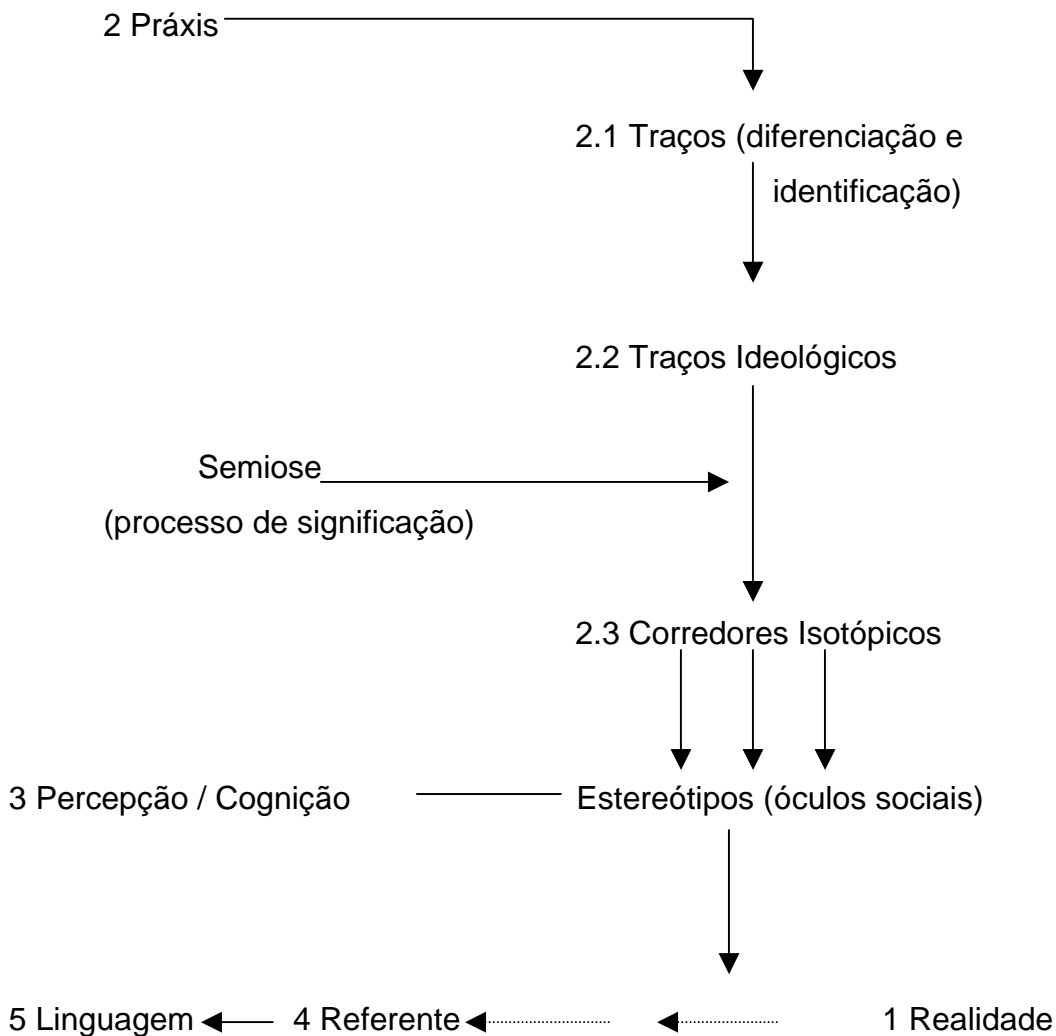
Estas escrituras não nos são orientadoras, no sentido funcional da linguagem verbal: elas não nos informam. Trata-se de um código novo, verbal, criado pelo sujeito da enunciação, em que não só é possível reconhecermos seu plano de expressão (PE), mas também lhe foi atribuído um plano de conteúdo (PC), conforme a significação que nos é oralmente transmitida pelo aluno.

A respeito do ator como ponto de intersecção de tensões, Silva delinea, ou melhor, lança balizas sobre o ator em estado prático, referencial, e o ator em estado mítico, configurado por um simbolismo novo, e considera que há uma “textualização despojante que evacua o signo para aumentar a incidência do simbólico.” (SILVA, 1995, p.74). Da mesma maneira acontece com a criação de novo código pela criança, que utiliza-se de um código desreferencializado, evacuado de sentido, para atribuir-lhe novo significado. O código novo, criado como brincadeira, tem caráter tensivo e é despojado de qualquer significação. A cada nova leitura, a criança pode fazer – e faz – outra leitura e atribui novos significados àquele esqueleto lingüístico pronto para receber significados. Este recurso infantil é genial, pois cria uma janela, no texto, onde tudo é possível, todas as histórias podem estar escritas ali. E não apenas o código, mas o personagem (ator) criado pela criança é um homem, mas despojado de seu significado habitual, pois o ator criado pela criança pode ser verde, pode voar, pode, enfim, o que as possibilidades inventivas de suas férteis imaginações criarem. Há uma necessidade, muito evidente na

criança, mas presente em todos os homens, que é a necessidade de dar ordem ao caos.

3.8 O MUNDO DAS IDÉIAS

Blikstein acredita, em termos semiológicos, que nossa relação com a realidade é indireta, ou seja, ao invés do real apreendemos o referente, também denominado o “real fabricado”. Para explicar essa leitura semiótica da fabricação da realidade, ele expõe graficamente o caminho percorrido por nossa cognição até o momento da enunciação. (BLIKSTEIN, 1998,p.62). Vejamos:



Traduzindo este gráfico – estrutura analógica – para termos discursivos – estrutura digital –, porém não livre de estereótipos, podemos dizer que nossa relação com o real obedece às nossas experiências com o real (práxis); distinguimos nessa relação traços de diferenciação ou de identificação com determinada realidade (experiência com o real); neste estágio, traços ideológicos, ou seja, todo nosso repertório de conhecimento – de formação – filtrará esta realidade, que já se apresenta com pré-conceitos. É segundo os traços ideológicos de um indivíduo – ou de uma cultura – que serão formados os “corredores isotópicos”, ou seja, a atribuição de valores (positivos e negativos) para dada realidade. Assim, antes de traduzirmos uma idéia para um código, seja ele visual ou verbal, a formação de estereótipos da realidade já se manifesta, antes mesmo da codificação da linguagem. Segundo Blikstein,

Todo esse processo – da práxis ao referente – desenvolve-se, em princípio, numa dimensão não-verbal, sem a intervenção obrigatória da língua. A práxis opera em nosso sistema perceptual, ensinando-nos a “ver”o mundo com os “óculos sociais” ou estereótipos e gerando conteúdos visuais, tácteis, olfativos, gustativos [...] (BLIKSTEIN, 1998, p.65)

Alguns teóricos, entretanto, reconhecem que embora a cognição passe por uma dimensão não-verbal, a língua é, por sua representação dinâmica, “a grande matriz semiótica.” (BENVENISTE apud BLIKSTEIN, 1998. p.66)

Isto é, ao mesmo tempo, verdade, mas uma verdade desconfortante. Explico: Benveniste está correto ao firmar a língua como matriz semiótica, afinal é inegável a associação entre o código verbal e sua supremacia na formação do conhecimento – para isso, basta pensarmos quanta informação e conhecimento estão reunidos numa biblioteca. Isso não nega o fato de que o conhecimento e a informação estão, também, numa galeria de artes; mas, tradicionalmente, é o código verbal que foi associado ao conhecimento e à comunicação. O desconforto vem justamente da idéia de que nossa cognição é manifestada, quase de maneira total, como em um monopólio, por via lingüística, enquanto outras linguagens vão se atrofiando. Conforme Blikstein, “É inegável que, quanto mais avançamos no processo da socialização, mais os códigos verbais se apropriam de nosso sistema perceptual e de nosso pensamento.” (*idem*)

Blikstein acredita, também, que a primazia da língua é proclamada, às vezes, sobre a práxis e outros sistemas semiológicos porque, afinal, os sistemas lingüísticos não existem sem a imagem, ou seja, o pensamento. Esta primazia do código verbal, a verdade desconfortante que nos referimos há pouco, segundo J. F. Lyotard, “a educação e o ensino discursivos nos privaram da permeabilidade à presença da linha, do valor e da cor.” (LYOTARD apud BLIKSTEIN, 1998, p.68).

Analisando o paralelo entre linguagem fonética e linguagem plástica, no que diz respeito ao significado, Lins mostra que a linguagem fonética tem que transpor mais dificuldades (transformar fato em símbolo) do que a linguagem plástica, que geralmente parte de referentes mais concretos (o ícone ou a imagem mental). (LINS, 1996, p.71)

Lins se detém na diferença da arbitrariedade do signo verbal e do signo visual, uma vez que parte da criação plástica é oriunda de representações icônicas. A arbitrariedade, no signo verbal, é uma questão universal, de todas as línguas, mas também apresenta-se particularmente em cada língua, de maneira diferente. Pode-se falar em línguas para o código verbal, mas e para o código visual, podemos pensá-lo distribuído em línguas? (LINS, 1996, p.69)

É certo, nestes termos, que o artista plástico opera escolhas de gênero, de tema, de figuras, que vão se apresentar na estruturação sintática de seu trabalho. Há, também, o que podemos chamar de “estilo do artista”, ou seja, o conjunto da obra de determinado pintor manifesta semelhanças do alfabeto visual empregado em suas experiências, ou seja, “uma *gestalt* das disposições dos meios captada nas estruturas da obra.” (LINS, 1996, p.70)

O que queremos deixar claro, aqui, são as semelhanças e as limitações que os códigos verbal e visual têm em relação à realidade. Limitações que são proporcionadas pelo estereótipo de cada um perante o mundo, e que aumentam quando estão relacionadas com certas linguagens de que não fazemos muito uso, ou que usamos sem compreendê-las.

A poética visual desenvolvida pela criança apresenta-nos uma parte de cognição pré-verbal e, mesmo assim, passível de manifestar traços ideológicos e opções isotópicas. É por meio destes processos de significação, ou semioses, que analisaremos, adiante, a produção visual e verbal de nossos alunos, chamando a atenção deles para a não gratuidade dos significados. Fazê-los repensar significados é o mesmo que o artista plástico Magritte chamava de “regenerar o

poder do olhar humano.”(MAGRITTE apud BLIKSTEIN, 1998, p.68). Magritte acreditava na possibilidade – e na necessidade – de recuperarmos “todo um universo de semiose não-verbal de que está impregnada a nossa percepção/cognição, mas de que não somos conscientes.” (*idem*)

Blikstein dá vários exemplos de semioses não-verbais (que poderiam, muito bem, estar configuradas nas páginas de nossos manuais didáticos e na leitura escolar que professores e alunos produzem da vida), desde as percepções que Bachelard tem da casa, em *A Poética do Espaço* – que não correspondem à semiose verbal – até as pesquisas e preocupações de S. Eisenstein a respeito do olhar humano (o olhar ingênuo de Chaplin, destituído de “corredores isotópicos”, ou seja, preconceitos) no cinema: “Uma vista diferente conduz a diferentes resultados no que respeita à imagem visual [...] e ainda que isto se deve a fatores sociais que, no fim de contas, tudo transformam em visão de mundo.” (EISENSTEIN apud BLIKSTEIN, 1998, p.73).

Guimarães Rosa, em “Conversa de bois”, mostra a semiose não-verbal de dois bois que, a partir do diálogo, expõem seus traços ideológicos, suas isotopias que apontam para o estereótipo homem, vertical em relação à visão dos bois, e agressivo. (BLIKSTEIN, 1998, p.71).

Este pensamento de bois leva em consideração não o homem em si, mas o referente homem, já estereotipado para os bois, que sofrem violências praticadas por esse ser vertical, o homem. Assim são as imagens que vimos, as palavras que escrevemos ou lemos: toda a linguagem já é construída, num estágio pré-verbal, com múltiplas significações: pelo menos aquela que é o que o signo significa, e outra, mais imanente, que são as escolhas e o modo particular de ver (entender) aquela realidade que por ora torna-se linguagem a partir de um enunciador. Segundo Blikstein,

[...] não é por códigos verbais que o universo adulto começa a dominar o infantil; a repressão já é exercida na dimensão visual, uma vez que o referente adulto é percebido pela criança através de um estereótipo gerado no entroncamento dos corredores verticalidade/ superatividade/ potência: para a criança, tem poder quem é alto e ereto.” (BLIKSTEIN, 1998, p.74)

Como vimos no início deste trabalho, as primeiras manifestações cognitivas da criança – as garatujas e suas experiências sonoras – não são semioses verbais, mas estágios pré-verbais que são bloqueados, depois, à medida em que as crianças crescem e apreendem o signo verbal. A não consciência da semiose não verbal faz com que aceitemos os estereótipos de nossa percepção e àqueles criados com poder persuasivo, por outrem.

CAPÍTULO III:
A CIDADE, O ASSENTAMENTO, A ESCOLA: O ESPAÇO E SEU
VALOR EMOTIVO, POÉTICO

4 CONSIDERAÇÕES ESPACIAIS SEGUNDO E. HALL

E espaço parece, pois, transformar-se no modo privilegiado de pensar e agir o fim do século e o princípio do terceiro milênio. Assim sendo, é de pensar que as representações sociais do espaço adquiram cada vez mais importância e centralidade analíticas. Os nossos próprios tempos e temporalidades serão progressivamente espaciais. É comum identificar nas nossas trajetórias pessoais a sucessão do tempo da família, da escola e do trabalho. Foi em atenção a essa sucessão que se constituíram muitos dos ramos da sociologia e de outras ciências sociais: a sociologia da família e da infância, a sociologia da educação e da juventude, a sociologia do trabalho e da produção, a sociologia do lazer e da terceira idade. Começamos a ver que cada um destes tempos é, simultaneamente, a convocação de um espaço específico que confere materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar. A sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles.
(Boaventura de Souza Santos)

No livro *La dimensión oculta (The hidden dimension)*, o norte-americano E. Hall trabalha com a identificação de experiências sensoriais do homem modificadas pelas relações culturais de diversos povos, ampliando seus estudos anteriores, como a obra *The silent language*, trabalho interessado na estrutura das experiências modificadas a partir das complexas relações humanas.

Para Hall, as divergências culturais não se limitam mais às relações internacionais, principalmente aquelas que envolvem dois países culturalmente opostos, sem traços étnicos ou históricos em comum. O choque entre diferentes sistemas culturais ganha relevo dentro de um mesmo país, onde aparentemente os habitantes são iguais, porém apresentam, abaixo da superfície, muitas diferenças, não só culturais, mas também aquelas que estão no limiar entre o biológico e o cultural, distância não tão abismal. (HALL, 1986, p.2)

A dicotomia biológico vs. cultural, a todo momento suscitada pelo pesquisador, refere-se à sua perspicácia em estudar linguagens além do código verbal, linguagens mais explícitas que envolvem diretamente os nossos sentidos, algo primordialmente biológico, mas que sofre influências culturais e, por isso, manifesta-se sob a forma de comportamentos diferentes – ou mesmo conflitantes – entre grupos em relação às noções espaciais, temporais e suas implicações.

Franz Boas, para quem a linguagem é o centro da cultura, foi um dos primeiros antropólogos a destacar as diferenças de percepção da realidade entre os grupos culturais por meio da utilização que determinada cultura tem com sua língua, reflexo de seus costumes e síntese de toda sua experiência. Boas, assim como Edward Sapir, Leonard Bloomfield, entre outros antropólogos e estudiosos de línguas indo-européias encontraram-se frente a divergentes códigos culturais e salientaram que as estruturas lingüísticas influenciam a percepção (e a relação) que temos com as coisas e com os outros homens, ou seja, a relação entre linguagem e pensamento. Assim, diferentes línguas evidenciam concepções divergentes em relação a um mesmo assunto, ou, conforme Benjamin Lee Whorf, “todo lenguaje desempeña un papel de primera importância en el moldeamiento efectivo del mundo perceptual de las personas que lo emplean.” (WHORF apud HALL, 1986, p.114)

Hoje, o interesse não é apenas da antropologia ou da lingüística, a neurologia, o *marketing* e cada vez mais outras disciplinas interessam-se pelo fato de a língua (mas não só ela, todas as linguagens) influenciar a forma de pensar de determinado grupo social. Basta corrermos os olhos adiante e identificarmos algumas canetas sobre a mesa e contá-las: os falantes de língua portuguesa só identificarão o número, digamos que três ou quatro. Em russo, porém, canetas são substantivos neutros, o que pede, então, a forma neutra do numeral que designará as canetas. Um japonês, por sua vez, levaria em consideração a forma do objeto e utilizaria, então, o numeral correspondente aos itens deste formato.

Segundo John Lucy, pesquisador do Instituto Max Planck de Psicolingüística em Nijmegen, na Holanda, “se a língua dá ênfase à forma, substância ou função de um objeto, isto também parece afetar seu relacionamento com o mundo.” Lucy desenvolveu e observou algumas experiências sensoriais ligadas à linguagem e aplicou-as em dois grupos específicos, o primeiro formado por falantes do inglês, enquanto o outro era composto por pessoas que falavam yucateca. Distribuiu, de início, três pentes para cada voluntário. Dois de plástico, sendo que um deles tinha cabo e o outro não, além de um pente de madeira com cabo. Os falantes da língua inglesa observaram maior semelhança nos pentes com cabo, enquanto os yucatecas desconsideraram os cabos e relacionaram os dois pentes de plástico. Nova experiência foi realizada, desta vez utilizando uma caixa plástica, uma de papelão e um pedaço de papelão. Novamente, os falantes do inglês relacionaram as duas formas (a caixa de papelão e a caixa plástica), enquanto os

yucatecas identificaram o pedaço de papelão com a caixa de papelão. É evidente que os falantes do inglês preocupam-se mais com a forma, enquanto os maias observam a substância. (MOTLUK, 2003, p.2)

Os estudos de Hall ultrapassam o código grafado e articulam-se na silenciosa linguagem do corpo, das mostras culturais (relacionamentos) que os homens mantêm uns com os outros – relações bio-culturais do homem em seu espaço.

Exemplificando as experiências do homem com o real, Hall aborda nossos filtros sensoriais e percebe que pessoas não só falam diferentes línguas, mas também habitam mundos sensoriais diferentes. A maneira como nos relacionamos com nosso espaço, seja ele a escola, nossa casa, as ruas ou os bares, todos estes espaços evidenciam uma prolongação de nossos sentidos, e neste caminhar e permanecer em um espaço, nós projetamos nele uma série de mensagens, comportamentos tão expressivos como a língua. Ou, conforme Hall, de forma mais abrangente,

La computadora es una prolongación de una parte del cerebro, el teléfono prolonga su voz, la rueda prolonga pies y piernas. El lenguaje prolonga la experiencia del tiempo y el espacio, y la escritura prolonga el lenguaje. (HALL, 1986, p. 9)

As grandes diferenças arquitetônicas entre os povos, bem como a riqueza e diversidade (para não falar nos exotismos) da culinária mundial são elementos procurados por ávidos turistas e que sustentam a principal característica da arte de viajar, o encontro, o estranhamento, que nada mais é do que a troca de experiências sensoriais diferentes. O acarajé da baiana é tão comum ao povo baiano e não espanta pelo exotismo tanto quanto a um turista inglês, com paladar acostumado a muita batata e pouca pimenta... O paladar, neste caso, expande-se a outras formas de organização cultural destes povos, sendo que o baiano, mulato extrovertido, come comidas mais fortes, enquanto o inglês, branco introvertido, prefere tradicionalmente alimentos mais leves.

Assim como há várias dimensões culturais e perceptivas, a proxêmica é apenas uma parte desta dimensão cultural, e identifica a relação de participação e o modelamento mútuo entre o homem e o meio do qual ele participa.

Assim como Hall, que trabalha o encontro de diferentes culturas, particularmente a inglesa, alemã, norte-americana, francesa, japonesa e árabe, com o espaço em que vivem, recortaremos, aqui, alguns dados teóricos que nos permitam, de maneira sucinta, mas pertinente, examinar algumas particularidades no que diz respeito ao pensamento espacial das crianças do Assentamento Novo Amparo II.

Interessa-nos, pois, averiguar a relação entre as crianças carentes com o ambiente onde moram, do qual participam e onde aprendem a vivência em sociedade. Entender como uma criança carente – criada num espaço marcado pela precariedade e pela falta de estabilidade social – pensa e interage com seu meio é caminhar efetivamente em direção à compreensão de seus problemas. Só assim poderemos ajudá-las, ao mesmo tempo em que, como educadores, passamos a contribuir para o sistema com métodos de ensino que visam a totalidade do indivíduo, a começar pela compreensão de todas as suas formas de linguagem.

Assim como a análise dos desenhos destas crianças evidenciam parte da realidade emotivo-cognitiva de um grupo específico de crianças carentes, mas que pode representar tantos outros grupos similares, uma reflexão sobre a relação espacial que as crianças, bem como os moradores do assentamento têm com o seu meio pode nos ajudar neste difícil e simbólico caminho que é o entendimento da poética infantil. Se trabalhos desta natureza fossem desenvolvidos e incentivados seriamente, seus resultados poderiam eventualmente ser úteis quando revertidos para o planejamento do sistema educacional, bem como para outras propostas de interesse social.

O mapeamento, ou seja, o estudo da linguagem verbal, plástica e corporal da criança, bem como da criança que vive em um meio subdesenvolvido socialmente, ajudaria não apenas na elaboração de novas maneiras de ensinar, mas contribuiria, também, com outras disciplinas e profissionais, como assistentes sociais e advogados, por exemplo, que trabalhariam e julgariam, respectivamente, conhecendo que as causas de muitos desvios de conduta, assim como problemas de socialização, às vezes podem ser detectados, estudados e compreendidos ainda no processo educacional, durante a infância do indivíduo. Ou, conforme Hall,

[...] nuestras ciudades están creando diferentes tipos de personas em sus Barrios de miseria, sus hospitales para enfermos mentales, sus prisiones y subúrbios. Estas sutiles interacciones hacen los problemas de la renovación urbana y la integración de las minorias em la cultura dominante más difíciles de lo que suele suponerse. (HALL, 1986, p.10)

As pesquisas de Hall nos importam, também, porque mostram que a cultura (e assim as linguagens), enquanto era criada diferentemente nos pontos mais distantes do planeta, entre povos distintos, construiu diversos mundos, alguns parecidos, outros muito diferentes uns dos outros. (HALL, 1986, p.12).

O período durante o qual nos relacionamos com as crianças do assentamento, um espaço de tempo muito restrito, nos impossibilita de entendermos seriamente como funciona aquele mundo – aquele espaço – tão diferente: água não sai das torneiras; as casas têm poucos ou nenhum mobiliário; as panelas sempre quase vazias; não há geladeira, para alguns, nem televisão, para outros. Computador, definitivamente, não existe. Essa contrastante diferença se dá, apenas, superficialmente, levando-se em consideração os espaços de caracteres fixos (a moradia) e semifixos (os móveis). As relações humanas abrigadas por esse espaço, por essas moradias, são ainda mais diferentes do que a já contrastante realidade física. Gravidez precoce, alto índice de separações entre casais, bem como indiscriminado índice de violência são apenas alguns dos problemas (realidades diferentes) identificados.

É mais ou menos esta legitimidade que procuramos em Hall, que considera que um pesquisador que trabalha com famílias de ratos, em quarenta anos, poderá analisar cento e cinquenta gerações destes roedores. Mas elas não mudam muito, afinal os ratos não racionalizam seus comportamentos assim como nós. O homem, em quarenta anos, terá duas gerações, apenas, mas estas apresentam mudanças comportamentais – mudanças culturais – muito mais radicais do que os resultados apresentados pela centena de gerações de camundongos.

Há pouco tempo começamos a pensar em territorialidade. Afinal, é evidente que nós, professores, deixamos um território e adentramos em outro quando saímos de nossas casas e chegamos no assentamento. Durante o trajeto, por vários outros territórios passamos. Hall acredita que a territorialidade é um conceito básico do estudo do comportamento humano e começa a ser definida a

partir do momento em que um ser vivo declara características de pretensão em relação a um espaço, inclusive protegendo-o de membros de sua ou de outra espécie. (HALL, 1986, p.14). Foi exatamente na definição de territorialidade que nos deparamos com aquele que foi um dos receios iniciais de nossas pesquisas de campo, o medo da violência e, de certa forma, o preconceito contra os moradores daquela comunidade carente, como se a violência fosse praticada por todos os moradores. Mas no fundo sabíamos, em verdade, que nem a todos agradava a idéia de um grupo de professores, pesquisadores de uma universidade, estarem entrando livremente em seu território. Por isso fizemos sempre muita questão em cumprimentar a todos os moradores que cruzavam por nosso caminho e deixar claro nossa intenção: – Viemos brincar com as crianças. Era isso que nós dizíamos, e era isso que eles sabiam. De certa maneira eu já havia experimentado o respeito de outras comunidades carentes em que trabalhei, sentimento este compartilhado pela classe dos docentes. Os professores levam cultura, algo não sabido mas respeitado, enquanto o que levam outras classes como os policiais e funcionários da prefeitura? Infelizmente, como pudemos observar, grande parte dos moradores de sociedades carentes, inclusive uma parcela das crianças do Novo Amparo II, acabam transformando a polícia, inicialmente um estímulo neutro, num estímulo condicionado, a partir da analogia que fazem entre policiais e a violência que se estabelece no combate do Estado ao tráfico de drogas nas periferias. Os policiais, muitas vezes apenas fazendo um trabalho de rotina, são desacatados verbalmente por alguns moradores, que também perdem a espontaneidade e colocam-se fixos, tensos com aquela chegada. Já na relação entre os assentados e os funcionários da prefeitura parece-me, à primeira vista, que a administração do município nunca ajudou, efetivamente, aquele local. “O que será que eles querem, agora?” O medo da desapropriação da área existe, também, é um dos intensificadores da relação de hostilidade entre estes dois grupos que agem espacialmente de maneira distinta.

A territorialidade é um conceito ainda recente, iniciado a partir de alguns naturalistas do século XVII que estudavam a relação de algumas espécies de animais e seus espaços. Em 1920, H. E. Howard, ornitólogo inglês, expôs pela primeira vez um conceito bastante detalhado a respeito dos animais e seus territórios, no livro *Territory in bird life*. Segundo Howard, muitas funções importantes se expressam por meio da territorialidade, bem como, em algumas espécies, o aspecto mais importantes para a subsistência é o espaço, ou seja, sua

relação com o território. O espaço garante, também, a manutenção dos lugares para morar, dos lugares para aprender, para trabalhar, ou seja, a própria organização social do homem, estruturada em compartimentos espaciais distintos. (HALL, 1986, p.15)

As primeiras crianças que encontrávamos, em cada uma das reuniões, saíam conosco pelo interior do assentamento chamando outras crianças para “brincar”. A proposta lúdica inicial chamou logo a atenção de todas. É claro que algumas crianças apresentavam um certo tipo de resistência, mas logo, encorajadas pelas outras, juntavam-se a nós. Poucos pais mostraram-se resistentes. A grande maioria deles nem tomou muito conhecimento a respeito do trabalho que estávamos desenvolvendo. Isso nos chamou a atenção, afinal estávamos entrando pela primeira vez naquele espaço e tínhamos a confiança dos pais. Essa idéia parece inconcebível se comparada com o comportamento que teriam pais pertencentes à classe média em relação a confiar seus filhos aos cuidados de um grupo de professores, a bem dizer, desconhecidos, anônimos em meio à grande massificação urbana. Mesmo assim continuamos este trabalho de reconhecimento gradual do espaço, percorrendo-o e descobrindo a casa de cada um dos moradores juntamente com representantes deles, seguindo e ouvindo cuidadosamente aqueles meninos e meninas, o que, de certa maneira, nos colocou num nível muito próximo das crianças: assim como a infância representa valores positivos, semas como a inocência, a alegria e a promessa de um futuro melhor, foi a partir destes valores que fomos nos apresentando e ganhando um pequeno espaço dentro da comunidade.

Antes disso havíamos pensando em um apito, um sinal sonoro que pudesse avisar todas as crianças que estávamos chegando ao assentamento e, portanto, logo começariam as atividades. Este trabalho, sem dúvidas, pouparia nosso tempo, mas geraria, em contrapartida, inúmeros problemas, conforme supusemos: o sinal do apito significaria a ordem estabelecida hierarquicamente, ou seja, além de invadirmos um espaço estranho, ainda estaríamos dando manutenção a mais um sistema autoritário que partiria de um grupo de professores, representando o poder, e se estenderia ao grupo de alunos, representando a obediência e a ordem. Além, é claro, da existência possível de uma analogia, por parte dos moradores do assentamento, entre nosso apito e o apito do policial, a disciplina do guarda de trânsito e de todas as forças armadas. Então, para não

incorrermos em riscos que gerassem mais problemas – além dos muitos existentes nas comunidades carentes – saíamos passeando rodeados de crianças pelas ruelas feias do Novo Amparo II, levando apenas nossas flautas imaginárias, esvaziando o assentamento e conduzindo todas aquelas crianças a um novo território, o mundo onírico da criatividade.

O psicólogo C. R. Carpenter identificou trinta e duas funções de territorialidade, sendo que duas destas funções referem-se diretamente para animais de contato, sociópetos, e para animais que não são de contato, ou sociófugos.

É duvidosa a classificação das ações espaciais do homem; a princípio, vivemos em sociedade, uma mostra de nossa socialização. Mas, ao mesmo tempo, não podemos negar que as sociedades contemporâneas, sobretudo das grandes cidades, apresentam um aspecto muito mais sociófugo do que o ambiente sociópeto das pequenas cidades. Os contatos humanos apresentam-se numa constante modificação, reflexo das mudanças culturais do homem nas últimas décadas, e notamos um certo enfraquecimento das vivências sociais entre os grupos.

Outra observação que fazemos a este respeito é que existem ambientes onde comportamo-nos, predominantemente, de maneira mais sociópeto, tolerando proximidades, assim como há ambientes com predominância da individualidade, ou seja, de ações sociófugas. Num único dia é possível nos comportarmos com certa distância, recuo em relação às pessoas que esperam o ônibus ao nosso lado, em um ponto de ônibus. Porém, ao dividirmos um mesmo espaço com muitas outras pessoas, em um uma casa noturna, por exemplo, ou em uma boate, a falta de espaço faz com que as mesmas pessoas que não se aproximaram, durante o dia, estejam sujeitas a uma proximidade bastante íntima de corpos (assim como acontece, ironicamente, dentro dos nossos transportes coletivos).

O que isso interessa, efetivamente, em relação a esta pesquisa? É muito grande o número de professores, pedagogos e psicólogos que se preocupam com a socialização dos alunos, com a interação das crianças, pelo comportamento do grupo e pelos eventuais problemas de aprendizagem proporcionados, muitas vezes, pela dificuldade de relacionamento da criança – relacionamento com outras crianças, com outros adultos e a dificuldade de relacionamento em um espaço diferente. Por que muitas crianças choram quando iniciam suas experiências

escolares? Qual é a noção que a criança tem daquele espaço novo? O que os pais lhe ensinaram? O que ela aprendeu? Este é apenas um dos primeiros problemas que já se manifestam no primeiro dia de aula, sendo que a cada dia novo problema deste tipo é percebido pelo educador, intermediador entre o aluno e outros mundos, novos espaços sociais e novas sabedorias.

Nunca tivemos o problema de uma criança chorar porque se recusava a participar da aula e das atividades. Pensamos que um dos fatores que influenciaram a não ocorrência deste problema é o fato de que todos os alunos, como já dissemos, freqüentavam nossas reuniões por pura e espontânea vontade. Eram eles que escolhiam se, naquele dia, queriam sair de casa, ou não, para juntarem-se a nós. Não havia nenhum tipo de obrigatoriedade, o que não significa que não existia uma grande adesão de toda a turma em todos os dias de atividade. As crianças sempre voltam se forem bem recebidas e, principalmente, se estiverem preparadas para aquela experiência. Acredito que em todas as escolas deveria existir uma grande sala cheia de brinquedos e jogos, além de computadores, muitos sofás e um belo jardim. Até acostumar-se com o novo espaço da escola, a criança deveria passar por um período de adaptação, de vivência com todos os espaços oferecidos pela escola, como centros esportivos, bibliotecas, gibitecas, discotecas e videotecas. Mas, em vez disso, de suas casas e suas brincadeiras, muitas crianças são conduzidas para uma sala com quatro paredes com mais trinta crianças desconhecidas, além da professora, que quase sempre configura-se de maneira errônea na cabeça da criança como um sujeito que apresenta perigo, assim como a madrasta e a bruxa, além do médico e da polícia, às vezes.

A mudança espacial de forma drástica causa traumas no processo de adaptação e socialização da criança. A escola deveria ser um ambiente mais agradável, um local construído e pensado para abrigar a infância por um período bem grande de tempo, todos os dias, aberta à comunidade. Se, desde pequenas, as crianças estivessem acostumadas com o espaço da escola, local de desenvolvimento de feiras, exposições e festas, provavelmente a escola passaria a ser vista como um espaço paralelo à família, uma extensão do lar.

Os alunos do assentamento mostraram, nos primeiros encontros, um certo receio em relação a nós. Sabíamos da importância deste contato para a instalação e a manutenção de uma confiança e cumplicidade entre nós e eles. Por esse motivo, preferimos não comandar nenhuma atividade especial, a não ser aquilo

que as crianças estivessem com vontade de fazer. Distribuimos muitas folhas e muito material plástico, principalmente canetinhas hidrocor e muitas caixas de giz de cera. Nossa confiança começou a ser conquistada ali, naquela entrega de materiais, por nossa parte, sem a cobrança de um resultado específico. O mundo adulto trata a infância com muitas reservas e ressalvas, o que gera o sentimento de desconfiança em muitas crianças. Por isso elas querem crescer, elas querem opinar, serem ouvidas, enfim, participar daquela sociedade que parece podar as potencialidades da idade feliz. Quando se confia em uma criança, automaticamente estamos confiando na infância, ou seja, de maneira simbólica estamos investindo no novo, confiando nas novas idéias. As velhas estruturas do mundo adulto têm muito o que aprender com o diálogo com a criança, afinal ela é a proposta do futuro, a vida virtualmente contida numa semente.

Após as primeiras semanas, porém, percebemos o quão importante era o contato para os alunos, que, como toda criança, viviam se pegando, se puxando, dando mostras de extrema sociabilidade a partir do toque. E o que era uma prática entre as crianças estendeu-se, naturalmente, para a relação entre as crianças e os professores, ou seja, muito mais freqüentes passaram a ser os toques e os carinhos que as crianças, sobretudo as de quatro, cinco e seis anos, faziam questão de fazer nos professores. Chegavam a disputar o espaço ao lado de algumas estagiárias, queriam sentar no colo ou senão fazer outros tipos de brincadeira. Isso não acontece em todas as salas de aula, o que nos deixou, a princípio, apreensivos. O que pensariam aquelas mães e aqueles pais se vissem seus filhos, ainda crianças, sentadas no colo de um professor praticamente desconhecido? “Que tipo de educação é esta?”, perguntariam, talvez. Mas isso não aconteceu, muitas mães chegaram a se aproximar de nossas reuniões e observavam, às vezes rindo, parte das atividades. A liberdade da criança, quando praticada também pelo adulto, que se doa e aceita as orientações da infância, evolui e ganha o carinho, amizade e a confiança por parte dos alunos. Foi doando um pouco de proximidade, de toque, e sobretudo respeitando e aceitando todas as expressões daquele grupo que aos poucos fomos sendo aceitos por todas as crianças naquele espaço extremamente sociópeto.

O sucesso da reciprocidade entre os professores e as crianças pode ser compreendido, também, pela própria configuração espacial de nossa sala de aula, um barracão de telhas de eternite sustentado por alguns pilares de madeira.

Não há paredes para fechar as crianças que, mesmo dentro da sala de aula, continuam livres para ver o espaço ao redor, sendo possível para algumas delas observar suas próprias casas e suas mães, irmãs e avós trabalhando e estendendo a roupa enquanto elas próprias desenham, escrevem e ouvem histórias. As crianças, extremamente carinhosas conosco, não se comportaram dessa maneira porque receberam estas instruções em casa. Muitas delas, inclusive, dão mostras de uma carência afetiva, fruto da omissão de uma educação perfeita por parte dos pais. Comportaram-se assim porque, além de confiarem em nossa amizade – que não pedia nada em troca –, nós ainda trabalhávamos em um espaço que referencializa a liberdade. Um exemplo disto é que durante a semana, enquanto nenhuma atividade é desenvolvida com as crianças naquele espaço, os alunos utilizam-no para brincar, como se a nossa proposta improvisada de sala de aula se transformasse em uma casa na árvore. A identificação entre brincadeiras e a nossa sala de aula foi total, o que fez, de certa maneira, com que as crianças nos aceitassem, mais um pouco, no mundo infantil particular daquele grupo, ao ponto, inclusive, de nos tratar igualmente como se tratam entre si, com toques, brincadeiras e muita risada.

Em nosso dia-a-dia, estabelecemos algumas relações sociais que comumente exigem uma certa distância social, como as relações profissionais em um escritório, na sala de aula ou que qualquer indústria exige, distância esta que foi, aos poucos, apagada por aquelas crianças e, de certa maneira, por nós mesmos. Essa distância é mais uma barreira para as crianças excluídas socialmente que pedem, de maneira silenciosa, inconsciente, para serem incluídas.

Hall estabelece a diferença entre três tipos de espaços, aqui apresentados resumidamente: espaços de caracteres fixos, como as construções, espaços de caracteres semifixos, como o mobiliário e os componentes de decoração, e o espaço informal, público, como ruas e praças.

O espaço de caracteres fixos é um dos modos fundamentais de organização das atividades dos indivíduos e dos grupos, e é neste espaço, também, que se desenvolve grande parte do comportamento. (HALL, 1986, p.132). Se, por um lado, a própria configuração física de nossa sala de aula – espaço de caracteres fixos – contribuiu para que as crianças aceitassem o espaço e os professores, assim também se deu com nosso espaço de caracteres semifixos. O único mobiliário utilizado são alguns bancos de madeira e duas mesas longas onde as crianças se acomodam (bem próximas umas das outras). Todavia, a cada novo encontro as

crianças escolhem onde sentar, assim como ajudam na redistribuição do espaço. As mesas nunca estão na mesma posição, imutáveis como a distribuição dos móveis em uma sala de aula, uma carteira ao lado da outra, formando linhas e colunas, em frente à lousa e à professora. Não há frente, nem lados em nossa sala. Falamos e nos dirigimos, a todo momento, à produção individual de cada aluno, perguntando, ajudando, ensinando, compreendendo o produto na observação do processo, no momento da criação.

A criança adora desarrumar, segundo os adultos, mas na verdade elas gostam de transformar o espaço e deixá-lo do jeito delas, pronto para ser funcional para a fantasia. Eu me lembro que, quando criança, as mães de alguns amigos meus forravam paredes de suas casas com folhas de papel para que seus filhos pudessem brincar. Eu não tive a mesma experiência espacial, todavia, na casa onde eu morava havia um porão com o pé direito bastante limitado, o que dava a impressão de que aquele espaço era meu, do meu tamanho, e ali nos reuníamos, meus amigos e eu, para realizar batalhas intergalácticas ou para mais um grande assalto a um banco, dependendo da fantasia e da brincadeira escolhida para aquele dia. Devemos, pois, estimular a criança às transformações, deixando, inclusive, elas arrumarem seus quartos da maneira como quiserem, afinal aquele é o espaço delas, o espaço necessário para a criança ser apenas criança, já que o mundo adulto poda-lhe outras possibilidades. Já nas primeiras reuniões não precisamos nos intrometer, afinal cada criança escolheu seu lugar, algumas sentaram-se em pequenas cadeiras de plástico, apoiaram-se em um murinho que tem ali, sentaram-se no chão e desenvolveram as atividades sobre os bancos, fazendo-os de mesa, descobrindo a utilidade dos móveis, questionando e procurando outras soluções.

Gianni Rodari nos conta, em uma divertida e instrutiva narrativa chamada “O avô de Lênin” que na casa de campo do avô de Lênin, localizada em um belo terreno, com riacho e jardim, as crianças costumavam pular as janelas de uma das paredes da sala, espaços vazados que voltavam-se para a paisagem do jardim. O avô de Lênin, ao invés de impedir o acesso das crianças, assim como tentavam fazer os outros adultos, colocou ali um banco de madeira que facilitasse a tarefa das crianças. Esta história, quase uma fábula, nos fala de recriação e da relação que a criança estabelece com o espaço ao seu redor. Segundo Rodari, o avô de Lênin ajudou as crianças a entrarem na realidade pela janela e não pela porta, maneira muito mais divertida, e mais útil. (RODARI, 1982, p.30)

Assim como gosta de criar, usando a todo o momento a imaginação, a criança também gosta de interagir com o espaço, ela procura espaços alternativos à regra. A arquitetura das escolas públicas geralmente é antiga, antiquada e não oferece prazer à criança. Icléia Rodrigues de Lima e Gomes, no artigo “A escola como templo: incursão e alegoria” estabelece no mínimo sete semelhanças entre as escolas, o espaço que deveria estimular a imaginação e a criatividade: a primeira semelhança reside no fato de todas as salas de aula separam os alunos do ambiente externo. A segunda semelhança está no fato de que todas as escolas terem um teto que também separa a criança do horizonte espacial. A quarta semelhança é o pátio da escola, comum a todas. As outras semelhanças também falam da construção física da escola, mais particularmente relacionando a sincronia das atividades realizadas na escola: todos saem e chegam juntos, no mesmo horário, assim como o pátio se enche e se esvazia em horários pré-determinados. Efetivamente, a descrição do espaço escolar não condiz com as expectativas fantasiosas da criança, de modo que no interior das escolas o tempo é vivido pelas crianças de maneira diferente do tempo das outras relações humanas, por se tratar de um espaço construído, domesticado. (GOMES, 1994, p. 116)

Gomes considera, também, baseada em E. Hall e na proxêmica, que as crianças permanecem na sala de aula como se houvesse uma “bolha protetora” protegendo/delimitando os territórios corporais e as extremidades de cada aluno, naquele ambiente avesso à interação, talvez devido ao excesso de ordem e rigidez, ou seja, formalidades. Qualquer desvio da lição parece perturbar e ameaçar a ordem, a disciplina das carteiras, o não poder fazer barulho, o não rir, o não conversar, ao invés de estimular os alunos à união de grupos, afinal Gomes considera que “tão sagrado deve ser o contato com o território corporal dos outros quanto é sagrada a ‘abertura’ ao contato com o território dos deuses e seus saberes iluminados” (GOMES, 1994, p.130)

Nossa preocupação, a todo momento, durante as visitas ao assentamento, foi não adotarmos a postura de guardiões da sala de aula, nem guardiões dos territórios corporais dos alunos. E, de certa maneira, muito ajudados pela precariedade de nossas condições, (falta de construção física e de mobiliário) conseguimos administrar, juntamente com as crianças, o nosso espaço, democraticamente, dentro da sala de aula e do assentamento.

Para explicitar um pouco mais nossa experiência pedagógica levando em consideração as relações espaciais, é necessário que estabeleçamos, de acordo com Hall, a distinção de diferentes distâncias entre os homens, distância íntima, pessoal, social e pública, estágios sucessivos que influenciaram a relação dos professores com os alunos e o processo de criação dos alunos.

A distância íntima vai do toque direto entre dois corpos até, aproximadamente, a distância de quarenta e cinco centímetros. Quando dois corpos se tocam, no grau zero da distância íntima, a comunicação não se dá apenas pela voz, pelas palavras, mas também por outras vias, como o toque, a sensibilidade das extensões do corpo e das cabeças, um espaço em que ouve-se o barulho discreto das respirações. Na distância de quinze a quarenta e cinco centímetros é possível reconhecermos detalhes exagerados, pois a visão é aguçada. Nesta distância, um espaço ainda possível de reconhecermos murmúrios corporais em grande parte involuntários, os professores e alunos encontram-se, muitas, vezes, na sala de aula, principalmente quando o professor dirige-se até a carteira do aluno para tirar-lhe as dúvidas de maneira particular.

Percebemos que, ao mesmo tempo em que grande parte das crianças não apresentavam problemas de relacionamento neste espaço, conforme já expusemos acima, algumas delas não se sentiam confortáveis com nossa proximidade, desviando os olhares e até mesmo negando a aproximação com o corpo. Geralmente estas crianças ocultavam, também, o próprio desenho, como forma de não exibir a criação, ou seja, uma continuação do medo de mostrar-se ao mundo. Por que elas teriam medo deste contato? Infelizmente nosso contato limitado com o grupo de crianças impossibilita-nos de elaborarmos respostas conclusivas, mas não nos impede, por outro lado, de salientarmos que determinadas crianças daquele grupo apresentavam problemas quando sentiam que alguém tentava invadir seu espaço íntimo. Curiosamente, também, duas destas crianças tinham uma propensão à abstração, preferindo a forma livre das linhas e dos contornos ao corte preciso do trabalho figurativo. E quando perguntadas a respeito do significado daquilo que estavam desenhando, geralmente não respondiam, ou riam, ou simplesmente continuavam pétreas, receosas de que aquele interrogatório demorasse para acabar.

A distância pessoal pode variar de quarenta e cinco a cento e vinte centímetros. É esta distância que, segundo Hall, é apontada como o espaço que

separa a maior parte dos seres de uma mesma espécie. Esta distância está próxima, de certa forma, da distância íntima, afinal ainda é possível a um espaço de sessenta centímetros alcançarmos o outro corpo com nossos braços. Não é possível percebermos o calor do outro corpo, porém o tom de voz utilizado para as conversas é moderado, e os detalhes visuais ainda estão em evidência. Este espaço é, segundo Hall, o limite da dominação física em sentido próprio e, curiosamente, também é a distância que geralmente separa os alunos do professor, enquanto este movimenta-se pela sala de aula, observando e inspecionando o trabalho dos alunos.

No assentamento, os alunos estavam sempre a esta distância dos professores, uma vez que o espaço reduzido impossibilitava a existência de longas distâncias entre os corpos. A maior parte deles estavam acostumados com a nossa constante presença, todavia percebíamos, de vez em quando, algum aluno intimidado com a nova experiência que ele desenvolvia no papel. A criação, muitas vezes, exige a liberdade suprema, sendo que o menor ruído, assim como a sombra da presença do professor, representante exclusivo da ordem e da doutrina dentro da sala de aula, já são grandes empecilhos para a fruição natural da criatividade e da criação.

Outro espaço distinguido por Hall é a distância social, que abrange desde cento e vinte centímetros até três metros e meio. Esta distância é a utilizada em reuniões formais, em discursos em meio à multidão. O professor utiliza-se deste espaço quando representa um orador na frente da sala de aula, entoando um pouco mais a voz e não reconhecendo, plenamente, os detalhes dos rostos, detalhes estes que poderiam atrapalhar o raciocínio e tornar o discurso confuso.

E, seguindo o espaço social, há também a distância pública, que compreende o espaço de três metros e meio a sete metros e meio. Nesta distância, as cabeças parecem menor e podemos observar, além do foco, várias outras pessoas e objetos captados por nossa visão periférica. A voz que utilizamos para nos comunicar com outras pessoas a esta distância é alta, sendo que, segundo Hall, alguns lingüistas advertem que a esta distância as palavras são mais cuidadosamente escolhidas (o que representa que o diálogo torna-se mais lento). Percebemos claramente isto quando tentamos conversar com uma pessoa que está do outro lado da rua, assim como também existe uma preocupação, por parte do professor, na elaboração de seu discurso, que deve chegar sem muitos ruídos aos destinatários, ou seja, aos alunos.

Em uma sala de aula convencional, da primeira até a última fileira de carteiras há, sucessivamente, várias distâncias, desde a íntima até a pública. É possível observarmos com isso que muitas vezes os alunos que se sentam nas primeiras carteiras são os mais aplicados, ou seja, querem estar mais próximos, a uma distância mais íntima do professor, ou seja, do conhecimento. Este pode ser um dado observado pelo docente, pois a distância espacial entre aluno e professor representa, em outros termos, que estes alunos podem observar o professor de maneiras diferentes, e isto é comum, afinal estas pessoas relacionam-se em espaços distintos. A distância faz com que se percam as sutilezas, e depois de oito ou nove metros a comunicação que impera é a voz, sendo que as expressões faciais e corporais são, aos poucos, apagadas pela distância. Disso sabem muito bem os atores e os professores contadores de histórias.

O que expusemos aqui são apenas anotações a respeito da relação espacial das crianças com a sala de aula, com os professores e com os colegas, ou seja, registros de algumas experiências espaciais que servem como amostra de que os projetos e as políticas pedagógicas e educacionais devem não apenas pensar quantitativamente a disciplina, mas encarar o processo educacional como um complexo sistema de linguagens articuladas.

Intencionamos, futuramente, tratar de maneira mais incisiva da linguagem corporal, a proxêmica aliada ao ensino, o que por ora não passa de observações que aliam-se ao *corpus* deste trabalho como substância utilizada em nossa experiência pedagógica interdisciplinar.

4.1 LIÇÃO DE CARTOGRAFIA POÉTICA

Segundo Jay, a modernidade criou um novo “regime escópico”, ou seja, um sistema visual novo, que tem como centro os olhares científico e jurídico. A leitura dos desenhos e das escrituras das crianças carentes não pode levar em consideração apenas o central e o periférico, o constitutivo e o contingente, o verossímil e o inverossímil, o legítimo e o ilegítimo, o relevante e o irrelevante, premissas que, de acordo com Santos, são arbítrios das discriminações de nosso sistema. (JAY apud SANTOS, 2000, p. 191).

Como Bachelard, Maffesoli, Gomes, entre outros teóricos utilizados nesta pesquisa, enfocaremos também o subjetivo e o emocional, elementos essenciais do pensamento, embora pouco considerados pelo direito e pela ciência, as “estátuas guardadoras do olhar moderno”, conforme Santos, ou seja, o centro das representações modernas, a dita racionalidade. Antes da racionalidade, esta análise busca a descrição (e posterior reflexão) do processo dos sistemas de representação infantil, ou, em outros termos, como se dá a poética infantil.

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos, em sua obra *A crítica da razão indolente*, propõem um estudo sociológico de nosso espaço cultural em capítulo intitulado “As armadilhas da paisagem: para uma epistemologia do espaço-tempo” e compara, metaforicamente, o mapa, o poema e o direito. A comparação surge em razão de os mapas representarem distorções da realidade, distorções reguladas e organizadas de territórios “que criam ilusões credíveis de correspondência” (SANTOS, 2000, p. 198), assim como o poema e o direito representam, cada qual a sua maneira, distorções organizadas da realidade:

O mapa, o poema e o direito, embora por diferentes razões, distorcem as realidades sociais, as tradições ou os territórios, e todos os fazem segundo certas regras. Os mapas distorcem a realidade para instituir a orientação; os poemas distorcem a realidade para instituir a originalidade; e o direito distorce a realidade para instituir a exclusividade. (*op. cit.*)

O autor considera que a distorção da realidade, no mapa, no poema e no direito, não é caótica, pois obedece a certos mecanismos e operações determinadas. Estes mecanismos, como a escala, a projeção e a simbolização, conhecimentos prévios para a compreensão cartográfica, servirão de base para que Santos construa uma cartografia simbólica do direito. Para nós, entretanto, a escala, a projeção e a simbolização servirão para uma possível cartografia simbólica da poesia, ou seja, de que maneira a criança compreende, simbolicamente, a representação de seu espaço, a todo momento evidenciada nos desenhos infantis sob a aparente forma simplificada de prédios, casas, árvores e ruas.

De acordo com Santos, a principal característica estrutural dos mapas é o fato de que, para representarem suas funções, são obrigados a distorcer a realidade. Jorge Luís Borges narra a história de um imperador que encomendou

um mapa exato do seu império. Depois de longo trabalho e dos melhores cartógrafos escolhidos para tal empreitada, o resultado foi apresentado ao rei, porém tratava-se de um mapa nada prático, afinal era do tamanho exato do império... (SANTOS, 2000, p. 200). Assim é também a linguagem, tende a ser mais exata se o interesse for retratar objetivamente a realidade, ou representa o real simbólico, o real imaginário, as possibilidades do real, enfim, se a linguagem utilizada for a poética, o que, de certa maneira, é ratificado pelo poeta Álvaro de Campos: “E o esplendor dos mapas, caminho abstracto para a imaginação concreta, Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha.” (*op. cit.*)

Começaremos a pensar a proximidade subjetiva entre as letras e os mapas na Escala, primeiro dos três mecanismos de representação/distorção da realidade. Para Monmonier, a escala é a “relação entre a distância no mapa e a correspondente distância no terreno” e, desta maneira, o cartógrafo precisa delimitar, ou seja, decidir qual será o grau de pormenorização – e esta escolha dependerá da razão de cada mapa. (MONMONIER apud SANTOS, 2000, p. 201).

Igualmente à construção de um texto, construir um mapa não é, nunca, um exercício descompromissado, pois certas escolhas são feitas logo no início, como a adoção de um tempo, uma pessoa, um gênero, um estilo, entre outros elementos estruturais, se se tratar de um texto verbal, ou da adoção de uma escala que mostre um número superficial de informações, ou uma escala constituída de informações mais precisas, se se tratar de um texto cartográfico. Foi a partir deste ponto que, frente aos desenhos de representações espaciais produzidos pelas crianças do assentamento, pude perceber que, enquanto algumas representações optaram por uma vista geral, um tipo de escala, outras representações deixam claro a opção que fizeram por um conjunto particular de informações. Ao construir um mapa do local onde vive ou estuda, a criança está imprimindo sobre o papel não apenas algumas casas e ruas que não correspondem nem um pouco à nossa realidade objetiva, mas de forma explícita evidencia particularmente as figuras que, por algum motivo, foram escolhidas por este sujeito da enunciação. Então, o que resta ao professor, analista dos símbolos produzidos por seus alunos, é saber o quê, o por quê e de que forma a criança escolheu determinada realidade para representar.

Embora a análise dos desenhos e das escrituras das crianças seja matéria para o próximo capítulo, adiantarei alguns exemplos para ilustrar e dar,

assim, materialidade tátil, física, para as inferências que faço aqui, a respeito da construção espacial simbólica das crianças carentes. Ao desenharem mapas do assentamento, plano de unidade que desenvolvemos durante sucessivas semanas, muitos dos desenhos demonstraram, além dos limites do assentamento, os prédios do centro da cidade, ao longe. A necessidade de incluir o assentamento no espaço urbano privilegiado da cidade fez com que a visão de um grupo de crianças fosse determinada por um conjunto de valores externos ao assentamento, porém possível de ser visualizado numa mesma escala, em mapas simbólicos que anulam diferenças reais e sociais, aspirando a uma união possível.

Novamente, com os desenhos espalhados sobre a mesa, começo a perceber grupos distintos, pelo menos dois grupos principais: um que vê a realidade de tão perto, colocando no mapa elementos como gatos, cachorros, pedras e flores, em oposição ao grupo que observa a paisagem sem a atenção dos detalhes, imprimindo um mapa que é como um olhar *déjà vu*, um olhar cansado que não corresponde à perspicácia da infância. Como será o registro verbal desta criança? Descritivo como seus desenhos vistos de perto? Ou distante e reflexivo? Alguns desenhos, acompanhados por breves textos, têm demonstrado que as crianças registram verbalmente as figuras, a composição desenhada, conferindo-lhe um caráter mais narrativo (unindo as figuras desenhadas e dando um formato para a história). É muito próximo, portanto, aquilo que ela conta (fala ou escreve), daquilo que ela desenha. Seja pelo desenho, seja pela palavra, a criança tende a mostrar como se relaciona com determinada realidade, aquela que ela registrou no papel, a que demonstra a cada minuto na linguagem que se estabelece entre ela e o espaço do assentamento.

A Projeção, segundo elemento estrutural do mapa, de acordo com Santos, pode ser definida como uma deformação de formas e distâncias, afinal o relevo, em um mapa plano, dobrável, corresponde a uma deformação do real, ou seja, pura simbologia. O sociólogo compreende que “cada tipo de projeção representa sempre um compromisso. A decisão sobre o tipo e o grau de distorção a privilegiar é condicionada por factores técnicos, mas não deixa de ser baseada na ideologia do cartógrafo [...]” (SANTOS, 2000, p. 203)

Os desenhos e as histórias privilegiam realidades, ou seja, projetam como a criança vê e, por isso, privilegiam algumas realidades projetacionais, ao mesmo tempo em que não privilegiam outras. As casas do assentamento, assim

como uma planta baixa, não tiveram a mesma projeção dimensional dos prédios, conferindo uma isotopia vertical nos mapas de alguns alunos. Assim como os prédios, a linha do trem também foi representada com maiores detalhes, local onde as crianças brincam, soltando pipa, olhando do alto e sentindo o vento soprar. A linha do trem é o lugar onde o vento mais sopra no assentamento, disse uma criança.

A projeção é importante, também, porque demonstra o centro do mapa. Segundo Santos, a tradição cultural, bem como o período histórico sempre selecionou um ponto fixo que funciona como o centro do mapa, um centro onde simbolicamente está presente a marca do privilégio que começa com a atenção do olhar. (SANTOS, 2000, p. 204). Há alguns meses, uma menina me entregou um desenho em que havia uma casa centralizada no papel. Um pouco acima desta casa havia uma revoada de pássaros coloridos que formavam uma grande nuvem colorida e redonda, marcando, também, a centralidade conferida pela circunferência. O desenho era acompanhado, ainda, de um texto envolvido por uma margem, algo entre um círculo e um coração. O texto falava da separação dos pais desta menina. Não foi sem motivos que sua casa constituiu o centro de sua atenção; toda a projeção da família dela estava, de certa maneira, contida naquele desenho tímido que se perdia entre a idéia de contenção (dentro da casa e do círculo) e a idéia oposta, marcada pela expansão circular do vôo livre dos pássaros. Infelizmente não pudemos acompanhar o desenvolvimento deste caso, particularmente, mas apenas detectar, assim como outros casos, os movimentos da vida que são deixados na união simbólica do papel com o giz-de-cera.

O terceiro mecanismo estrutural de que o mapa se serve para a sua representação é a Simbolização, ou seja, os símbolos gráficos usados no mapa para demarcar coordenadas espaciais relevantes no conjunto. Santos ilustra a simbolização, de forma poética, a partir de uma história de Lewis Carrol, em que se pretendia representar um mapa do mar, mas sem vestígios de terra, de tal forma que este mapa era uma folha de papel absolutamente em branco. (*op. cit.*)

J. S. Keates, baseado na semiótica para analisar os sinais simbólicos que configuram a linguagem cartográfica, considera que, embora os sinais tenham evoluído ao longo do tempo, eles tenderam para uma uniformização, embora alguns mapas utilizem formas mais icônicas, e outros formas mais simbólicas, para representarem estradas, rios, matas, vilas, entre outras coordenadas espaciais.

(SANTOS, 2000, p. 205). A tendência natural dos mapas é a representação icônica, enquanto nos mapas desenhados pelas crianças predominam as figuras simbólicas, mais subjetivas que o efeito de realidade gerado pela iconicidade. O que não restringe a possibilidade de outros resultados, como o desenho de um campo de futebol que mais parece um mapa de um campo de futebol, todo marcado pela visão superior, como se visto de um avião, um campo em que a bola, as traves, os jogadores, todos os elementos são ícones que relacionam-se num mapa com características de narrativa – afinal existem, ali, os sujeitos que jogam e seus oponentes, temos a bola como objeto-modal e as traves como a virtualidade do gol, objeto-valor do jogo. A criatividade das crianças gera, às vezes, textos híbridos com muita naturalidade e simplicidade, como um mapa poema onde, em determinada coordenada simbólica, o trovão era representado. Perguntei qual o motivo de existir um trovão no mapa. Por um acaso lá era o lugar onde ele morava? O menino não soube me responder. “Ele tem medo de trovão, tio”, disse um colega. E então o trovão revelou-se como um medo, no mapa e no rosto do menino, assustado por sabermos da verdade.

De forma natural, o estudo espacial que primeiramente explicou-se pelo fato de estudarmos uma comunidade socialmente menos favorecida, uma mudança, também, de territorialidade, aos poucos foi sendo integrado em nosso plano de trabalho, sob a atividade de “passear” pelo assentamento e depois desenhá-lo, exercício que nos levou a uma verdadeira aula de cartografia poética, ao mesmo tempo em que conhecíamos as experiências de Rosângela Doin de Almeida, autora do livro *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. Mais que uma iniciação cartográfica, Almeida propõe uma experiência de iniciação ao espaço da criança, uma linguagem silenciosa que reflete a visão do mundo infantil:

Os mapas das crianças trazem elementos do pensamento infantil, são representações de seu modo de pensar o espaço, as quais persistem mesmo que, na escola, as crianças tenham entrado em contato com conteúdos relativos aos mapas adultos. Conhecer como as crianças percebem e representam o espaço pode auxiliar muito o trabalho docente. (ALMEIDA, 2001, p. 11)

Eu acrescento que o trabalho com mapas pode não apenas auxiliar o trabalho docente, em geral, mas particularmente o ensino de poesia, afinal é

inegável a capacidade de síntese que é algo comum ao mapa e à poesia. Para se fazer poesia não é necessária a técnica aprimorada. Antes dos recursos técnicos, do conhecimento retórico, a criatividade e a capacidade de síntese parecem-me estruturas mais arraigadas à essência poética. Nem sempre os mapas foram precisos, o traçado preciso da cartografia moderna é fruto de pesquisas teóricas e avanços tecnológicos. O que quero dizer é que não foi apenas a técnica aprimorada que caracterizou o mapa. Homens do mundo todo, há milhares de anos, orientam-se com mapas, alguns deles muito imprecisos, mas com a capacidade sintética necessária para a representação simbólica. O mapa depende muito mais de uma capacidade de síntese (e de criatividade) do que de técnica. O desenho, assim como o mapa, e também a poesia, depende muito mais da perspicácia da idéia, da imaginação e da síntese, do que da técnica, propriamente dita.

O mapa, em sua origem, parece ter misturado elementos simbólicos subjetivos, como a cultura (crenças, inclusive) de determinado povo, e elementos simbólicos objetivos, como a matemática e a geometria. Os mapas, instrumentos de grande poder político, foram e são usados como forma de uniformização do pensamento. A imagem do desenho, da propaganda, assim como o texto impresso, todos os textos misturam, em suas origens, elementos mais subjetivos e outros, mais objetivos. O mapa, assim como nossa linguagem, deve ser estudado em suas condições simbólicas e políticas.

A ligação do mapa com o subjetivismo parece ter mais de quatro mil anos, pelo menos, época em que a Astrologia passou a ser desenvolvida. O que é uma mapa astral senão um mapa simbólico do indivíduo em relação ao cosmo? Buscando a explicação e o respaldo nos astros, o mapa astral é, também, uma forma arcaica de psicologia. E mesmo independente de toda simbologia, que por si só justifica o trabalho com o mapa, é função da Escola, de acordo com Almeida, “preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização.” (ALMEIDA, 2001, p. 17).

Aquilo que a criança escreve geralmente é muito direto. Por ainda não conhecer a linguagem, ela lida melhor com tentativas, experiências, chamando a atenção dos adultos, às vezes, por explorarem de maneira mais profunda a realidade. Pude observar, passeando pelo assentamento junto com as crianças, que elas percebem aquele espaço de maneira muito mais direta do que eu, até mesmo

porque estão descalças, sabem bem como é aquela terra vermelha que já faz parte delas, uma terra que é o chão diário de cada casa. Quando construíram mapas, alguns deles com surpreendente capacidade de síntese, mapas muito simbólicos, me surpreenderam por já possuírem algumas técnicas, como escala e projeção, sem ainda terem nenhum conhecimento cartográfico.

Um dos desenhos, que será analisado no próximo capítulo, mostra um mapa geral do assentamento, seguido por um segundo desenho, um recorte espacial de uma área mais precisa do assentamento, marcadamente o barracão onde desenvolvemos as atividades. A criança mudou a escala, operou uma mudança em seu foco descritivo, consciente da manipulação que estava fazendo por via simbólica.

Almeida reconhece que os mapas antigos não retratavam apenas os aspectos reais da área representada, mas interessavam-se, sobretudo, em como o espaço era visto conceitualmente (ALMEIDA, 2001, p. 19), mais um ponto de aproximação com a linguagem verbal e o desenho da criança, voltados mais para o conceito que a criança tem do mundo do que com o mundo real.

A autora reconhece uma proximidade estrutural entre os mapas antigos e os mapas das crianças, precisamente no que diz respeito à dimensionalidade. Claro, tanto o início do pensamento cartográfico, bem como a infância (e também a pré-história, infância da humanidade) partem da construção simples e aos poucos começam a fazer uso da bi e da tridimensionalidade, fato este estudado por Andaló (2002), em análises realizadas em desenhos de crianças e pinturas rupestres, considerando pontos comuns de uma possível antropogenética universal do não-verbal. De acordo com os estudos de Vygotski,

[...] o surgimento da fala nas crianças leva-as a desenvolverem uma nova organização estrutural da ação. Ele atribui à atividade simbólica iniciada com a fala uma função organizadora que produz formas fundamentalmente novas de comportamento. Há uma convergência entre a fala e a atividade prática (ação), de tal forma que a criança, antes de controlar seu próprio comportamento, controla o ambiente com o uso da fala. Há uma relação entre tempo, espaço e a fala. A criança, com o auxílio da fala, reorganiza os campos visuais/espaciais, pois evoca objetos ausentes por meio da palavra e cria um novo campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. (ALMEIDA, 2001, p. 20)

Outro ponto de aproximação entre o mapa e a linguagem verbal reside no fato de que o homem passou a usar o mapa, conforme Almeida, com uma funcionalidade de registro espacial fora de sua mente, um impulso muito próximo daquele que originou o símbolo, possível de registrar informações que ultrapassam os limites da memória humana: “O aparecimento do mapa, de forma semelhante ao que ocorreu com as primeiras formas de escrita, alterou qualitativamente o poder do homem de domínio do espaço.” (ALMEIDA, 2001, p. 21)

Quando se fala em trabalho espacial com criança, não podemos deixar de lado outras questões como as atividades sensório-motora, comentadas por Almeida, nem tampouco atividades corporais que relacionam-se dentro das coordenadas espaciais, questões que retomaremos, quando necessário, durante a análise dos desenhos e dos textos verbais das crianças. Outras noções estruturais sobre mapa, como linha-base, uso de perspectiva, entre outros equivalentes espaciais, serão retomados mais tarde, se necessários, quando a poética da criança mostrar-se presente nas representações que fizeram sobre o assentamento.

4.2 A EPIFANIA DO CORPO

A primeira vez que realmente passei a observar como os alunos comportam-se em relação aos colegas e ao professor, na sala de aula, foi durante uma aula de literatura em uma turma do Ensino Médio, quando eu disse, instaurando a prática de leitura de poemas durante o início de cada aula, que eu estava devolvendo para eles (alunos) a prática social da poesia, a mesma poesia que no período do Simbolismo havia se tornado mais individual, separada da convivência social, conforme o crítico Afrânio Coutinho. Um grupo de alunos, acostumados com este tipo de brincadeira (e eles não eram crianças, todos já tinham mais de dezessete anos), faziam mímicas no fundo da sala. Interpretaram, durante minhas explicações, minhas falas mais eloqüentes, assim como aquelas mais tímidas. Ofereceram uns aos outros a poesia como prática social, da mesma forma como oferecemos um presente. É claro que, a partir da aula seguinte, tirei proveito desta brincadeira de aluno e utilizei-a durante as leituras dos poemas, que passaram a ser declamados seriamente e, às vezes, interpretados. Mas prossegui

pensando não apenas nesta gestualidade aparente, que se faz ver, mas naquelas mostras ocultas de intimidade, medo, prazer, tensão, gestos e movimentos que o corpo comunica a todo momento sem que o professor saiba interpretá-los.

Depois de um tempo, tive o prazer de conhecer parte dos estudos da professora e pesquisadora Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza, da Universidade Estadual de Londrina, interessada na linguagem corporal de alunos, mais particularmente em situação de avaliação. Baseada em um trabalho etnográfico, mostrou-me de maneira impressionante como o corpo pode expressar calma, relaxamento, ou tensão, com ombros arcados, membros rijos e próximos ao corpo. A partir de suas orientações, passei a observar e estudar o comportamento que as crianças do assentamento apresentam em relação aos colegas, pais e monitores, situação particularmente delicada se pensarmos na diferença etária entre as crianças que trabalhamos (praticamente dos dois aos doze anos de idade).

Estudar o comportamento de uma criança não é, de forma alguma, um exercício mecânico, que possa chegar a fórmulas simplistas como “cruzar os braços significa isto”, “abrir ou fechar as pernas durante a aula quer dizer aquilo”, ou qualquer tipo de automação, de simples verificação. A análise, de tão emotiva, simbólica, ritualística, é caracterizada por uma certa informalidade. Icléia Rodrigues de Lima e Gomes, autora do livro *A escola como espaço de prazer*, explica logo na introdução de sua obra a informalidade de suas análises, fruto da não rigidez de métodos, tendendo para o emotivo e para o narrativo. Ao se estudar poética e espaço emotivo, ritualístico, é necessário uma abordagem lingüística mais subjetiva, que fala do próprio símbolo – impreciso –, daí esta informalidade. Uma certa tendência verificada em *A poética do espaço*, de Bachelard, e na produção intelectual de Michel Maffesoli, que fala sobre uma epifania do corpo (formismo) em ligação ao espaço e à pós-modernidade. Enquanto a modernidade, caracterizada pelo elemento temporal, estabelecia uma relação simbólica com o futuro, a pós-modernidade, caracterizada pelo elemento espacial, estabelece uma relação simbólica com o tempo presente, uma necessidade absoluta com este tempo – o que é ratificado, em parte, pelo pessimismo e descrença das pessoas que fazem do mundo, a cada dia, um lugar dessacralizado, inóspito para a sabedoria ritualística. Icléia Gomes parte deste presente espacial da pós-modernidade para analisar as relações sociais nas escolas, as relações silenciosas do corpo, dos gestos e ações que inscrevem (e descrevem, sensivelmente) o espaço escolar, lugar simbólico e

ritualístico. Seu estudo, como Maffesoli, é uma experiência em direção à significação de rituais e relações sociais que se dão no espaço sensível e epifânico da pós-modernidade.

É preciso, como apontam os estudos de Maffesoli, recuperarmos a dimensão simbólica da educação (MAFFESOLI apud GOMES, 2000, p. 28), como prática para estruturar o real.

Gomes utiliza o grupo de Palo Alto (E. Hall, Erving Goffman) como exemplo de estudos que recuperam a dimensão simbólica da linguagem na medida em que compreendem a comunicação como um processo social composto por diferentes comportamentos, como a fala, o olhar, o espaço individual, o gesto, entre outros comportamentos. Flora Davis (apud GOMES, 2000, p. 34) considera que os estudiosos têm muito mais dificuldades de compreender uma demonstração de riso, de prazer verdadeiro, do que uma demonstração de riso defensivo. Além do mais, esclarece, é mais fácil uma pessoa dizer “você me agrada” para outra através do corpo do que com os olhos ou as palavras. Somos também, de acordo com a autora, uma sociedade que utiliza mais alguns órgãos de sentido, enquanto não utilizamos com a mesma frequência outros órgãos, como o olfato, por exemplo. Davis diz que quase não usamos o nariz como receptor de mensagens. Tememos os cheiros ruins, do suor, das axilas, da falta de banho de crianças carentes, de suas roupas sujas, dos odores genitais. Todavia, utilizamos muito os gestos das mãos, sem que saibamos (e sem que prestemos atenção a ela) o que há por trás desta consciência periférica que esconde e projeta o corpo.

A mão e o nariz também ajudam o corpo a se comunicar. Quando a criança esfrega continuamente a mão no nariz, ou realiza alguma outra demonstração cutânea, quer aliviar o sofrimento, salienta Gomes (*op. cit.*).

Além do sofrimento, a inquietação e a falta de paciência na criança são também demonstradas com coceiras, fricções nos braços e pescoço. Quando a criança apresenta alguns destes sintomas, geralmente eu me aproximo e ela logo me pergunta alguma coisa, afirmando minhas suspeitas anteriores, que apontavam para uma urgência de comunicação. Quando iniciamos uma nova atividade, construindo bichos esquisitos, mapas, ou retratando o colega, algumas crianças mostraram-se receosas, esperaram pacientemente até que mais detalhes fossem transmitidos, ou observaram os primeiros desenhos daqueles colegas mais seguros e descontraídos. O pescoço estica-se e os olhos são arregalados quando a criança

começa a perceber um símbolo sendo construído, ao lado. Os olhos, depois, voltam ao normal, fixando atentamente a folha de papel; o corpo, agora relaxado, as pernas esticadas sob a mesa, a criança se debruça sobre o desenho e seu corpo faz movimentos de aproximação e de afastamento em relação ao seu trabalho, um movimento de gestação, a pulsão do corpo enquanto produz.

Os gestos do corpo são acompanhados, às vezes, por sons corporais, além da própria fala, quase sempre tranqüilizante, quando a criança está em comunhão simbólica com a produção, e às vezes uma voz nervosa, quando a criança não encontrou, por algum motivo, seu espaço dentro daquela atividade. Procuo conversar com cada uma delas, quando percebo inquietação durante os exercícios e, quase sempre, a criança desliga-se do mundo real e de suas aflições, entregando-se ao descompromisso da criação. Segundo Montagu, há uma relação importante entre a voz e o tato: “uma voz tem qualidades táteis, podendo substituir o toque e ser tranqüilizante, carinhosa, reconfortante ou não.” (MONTAGU apud GOMES, 2000, p. 35).

As crianças do assentamento sabem compreender a afetividade reconfortante da voz. Percebo que desenvolvem uma relação afetiva maior com as monitoras que demonstram um cuidado excessivo com elas, sempre elogiando os desenhos ou procurando não as magoar. Tento ser imparcial, tratando os alunos com consideração, quando se trata de um resultado positivo de alguma atividade, ou de maneira indiferente – mas nunca inquisidora – quando se faz necessário. Sei modular a voz e demonstrar carinho, quando pretendo extrair respostas das crianças, da mesma maneira como elas sabem ser afetuosas quando nos pedem para levarem algum material para a casa delas. As representações são mútuas na sala de aula, sendo que somente o fato de estarmos trabalhando com uma comunidade carente não justifica tratamentos afetuosos demais, piedosos diante de tanto sofrimento, o que verificamos, às vezes.

A simulação da voz, na sala de aula, pode ser medida quando prestamos atenção naquilo que Montagu chama de “qualidade tátil da visão” (apud GOMES, 2000, p. 36), quando uma pessoa praticamente toca a outra com a visão, olhando dentro dos olhos, contato este evitado com os desconhecidos, praticado apenas quando existe um certo nível de intimidade entre duas pessoas. São ritualidades expressas, a todo momento, em sala de aula, tanto pelas crianças,

quanto pelos professores, em todos os lugares, enfim, onde ocorrer encontros, o que acontece a todo momento em nosso mundo de contratos sociais.

A partir de um determinado espaço social, o espaço escolar, local de conhecimento, pontuaremos algumas questões, mais particularmente discutiremos o comportamento dos alunos no momento de aprendizagem. Embasados nas experiências que Gomes efetuou em escolas da cidade de Cuiabá, teceremos alguns comentários pertinentes às semelhanças e diferenças de comportamento espacial entre a criança socialmente integrada e a criança socialmente marginalizada, usando nossas experiências com as crianças do assentamento.

Uma das primeiras observações que Gomes efetua a respeito da escola é que, antes de seu espaço ser compreendido como um templo guardião do conhecimento, temos que pensar em sua interioridade e exterioridade. O sagrado é conservado pelos limites do portão, o porteiro guardião do templo que protege os valores a serem ensinados, em oposição ao espaço profano, a exterioridade da escola, lugar aberto onde o conhecimento não é uma ordem. Os valores profanos, que quase se misturam com os valores sagrados da escola, num estranho jogo de valores, podem ser vistos nos muros de muitas escolas públicas que encontram-se nas periferias, muros pichados que compõem o quase sempre anti-estético cenário urbano. Esta oposição fica mais evidente se pensarmos em termos de organização, característica do espaço interno, *versus* a desordem, característica do espaço externo. Segundo Gomes, quando os portões da escola são abertos, como que atendendo a um chamado, só um grupo interessado é que deixa a desordem da exterioridade e integra-se na organização conteudística do espaço interno.

Em relação aos valores internos e externos da escola pensados na realidade do assentamento, faço antes uma breve descrição de uma experiência que ocorreu há poucos meses e que talvez seja a principal caracterização dos valores espaciais que estão em jogo no barracão onde realizamos nossas atividades (descrito de maneira pormenorizada no Diário de Campo, que encontra-se no final deste trabalho). Durante um sábado de manhã, ao andar com as crianças pelo assentamento, o artista plástico Cláudio Garcia percebeu que alguns meninos haviam encontrado uma manequim de plástico, dessas usadas em lojas de roupas. Imediatamente, ele juntou as crianças e tiveram a idéia de levar a manequim para o barracão, onde montaram-na, mais tarde, do lado de fora. Algumas crianças encontraram alguns pedaços de tecido e começaram a vestir a manequim, que

permaneceu durante aquela atividade ao nosso lado, como personagem de nossa aula. A ausência de paredes, no barracão, proporciona uma integração entre os espaços interno e externo. Enquanto desenhavam, as crianças viam, ao lado, a manequim que acabara de fazer parte de suas brincadeiras. As mães, andando de um lado para o outro do assentamento, também são vistas pelas crianças, enquanto buscam água ou penduram roupas nos varais. O trem, por diversas vezes, ilustrou nossa aula, passando bem ao lado de nossa atividade, pesado como o sol que refletia em sua lataria barulhenta.

A ausência de paredes anulou, de certa forma, a oposição entre espaço interno e externo. O barracão é usado pelas crianças como um espaço lúdico, onde encontram-se durante a semana para brincar, conversar, jogar bola, entre outras molecagens. A intimidade que elas desenvolveram com aquele espaço não possibilita a existência de oposições do tipo sagrado e profano, organização e desorganização. Um exemplo disso é que muitas crianças, no princípio, deixavam as atividades inacabadas e simplesmente iam embora para casa quando sentiam-se cansadas. Ora, este comportamento não é comum nas escolas, local em que até mesmo para se ir ao banheiro é preciso autorização do professor, lamentavelmente. Liberdade de menos na sala de aula, liberdade exagerada no barracão sem paredes onde desenvolvemos as atividades poéticas com as crianças. Aos poucos, com diálogo e tato, parte do problema foi sanado. Mas sempre há crianças que chegam e partem quando sentem vontade, ou abandonam os desenhos para soltarem pipa, aproveitando o vento de inverno, e depois voltam para as cores e as palavras. Para a criança, a ação parece vir sempre em primeiro lugar, mais direta que a linguagem da palavra. Principalmente quando esta ação acontece no local onde o sagrado e o profano se comunicam, um espaço verdadeiramente humano e, por isso, um espaço mais sagrado que a própria escola, quase sempre tão controladora e castradora quanto a Igreja.

Diferente dos hinos das igrejas (um som contínuo que ascende), e dos ritmos contínuo e descontínuo marcados pelos espaços interno e externo da escola, a criança do Novo Amparo II não deixa claro uma modificação de ritmo e cadência entre os dois espaços. Gomes observa esta mudança no momento em que os adolescentes entram na sala de aula.

O ritmo contínuo que é estabelecido dentro dos limites da escola é também caracterizado pela utilização de uniformes. Os funcionários têm um tipo de

uniforme, os alunos têm outro tipo, sendo que os grupos são unificados ao mesmo tempo em que os valores individuais são transformados em valores sociais. Pela carência material do assentamento, onde as crianças nem sempre têm roupas (quase nenhuma tem sapatos), também não há a menor possibilidade de existir um uniforme. E observamos que algumas meninas tendem a imitar os adultos, usando brincos, batom e sandálias com pequenos saltos, um processo denominado *rolling-play* pela psicologia interessada no comportamento. Querem se destacar como personalidades individuais. Porém são indivíduos que também recebem a informação massificada da mídia, exibindo cada vez mais a importância da estética. É engraçado, pois ao mesmo tempo em que cada uma daquelas meninas se descobre, a cada dia, como personalidade individual, está também inserida num processo maior de massificação cultural.

Dentro da representação que é a escola, um lugar ritualístico onde cada personagem desenvolve o seu papel social, existe o papel do diretor, o guardião dos guardiões, como salienta Gomes, o topo mais alto da hierarquia. (GOMES, 2000, p. 60). A ideia de hierarquia sempre foi algo que nos preocupou desde o início de nossas pesquisas, afinal deixávamos o espaço urbano controlado e adentrávamos num espaço onde novas leis são possíveis, como assassinatos e linchamentos, incidentes comuns às periferias, o que também é verificado no Novo Amparo. A confiança e o respeito, conforme está relatado em nosso diário de campo, foram conseguidos aos poucos, juntamente com o trabalho voluntário com as crianças, fato decisivo que promoveu a aceitação de nosso grupo dentro daquela comunidade. Os olhares dos pais das crianças, em poucas semanas de trabalho semanal, haviam mudado. Não víamos mais desconfiança, mas um olhar compartilhado de compaixão para com a infância doída da pobreza. Nunca utilizamos apitos e sinais para marcarmos o início e o término das atividades. Geralmente elas começam quando todos já estão reunidos, após uma breve conversa – ou a algazarra das crianças. Não há, também, um chefe em nosso grupo, todos somos pesquisadores e respeitamo-nos da mesma forma, o que foi percebido e assimilado pelas crianças. Nenhuma criança chega a ter medo de algum dos monitores pelo fato de ele representar a hierarquia superior, a ordem, o paternalismo. Segundo Gomes, a figura do diretor apresenta-se

como se ministrasse um sacramento, credenciando credenciais. O diretor sacra. Nas salas de diretor em que entro, percebo que ele ministra punições, como se ministrasse remédios – de poções a amputações – para cura de enfermidades – dos faltos aos endemoninhamentos – que parecem representar perigos à ritmicidade dos corpos ou dos corpos-grupos de pessoas à ordem e organização do espaço escolar, portanto, à sua sacralidade. (*op. cit.*)

Há pouco tempo nosso grupo discutia sobre a falta de limites dos moradores dos assentamentos e favelas. Na realidade, nem a polícia entra ali com frequência. É precisamente neste local que acontece uma parte da venda de drogas, poder paralelo que controla as ações daquele espaço. Embora sempre trabalhemos com parte de nossa preocupação voltada à formação dos valores morais e legais daquelas crianças, sempre prontos para instruímos sobre o certo e o errado, fomos muitas vezes desarmados de nosso discurso de “certo” e “errado” diante de situações como a fome, o alcoolismo e a violência presentes em muitas famílias, bem como a falta de atendimento médico para a população, acontecimentos que colocam em cheque todo o “estruturado” mundo burguês. Por mais que a escola ensine, enquanto ainda as pessoas sentirem fome e assistirem na televisão as propagandas de um maravilhoso mundo para se consumir, as estruturas legais, os direitos e deveres, valores para o bom desenvolvimento social, poderão ruir com o primeiro abalo.

Há poucas semanas, três estudantes de jornalismo foram assaltados na linha divisória entre o Novo Amparo I e o Assentamento Novo Amparo II, sobre a linha do trem, há poucos metros do barracão, local de onde é possível avistar, também, a escola, o posto de saúde, entre outros serviços públicos oferecidos no Novo Amparo I. Foram roubados alguns equipamentos de filmagem e de fotografia que estavam sendo usados para registros do espaço. Aí está o problema. Sem nenhuma noção de territorialidade, os estudantes não poderiam ter entrado na favela. Existem pessoas que moram ali e na realidade também se escondem, não querem ser vistas, como o caso de traficantes e outras pessoas envolvidas com negócios ilícitos. Diante de uma ação igual a esta, ratifico minha posição de que a hierarquia social funciona de forma diferente em comunidades carentes, locais onde a imagem do diretor, na escola, não representa mais tanta autoridade.

Para dar mais um exemplo da diferença existente entre os conceitos de educação entre as classes mais baixas e o ensino regular praticado pelas escolas, posso citar a divisão das crianças menores das maiores. A divisão em turnos e em turmas. As crianças estudam de manhã e à tarde, enquanto parte dos adolescentes e os adultos estudam à noite, Gomes sintetiza, baseada em Eliade, que a opção de turnos solares para as crianças representa um resquício da simbologia do sol nas antigas religiões, o renascimento, a juventude vivaz. (GOMES, 2000, p. 62). É importante ressaltarmos, porém, que muitas vezes não há uma opção por turnos, mas uma imposição dos meios produtivos, já que adolescentes e adultos devem trabalhar. Quando freqüentam a escola regular, as crianças da periferia encontram-se, numa mesma sala, com alunos de diferentes idades, conseqüência da reprovação escolar. Essas mesmas crianças, quando participam de nossos encontros, misturam-se, também, com crianças de todas as idades. Desde os três até os doze anos. Não há uma separação de turmas na favela, da mesma forma como acontece nos *playgrounds* dos edifícios do centro da cidade. Na favela, as crianças brincam e correm juntas, talvez um dos fatores que contribuem para o amadurecimento precoce delas. Os pais não controlam este amadurecimento, pelo contrário, esperam que todos os filhos comecem a trabalhar desde cedo. A mistura de crianças de idades diferentes nos preocupa, embora seja natural, para eles. Cuidamos e zelamos pela integridade física e moral dos mais jovens, mas esta é uma preocupação nossa, e não deles.

Olhando, agora, para dentro da sala de aula, me deterei em três pontos que são esmiuçados por Gomes devido à importância que exercem dentro do ritual da aula: as filas de carteiras, a lousa e o livro. A arrumação da sala de aula é, para alguns professores, sagrada como o espaço de um templo, devendo os alunos manter a ordem, que começa a ser estabelecida na ordenação dos limites espaciais de cada um. Não é muito permitida a locomoção dos alunos durante as aulas, quase todas elas ministradas com a rigidez do professor ocupando o espaço do altar, a lousa. A desorganização que as crianças demonstram dentro do espaço do barracão é um reflexo de como o espaço do assentamento é organizado, uma célula urbana livre, sem um planejamento.



Figuras 16 e 17 – Criador e criatura (a desorganização espacial)

O que quero dizer é que durante as atividades que acontecem no barracão, as crianças não estabelecem filas. O mobiliário é composto por uma mesa grande, alguns bancos de madeira e algumas cadeirinhas de plástico. A cada encontro, as crianças nos ajudam na distribuição destes poucos móveis, sempre em mudança dentro da sala de aula. Os móveis espalhados no barracão lembram os barracos espalhados pelo terreno do assentamento, ao mesmo tempo em que proporcionam para as crianças uma maior familiaridade com o espaço que elas próprias ajudaram a redistribuir.

A distribuição aleatória dos móveis do barracão é possível devido ao fato de não termos uma lousa, o que, em uma sala de aula, direciona o olhar e a posição das carteiras. Todas as instruções dadas às crianças são orais. Esta experiência também é possível devido ao fato de contarmos com vários monitores, que desempenham a função de vários professores dentro de uma sala de aula de pouco mais de vinte crianças. Cada quatro ou cinco crianças, em média, são atendidas exclusivamente por um monitor, o que explica nossa análise não apenas dos desenhos e dos textos das crianças, mas também do comportamento espacial e do processo das experiências pedagógicas que trabalhamos. O professor da escola regular, sozinho dentro de uma sala de aula com quarenta alunos, fica impossibilitado de coordenar uma atividade e avaliá-la, integralmente, ao mesmo tempo. O fato de não termos uma lousa não foi uma opção pedagógica, mas uma realidade com que tivemos que lidar, assim como outras dificuldades físicas, de

ordem material, como a falta de água, de rede de esgoto, de calçamento, entre outras, menos emergenciais.



Figura 18 – cadeirinhas coloridas

Como não temos lousa, o espaço sagrado do altar, da lousa, praticamente foi anulado. Automaticamente, como não temos uma posição fixa onde ficar, circulamos entre os alunos, no momento de produção, auxiliando a todos. Se existe um palco, ali, todos estamos nele, é o espaço da criação, podendo ser observado por qualquer pessoa que passar em frente ao barracão.

A figura do livro adquire, também, papel diferenciado dentro da favela. Segundo Gomes, o livro manuseado pelo professor, “como a substância assimilada de um Corão, de um Torah ou de uma Bíblia, exterioriza-se com a mesma substantiva luz, por intermédio de sua corporeidade.” (GOMES, 2000, p. 70). O comentário, seguido por uma fotografia, mostra um professor debruçado sobre sua mesa, fazendo a leitura de um livro para a classe. O livro não é um objeto sagrado na favela. A maior parte das pessoas respeitam-no, afinal são analfabetas ou semi-alfabetizadas, o que quer dizer que elas respeitam ao mesmo tempo em que temem o livro, algo que elas não compreendem direito. Quase todos os moradores das comunidades carentes não possuem livros em casa, assim também

acontece em grande parte das casas de classe média. Aos poucos, após algumas leituras que efetuamos na sala de aula, as crianças começaram a ganhar um certo interesse e, de certa forma, passaram a sacralizar aquele estranho objeto de que eu cuidava para não sujar, nem rasgar. Um exemplo da não sacralidade do livro para os moradores do assentamento: é comum encontrarmos adultos que perderam seus documentos, assim como crianças que sujam e rasgam as folhas de papel em branco, mostrando desprezo ao invés de admiração.



Figuras 19 e 20 – Momentos de concentração e relaxamento extremos

Antes de encerrar estas observações, gostaria de registrar como acontecem, no assentamento, as chamadas “sacralidades clandestinas” por Gomes, que é também o momento do riso na sala de aula. Geralmente o riso é visto como algo desagradável, um elemento profano que pode desestabilizar o momento ritualístico em que os únicos risos válidos são cópias do riso do professor, uma forma de reverência ou devoção ao mestre. (GOMES, 2000, p. 82). Outros risos são rapidamente calados pela voz ativa dos professores e, às vezes, colegas. O riso é algo muito presente durante as aulas das crianças, processo lúdico que depende deste ludismo para alcançar resultados satisfatórios. Por trabalharem em um ambiente descontraído como a própria casa, um lugar que também é usado nos momentos das brincadeiras semanais, o barracão, é comum que uma descontração geral aconteça no momento em que as crianças estejam produzindo – e brincando umas com as outras, o que nos possibilita entrar em contato com o momento direto da cognição e do ludismo infantil, momento que será fundamental para a construção do universo simbólico da criança. Outras questões, todas importantes, poderiam caber aqui, como o relacionamento entre as crianças e monitores, bem como o

relacionamento social entre elas. Alguns destes comentários já foram expostos ao entrarmos em contato com a teoria proxêmica e os estudos de E. Hall, no início deste capítulo. Durante a análise dos desenhos, momento crucial de verificação da poética infantil, a análise de alguns comportamentos (se constituírem material importante para a análise) será particularmente desenvolvida.

Espero que este capítulo tenha mostrado de forma efetiva que o estudo da territorialidade e do espaço em que acontecem os pequenos rituais cotidianos pode contribuir para o entendimento e maior planejamento das atividades exercidas na sala de aula. Foi graças a este estudo simbólico do espaço que nasceram muitas das atividades com as crianças do Novo Amparo II, bem como todas as nossas experiências pedagógicas sempre partiram da concepção espacial particular daquelas crianças, o espaço utilizado para entendermos o princípio da diferença.

CAPÍTULO IV

5 UM UNIVERSO SIMBÓLICO POSSÍVEL: LEITURA DA POETICIDADE DA INFÂNCIA CARENTE

5.1 CASO 1: TAGS

Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas de palavras e recados curtos. Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável, inútil. (Luiz Carlos Cagliari)

No Novo Amparo 1 é desenvolvida uma oficina de Hip Hop. Pelo que alguns alunos demonstraram, eles aprendem a dançar ao som da música Rap, além da prática de desenhos e letras que fazem parte da cultura do grafite. São letras com efeitos, desenhadas com perspectiva, chamadas de efeito 3-D pelos adolescentes da periferia. Existem vários tipos de letras, o tipo embolada, o tipo tags, entre outros. Alguns deles assumem formatos orgânicos. Nunca é um tipo com apenas uma dimensão, como a letra cursiva (alfabeto cursivo). As letras desenhavam palavras como Paz, Amor, Hip Hop, Rap, fazendo, senão uma referência metalingüística (metacultural) ao próprio movimento musical e rítmico da periferia, uma referência aos anseios das comunidades periféricas, como paz, por exemplo.

No início de nosso trabalho, eu sempre perguntava ao Ricardo, aluno de onze anos que desenha letras, por que ele não fazia desenhos; perguntava, também, por que ele não escrevia um texto falando sobre seus desenhos. Às vezes ele nem respondia, absolutamente desinteressado pelo trabalho convencional com o texto, na escola. A escola, para o Ricardo, seria tão mais interessante se também trabalhasse com a cultura da periferia, a chamada contracultura, mesmo esta não sendo a cultura erudita, sobretudo por uma questão de respeito para com o universo cultural de um grupo (grande) de pessoas que foram privadas de um convívio social mais digno.

Resolvi estudar, mais particularmente, as letras desenhadas do menino. Em princípio, a única coisa que eu via, ali, eram lexemas descontextualizados (para nós, para eles não) sem nenhum valor poético. Não há, geralmente, uma ligação sintagmática entre as palavras, o que faz com que a idéia tradicional de texto seja questionada. Comecei a entender a estrutura dos trabalhos de Ricardo. Afinal, a palavra 'paz', desenhada por uma criança da periferia, tem a dimensão de um texto social, consegue comunicar toda uma realidade de opressão e violência que está implícita no lexema 'paz'. É um elemento pequeno no nível discursivo, e um potencial inesgotável no nível fundamental. É um texto absolutamente sintético, uma das características da linguagem poética, um jogo entre a linguagem analógica e a digital.

As letras desenhadas do Hip Hop me lembram, às vezes, algumas experiências concretistas com a linguagem. A palavra sendo explorada, cansada, nunca esgotada de significações. Levei alguns poemas concretos para os alunos, deixei o material sobre a mesa à mercê da curiosidade das crianças. Embora não tenham produzido nenhum poema concreto, ainda, foi desafiante para elas entenderem as formas geométricas escritas (desenhadas?) na folha de papel. Que da curiosidade nasça um interessante diálogo entre o convencional e esta forma de representação (informação poética) que prima pelo estudo gráfico do texto.³

As representações culturais do movimento Hip Hop, como a produção das letras e das músicas Rap, da dança de rua e do grafite, são marcas culturais que diferem a vida periférica, retratada na dureza poética e rítmica do Rap, assim como a classe média é retratada nas baladas romantizadas da música Pop. Não é à toa que uma das crianças escreveu, certa vez: "O Hip Hop é o terror do Pop."

³ Para compor uma pedagogia do imaginário, o professor Adenil Alfeu Domingos, da Unesp (Campus de Bauru), desenvolveu um trabalho poético com crianças de escolas públicas, a partir da utilização de poemas cinéticos, ou seja, o trabalho a partir do desenho das formas. Ver nos Anais do I Selisigno – UEL, 2000.



Figura 21 – PAZ: influência do Hip Hop, Ricardo 12 anos

A música, mais que a literatura, se faz presente na periferia (e até nas outras classes sociais). As crianças não têm livros – motivo pelo qual as crianças mostram dificuldades na aquisição da língua escrita –, mas têm rádio. E a escola, ao invés de ensinar pela música (pela rádio- escola, pelo poema musicado), desestimula alunos como o Ricardo. Como o aluno já sabe a cultura musical do Rap, resta agora a ele expressar-se pelo Rap. Propus isso em nossa última reunião. Ele disse que iria pensar. Em poucas semanas, ele não só nos entregou um rap de sua autoria, mas também apresentou este rap, conforme considerações que farei adiante. Uma atividade muito mais interessante do que aquelas narrações do tipo “Minhas férias...”

Um exemplo da presença da música na periferia está em diversos desenhos das crianças. São rádios, salões de festas, figuras sempre recorrentes e que mostram o cotidiano do Novo Amparo II. Aos Sábados, retornando para o centro de Londrina, não apenas no assentamento, mas por todo o caminho que eu percorria, inclusive dentro do ônibus, a música sempre se fez presente, muitas vezes até exageradamente. Antes de poluição sonora, quero chamar a atenção para o fato de o ritmo constituir um elemento importante na definição do caráter nacional brasileiro.



Figuras 22 e 23 – Influências do Hip Hop e do grafite (William, 11 anos e Ricardo, 12 anos)

Mas, voltando às letras desenhadas do Ricardo, do Hip Hop, pude perceber que o desenho figurativo, às vezes, se faz desnecessário frente ao desenho da letra. A letra é o desenho, o apelo artístico que pede paz. O contágio é verificado; o estilo das letras desenhadas vence as barreiras do grafite, da denúncia, e é um estilo de uso comum, usado para as crianças escreverem um nome, um título, também.

Independente do Hip Hop, muitas crianças, em condições culturais diferentes, costumam brincar com a construção das letras – aliás, a caligrafia, há tempos, é uma arte complexa e, historicamente, elitista. Não para a criança. Para ela, é mais uma forma para a comunicação de suas urgências.

Quando não apenas escreve, mas desenha as letras, as palavras, a criança está conhecendo todas as maneiras possíveis de representação daquele código, afinal de contas, principalmente para a criança em processo de alfabetização, que confusão de tipos alfabéticos! Letras de forma, cursiva, de muitas formas diferentes. Em uma única página de cartilha ou de qualquer livro escolar, quantos tipos de letras são encontradas? Muitas. O que para os adultos é tarefa fácil, é difícil o reconhecimento das letras para a criança. Então, quando ela brinca com os desenhos das letras, está, inconscientemente, entrando em contato com a dimensão simbólica e subjetiva das formas lingüísticas, formas portadoras de

conteúdos. Brincar com letras é aprender, assim como desenhar e escrever uma história.

A caligrafia poderia ser uma atividade redimensionada, na escola; em vez dos velhos caderninhos de caligrafia, instauremos o ensino de tipos pictóricos, ideogramáticos e alfabéticos. Destes, poderíamos pesquisar quais os mais correntes, qual a história de cada um. Poderíamos lembrar que os falantes do latim desconheciam as letras minúsculas, que estilo cursivo veio apenas na Idade Média.⁴ E assim entendermos que há outras formas, outros desenhos que também podem comunicar. A caligrafia é apenas uma linha, é um sonho da mão, como uma garatuja, parafraseando Steinberg.

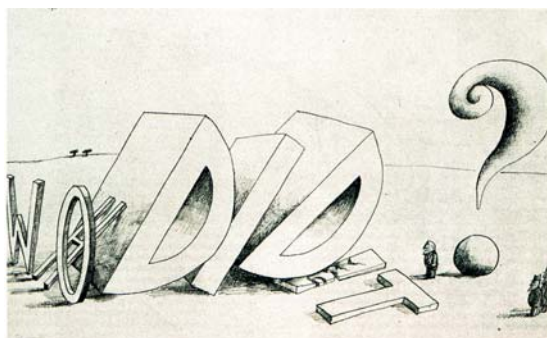


Figura 24 – Desenho de Steinberg

De acordo com Cagliari, “Para nós, adultos, qualquer A é A, seja ele escrito como for. Quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras.” (CAGLIARI, 1989, p. 97). No constante trabalho com crianças, pude observar que, muitas vezes, os adultos ficam admirados diante das coisas que os alunos fazem com as letras.

⁴ Há pouco tempo conheci os trabalhos de arte-educação do artista plástico Cláudio Garcia. Ele desenvolveu um projeto na Penitenciária Estadual de Londrina, recentemente, junto com um grupo de detentos que aprenderam, entre outras técnicas, tipos caligráficos que utilizavam para compor as páginas de um Livro de Horas – a tradição caligráfica e as imagens são feitas de uma só matéria.

5.2 CASO 2: INFLUÊNCIAS MIDIÁTICAS

Certa vez, ao chegar ao assentamento usando um boné, fui surpreendido por um garoto que disparou: “Olha o boné do tio!” Antes que eu pudesse entender o que estava acontecendo, dois meninos disputavam quem iria arrancá-lo da minha cabeça. “Quanto custou, tio?”, perguntou o Igor. “Dá pra mim?”, timidamente pediu Allan. Percebi, aos poucos, que eles estavam interessados na marca do boné, uma empresa que fabrica roupas de skatistas.

Dentre as crianças, algumas muito pequenas, ainda, com seis anos e já conheciam uma marca, um logotipo estampado que agrega um valor ideológico e material ao produto. Para uma criança com poucas roupas para vestir, que mora em um barraco, a marca representa, também, a ilusão da ascensão social. Estar em conjunção com determinada marca é estar em conjunção com os valores sociais e comportamentais “ideais” propagados pela mídia.

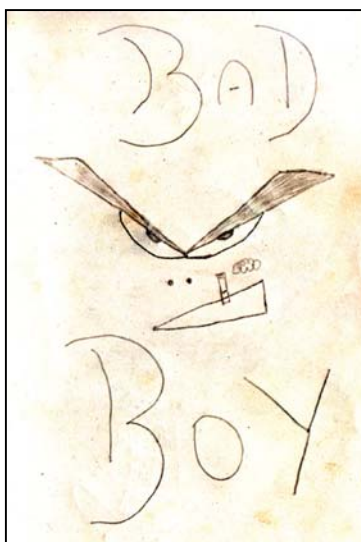


Figura 25 – Reprodução de logomarca

As crianças recebem, sem a menor criticidade, toda a sorte de campanhas publicitárias, pelo rádio, pela tv, além das propagandas dos *out-doors*, dos *banners* espalhados pela cidade, além da propaganda estampada nas próprias roupas, mensagem que usa, de forma parasitária, o próprio corpo do homem para veicular. Muitas imagens e slogans que invadem os espaços reais e virtuais,

compondo a massificada e heterogênea iconografia urbana, retrato (reflexo) dos grupos sociais que ali vivem.

Se pensarmos na produção simbólica da criança, uma parte de seus trabalhos demonstra uma relação direta com as mensagens midiáticas, como a referência a um super-herói, a algum desenho animado, ou a reprodução de uma logomarca, por exemplo.

Durante os encontros com as crianças do Novo Amparo, alguns trabalhos me despertaram interesse especial. Trata-se de um caso de polifonia em que a criança reproduz mensagens midiáticas diretas, copiando a propaganda do mundo e levando, sem consciência, este lixo frástico para dentro de seu universo cognitivo. “DISK RIPAX 0800 960606” e www.ripasa.com; estas são algumas das mensagens que apareceram nos trabalhos das crianças. Logo abaixo lê-se: “Declaração Universal dos Direitos da Criança”. Trata-se de um sincretismo absoluto de mensagens – realidades. De um lado, a propaganda de uma empresa, do capital, enquanto do outro lado temos os direitos que, supostamente, garantem condições básicas de subsistência à criança, precisamente uma questão capital.

Ao professor, diante da realidade midiática como elemento constituinte do universo simbólico também da criança, resta a elaboração de um trabalho eficaz com os textos publicitários. E não se trata de um trabalho teórico porque a escola, para a criança, tem que ser prática. Deixemos a criança construir e, quando adulto, ela poderá construir novas teorias. Ou ensinemos para a criança todas as teorias, e assim ensinaremos a repetir teorias. Disso o mundo está cheio.

Precisamos de um trabalho que tenha como ponto de partida a arte-educação. Em vez de repetir o desenho da logomarca da bermuda x, por que não motivar os alunos a fazerem uma pesquisa de desenhos de logomarcas? Depois, pode seguir a criação de uma marca e de um logotipo. Qual a atitude desta marca? Qual o perfil de pessoas ela quer atingir? Para responder a estas e outras perguntas, a criança precisará organizar, em sua mente, de que maneira as marcas que ela conhece estão direcionadas para os grupos (às vezes específicos) de consumidores.

Há poucos anos, durante uma eleição municipal, tive oportunidade de desenvolver um trabalho de vídeo com um grupo de crianças da oitava série do Ensino Fundamental. Eu desenvolvia um estágio curricular, na época, no Colégio Estadual Padre Anchieta, próximo ao centro de Londrina. A sala de aula foi dividida

em cinco grupos de seis pessoas, em média. Cada grupo, após algumas oficinas e discussões a respeito do discurso político, montou um pequeno programa político. O interessante é que, de acordo com o combinado, os candidatos não poderiam ser reais. Quer dizer, as crianças tiveram que criar candidatos. Daí surgiu a candidata feminista que tinha como logomarca uma panela. No fundo da panela estava seu nome e seu número, assim como o nome de seu partido. Em uma das cenas, engraçadíssima, acontece uma chuva de absorventes femininos com o nome e o número da candidata. Pude notar, através desta experiência, que os alunos aprendem mais sobre manipulação discursiva quando, efetivamente, trocam de papéis. O aluno necessita saber como é construir um discurso, precisa experimentar o papel de enunciador.

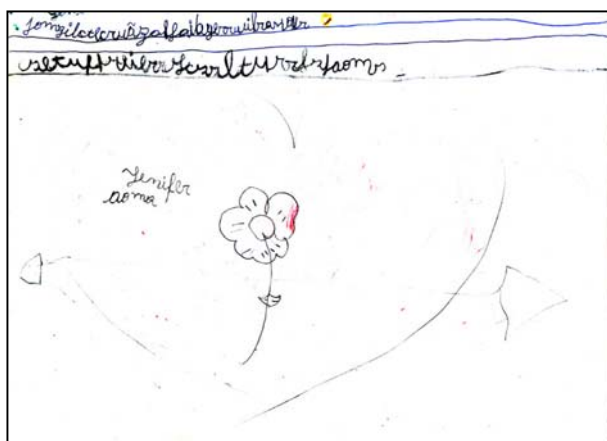
Quando a criança participa de uma atividade como esta, ela está conhecendo as possibilidades de manipulação. Está saindo da superfície discursiva e descobrindo outras possibilidades de criação e persuasão pela linguagem. Em outras palavras, a criança inicia um longo traçado de codificações e intenções simbólicas com o nome de semiótica.

5.3 CASO 3: PRIVAÇÕES SOCIAIS E DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO

A diferença lingüística na alfabetização das crianças é um dado facilmente observado nos mais simples enunciados ou nas anotações que as crianças fazem em seus desenhos.

Em primeiro lugar, quando pensamos em alfabetização, assim como em todos os diferentes processos de aprendizagem, no decorrer de nossas vidas, devemos associar os resultados diretamente com as condições necessárias para que ocorra qualquer tipo de aprendizado. Convenhamos que na realidade assentada da criança que habita um barraco sem água encanada, com baixo nível de vitaminas e proteínas em suas refeições, qualquer processo de aprendizagem não atingirá seu objetivo. É uma questão objetiva: saco vazio não para em pé, como diz o dito popular. E isso pudemos confirmar a partir da disposição das crianças, para o desenho e para as brincadeiras, após o lanche que passamos a servir em nossos encontros.

Mas, voltando às diferenças de aprendizagem dentro do assentamento, gostaria de comparar o trabalho de duas alunas com a mesma idade, sete anos:



Jenifer, 7 anos



Jéssica, 7 anos

Figuras 26 e 27 – Diferentes casos de desenvolvimento lingüístico 1 e 2

No primeiro exemplo, analisando apenas a morfologia e a sintaxe (nível discursivo), percebemos que a criança está apreendendo (o domínio d)as estruturas lingüísticas, produzindo um texto passível de ser compreendido, com erros gramaticais que serão corrigidos, durante o percurso escolar. O texto de Jenifer, no segundo exemplo, diferentemente do texto de Jéssica, não dá mostras de um domínio das estruturas lingüísticas. A criança, utilizando as letras de nosso alfabeto, parece fazer experimentações. As estruturas formadas por essa lógica das tentativas, embora pareçam vazias de qualquer significado, contam a história de uma princesa. Narrada pela própria criança, eis o conteúdo de seu texto imaginário: “O castelo é tão bonito e tem uma princesa e um príncipe nele.”

Jéssica e Jenifer, apesar da mesma idade, apresentam níveis distintos de desenvolvimento lingüístico. As duas meninas são filhas de famílias com um perfil sócio-econômico muito próximo, são quase vizinhas e freqüentam a mesma escola. Por que tamanha diferença em seus textos, no que diz respeito ao texto escrito?

Os desenhos de Jéssica também apresentam um nível maior de compreensão estética. Talvez não devêssemos falar em desenvolvimento estético; ou, se falarmos, temos que cuidar para que não exista nenhuma má interpretação do

termo. O que quero dizer é que os desenhos de Jéssica são mais expressivos, mais soltos, mais coloridos. Diante do papel, a intimidade com o material e com o momento da produção mostra o menor desenvolvimento de Jenifer.

A comparação entre a alfabetização e o desenvolvimento gráfico das duas alunas apresenta-se de maneira mais nebulosa se levarmos em consideração um aspecto do conteúdo (o nível fundamental) do texto de Jéssica: a separação dos pais. Este tema, inclusive, é recorrente nos trabalhos da menina, aparecendo em 07/12/2002 e 23/08/2003: “Era uma casa muito feliz, mas um dia a mamãe brigou com o papai e o papai se separou.”



Figuras 28 e 29 – Texto de Jéssica sobre a separação dos pais 1 e 2

Há pelo menos oito meses a separação dos pais preocupa Jéssica e, mesmo com razão para apresentar resultados alterados devido à sua deficiência emocional (decorrente, claro, da instabilidade familiar), mesmo assim Jéssica apresenta maior capacidade lingüística do que Jenifer.

A hipótese mais provável para explicarmos a diferença de aprendizagem entre as duas meninas consiste no fato de que as privações sociais de Jenifer, quer dizer, as conseqüências destas privações, refletem mais diretamente na dificuldade que ela tem na fixação das estruturas lingüísticas.

O que fazer, neste caso? A partir de nossa proposta de educação não formal, partimos da arte-educação para estimular a criação da criança. Com

trabalhos diferenciados, como desenho de memória, de observação, pintura, entre outras atividades, as crianças têm mostrado, aos poucos, um maior desenvolvimento no que diz respeito à simples relação social. As mais tímidas já conseguem se expressar melhor e seus desenhos e textos, juntamente com os demais trabalhos realizados, compõem um acervo poético do imaginário infantil, material de que os pesquisadores do P.R.O.E.S.A. se valem para a construção de reflexões teóricas, como esta, e para a elaboração de práticas pedagógicas lúdicas e eficazes.

5.4 CASO 4: TÃO LONGE, TÃO PERTO – A INTELIGÊNCIA ESPACIAL DA CRIANÇA

Conversei com alguns meninos de dez anos, em média, a respeito do limite do assentamento. Perguntei se permanecem ali durante todo o dia ou se, às vezes, saem e vão para o centro da cidade. Pelo que me contaram, é nesta idade que começam os passeios pelo centro da cidade, local onde praticam a mendicância, bem como em outros pontos, como o “Zerão” e o Lago Igapó, áreas públicas de recreação e esporte. O que vocês fazem lá?, perguntei. Alguns riram e não disseram nada. A minha pergunta havia sido respondida, afinal alguns jovens carentes passam os dias em praças e espaços públicos urbanos, locais onde, além de praticarem a mendicância, iniciam-se nas drogas e até na prostituição. Crianças perdidas no meio das pombas e do barulho dos carros. Tentei explicar que não era muito interessante a idéia de ficarem lá, junto com meninos que vivem em ruas, afinal de contas as crianças do Novo Amparo têm, pelo menos, uma família. Não são filhos órfãos do mundo. Vocês não são meninos de rua, disse. Uma das crianças negou e disse que sim, que eles eram meninos de rua. Após muito conversar, consegui dissuadi-los, expondo as diferenças. Os imprecisos limites entre o barraco, a condição do assentamento e os moradores de rua, que vivem escondidos em construções, os chamados “mocós”, são às vezes confundidos pela criança e seu mapa social ainda em construção. O trabalho com mapa, nesses termos, ajuda a criança a ter noção de qual é seu espaço e como ele pode ser modificado dentro de nossa organização social precária. Essa conversa sobre os limites espaciais e sociais que tive com as crianças mostrou, também, como a história de vida dos moradores das comunidades carentes é esquecida, ou perdida com outras muitas

histórias possíveis. A história individual de cada um, que é a história de toda a cultura, tem que ser restaurada como um mapa antigo, ou como a renovação que segue a revelação poética, a cada leitura, a cada criação.

Observo o desenho de um menino de onze anos, Luan Solon de Oliveira. Seu sobrenome do meio, Solon, é um sobrenome tradicional (na Guerra do Brasil contra o Paraguai participou Marechal Sólón, pai de Dona Ana de Assis, que foi esposa do escritor Euclides de Cunha). Mas esse Sólón do Novo Amparo tem feição de índio, um menino de pele morena e cabelos pretos e lisos que gosta de exibir-se perante os mais novos.

Este Sólón parece mais paraguaio do que brasileiro. Luan é alto, o que faz com que seja respeitado pela maioria das crianças. A hierarquia está presente até mesmo entre as crianças, até mesmo entre os assentados.

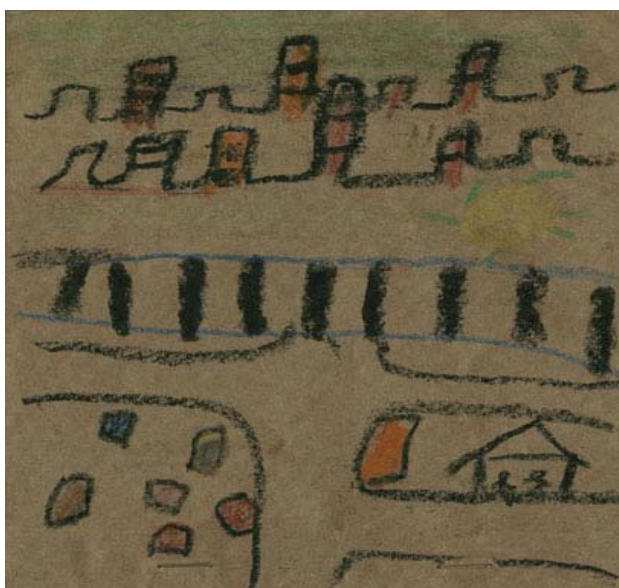


Figura 30 – Mapa do Assentamento e da cidade – Luan (11 anos)

O desenho do menino é um mapa do assentamento. Todavia, como podemos observar, o assentamento é retratado no quadrante inferior esquerdo do desenho, ao lado do barracão, o “centro cultural” onde desenvolvemos muitas de nossas atividades. A escala escolhida por Luan, ao construir este desenho, privilegiou, por algum motivo, o barracão, o que é intensificado pela simbolização usada pelo garoto – uma construção em que é possível observar o telhado, as colunas de sustentação, além de duas figuras iconizadas, porém difusas, que se

referem a duas pessoas. Os barracos do assentamento não ganharam a mesma projeção. Mas, por quê? O assentamento não é, digamos, o local mais interessante para uma criança. Ele é feio, não oferece nenhuma possibilidade nova senão as mesmas (e não menos importantes) brincadeiras tradicionais – pipa, pega-pega, esconde-esconde, cabra-cega, futebol, entre outras. De todo o assentamento, o barracão é o local mais prazeroso, é um misto de cabana e escola, por isso tem uma projeção mais detalhada no mapa. A simbolização do assentamento – quadrante inferior esquerdo – é feita a partir de meia dúzia de figuras geométricas meio quadradas. A simbolização dos barracos – local nenhum pouco prazeroso – não ganhou a atenção dos detalhes durante a simbolização do mapa.

A casa, para a maioria das pessoas, é local sagrado, para descanso, para alegria, para receber amigos, para deixar sempre (des)arrumada e confortável. A casa é uma referência, um porto seguro para qualquer pessoa, principalmente para a criança, protegida dos fantasmas e das bruxas dentro de seu quarto, junto com seus brinquedos. É neste local que a criança aprenderá a relacionar-se com o mundo, começando pelos pais e irmãos. A casa é uma espécie de plasma, de útero, não é à toa que, ao longo dos anos, ganhou cada vez mais significados, apresentando uma vasta simbologia. Ela é guardadora. Parte de nossas recordações vem da infância, da casa – do lar. Mas, convenhamos, que tipo de admiração e de boas recordações pode uma criança assentada guardar de seu barraco? Um barraco desajeitado com vista para os prédios da cidade, no horizonte.

Os prédios estão retratados, no mapa, na metade superior do desenho, com um número maior de detalhes do que a simbolização do assentamento. Ora, são apenas as formas verticais dos prédios que são vistas, ao longe, um grande e difuso paredão. A opção por maiores detalhes no desenho dos prédios mostra que o sujeito da enunciação realizou mais uma escolha. A criança assentada quer estar em conjunção com os valores desta verticalidade que ela coloriu de vermelho. No limite entre as paisagens, a imagem rebatida da linha do trem, vista de cima, como uma cerca, ou um grande muro. A linha do trem está desproporcional em relação ao restante do desenho. Houve a opção de deixá-la em evidência, como metáfora espacial da segregação e do caminho. O texto da criança, reflexo de suas aprendizagens (suas interações sociais com o mundo), deixa em evidência a opção que se fez em aproximar a cidade e minimizar os barracos.

Questionado pelo fato de ter dado pouca importância para o espaço do assentamento, uma vez que a unidade temática consistia na produção de um mapa do assentamento, e este foi o espaço que mereceu menor evidência, o Luan virou a página de seu pequeno caderno confeccionado com papel Kraft e, na página seguinte, mostrou um novo desenho, uma continuação, um recorte espacial de uma área mais precisa do assentamento.



Figura 31 – “zoom” Luan, 11 anos

A criança mudou a escala, operou uma mudança em seu foco descritivo, consciente da manipulação que estava fazendo por via simbólica. Esta debragem espacial apresenta-se como um *zoom* do assentamento que não coube no mapa da página anterior devido ao interesse da criança (enunciador) em colocar no mapa outras coordenadas espaciais significativas para o assentamento, como os prédios de Londrina, ao longe.

O desenho de Luan mostra-nos o desenvolvimento da inteligência espacial deste menino acostumado a andar descalço na terra vermelha do assentamento, percorrendo cada viela e cada passagem de forma íntima, como um cego que, acostumado com o caminho, guia-se intuitivamente pela escuridão. A análise do mapa do Luan coloca-nos diante de um complexo processo de opções e

escolhas que evidenciam o repertório de experiências desta criança. Ou, conforme Lowenfeld,

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora. (LOWENFELD, 1970, p. 13).

O que eu denomino como inteligência espacial é o equivalente ao desenvolvimento intelectual de que fala Lowenfeld, ou seja, se comparado com outros desenhos, outros mapas produzidos no assentamento, esta idéia de desdobramento do espaço em um *zoom*, a produção de uma nova lâmina para evidenciar uma parte maior do assentamento, mostra-se como um diferencial. Ou, em outras palavras, conforme a criança cresce há uma alteração na conscientização que ela tem de si e de seu meio, como os detalhes, por exemplo. “Aqueles indivíduos que tendem a ficar atrasados no desenvolvimento dessa conscientização estão demonstrando falta de maturação intelectual.” (LOWENFELD, 1970, p. 41).

Termino minhas impressões, a respeito dos dois desenhos desta criança, registrando a oposição sêmica da verticalidade projetada (próxima) dos prédios vs. a horizontalidade unidimensional (distante) da simbolização dos barracos do assentamento. Esta oposição, marca da compreensão espacial dos moradores deste local, dado que modifica a percepção e a criação de outros espaços, como percebemos no desenho, é tema que será explorado adiante, junto com a análise de um número maior de figuras verticais.

5.5 ALGUNS CASOS A PARTIR DE BINÔMIOS FANTÁSTICOS

O Igor é um menino de sete anos, gosta de cantar rap e de dançar. Muito falador, sempre preferiu o desenho à pintura. Às vezes, em nossos primeiros encontros, desinteressava-se facilmente pela atividade, ou preferia soltar pipa, ou

simplesmente brincar pelo assentamento. Poucas cores e muitas letras, foi o que percebi em alguns de seus trabalhos, fase em que o Igor estava em processo de alfabetização, então fazia questão de escrever, de mostrar e perguntar como se escreve esta ou aquela palavra.

A facilidade com que ele relaciona-se com as pessoas – colegas e professores –, apresentando um desenvolvimento lingüístico oral superior a outras crianças de sua idade, é a mesma facilidade com que mostra-se briguento. Sem pai, filho de uma mãe de cinquenta anos com alguns problemas de saúde, ele disse que aprendeu a brigar para defender a mãe.



Figura 32 – Trabalho com linhas / Passarinho, Igor, 7 anos

Mas o Igor que eu quero mostrar é um garoto que em nosso trabalho sobre linha – visando a construção de linhas (e figuras) leves e calmas, agitadas e nervosas, muitos tipos de linhas que foram usadas nos desenhos das crianças – construiu um pássaro verde em que a linha passa por praticamente todos os lados do papel, comunicativa como o Igor, expansiva e verde. Todavia, diferente do comportamento sangüíneo do garoto, seu pássaro mostra-se equilibrado na suavidade da linha que inicia e encerra o desenho. Onde é o início? Onde é o fim? “Parece que ele está carregando uma linha no bico”, eu disse para o Igor. “Sim”, ele respondeu, “Tá levando pra casinha dele”, continuou.

O escritor uruguaio Eduardo Galeano conta uma história chamada “A arte para as crianças”, que fala de um certo passarinho. A criança, sentada na frente

do prato de sopa, não queria saber de comer. Cansada, a mãe sugeriu que o pai, que era escritor, contasse alguma história para convencer a menina a comer. O pai, então, começou uma história de um passarinho que não queria comer a comidinha. Então ele ficava com o biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: “Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha.” Diz que a menina interrompeu e disse: “Que passarinho de merdinha...” (GALEANO, 1997, p. 18). Sem dúvidas, uma amostra da perspicácia infantil.

Mas, para entendermos o passarinho do Igor, precisamos falar de linha. A linha que compõe o desenho é a mesma linha que, em termos discursivos, participa da ação. É ativa, quando constrói, e é passiva, quando é levada pelo passarinho. Quem enuncia este desenho, então, a criança ou o passarinho? Sem ter consciência do que sua resposta significava, o garoto afirmou que aquela linha era um todo de significado ainda possível, ainda não explorado. Se a conversa tivesse se estendido, poderíamos tentar ver – e conseguiríamos, afinal as crianças são boas nisso – outras formas animadas, golfinhos, elefantes, ou o cabelo de uma mulher caindo em seu belo rosto.

Nos desenhos de Paul Klee, segundo Derdyk, a linha, em seu poder de decisão, assume autonomia e transforma-se em personagens mutáveis. Mais do que estruturar (e se esforçar para isso) um mundo visível e material, a linha “simplesmente é.” (DERDYK, 1989, p. 148).

Assim Paul Klee, que, paralelamente às suas atividades artísticas desenvolveu estudos e ministrou aulas na Bauhaus a respeito da linha em movimento, define a linha:

Situado mais além de um ponto morto, começa o primeiro ato de movimento (a linha). Por um breve instante se recolhe (linha interrompida ou articulada através de repetidas detenções). Um olhar retrospectivo para examinar até onde chegamos (movimento contrário). Refletir mentalmente caminhos nessa ou naquela direção (frases lineares). Um rio corta caminho, nos servimos de um bote (movimentos ondulados). Mais acima encontramos uma ponte (série de arcos). Do outro lado nos encontramos com correligionários que também vão em busca daquele lugar de onde se pode conseguir conhecimentos melhores, a alegria da coincidência (convergência). (KLEE apud DERDYK, 1989, p. 147).



Figura 33 e 34 – Paukenspieler e Dieser Stern Lehrt Beugen, de Paul Klee, ambos de 1940.

Em termos mais práticos, complementando este estado poético da linha descrito por Klee, podemos falar de uma tipologia da linha, conforme Derdyk (*op. cit.*), entre outros estudiosos, classificando sua manifestação a partir da intensidade, ritmo, duração, espessura, direção, entre outros traços.

A suavidade (da cor e do trajeto) da linha do desenho do Igor está em harmonia com a figura e com o significado do passarinho. A mesma suavidade não é verificada, no entanto, ao observarmos outro desenho, um “bicho de fogo”, da menina Taís, de dez anos.



Figura 35: Bicho de Fogo

Um bicho de fogo, só pelo nome, não deve ser tão suave e merecedor de atributos positivos como o passarinho. É uma questão de traços mínimos de significação (semas) que compõem essas figuras: temos de um lado o passarinho, marcado sob a isotopia /fragilidade/, em oposição ao bicho do fogo, marcado pela /força/ destrutiva. A cor escolhida pela criança foi exatamente o vermelho, sendo que, no lugar da cabeça – e talvez do rabo – deste bicho, há duas tochas de fogo, uma espécie de cavalo ou centauro de fogo, uma releitura de Quíron para os olhos treinados do leitor. Portanto, é uma composição harmoniosa, também, afinal a intensidade e a cor da linha cotizam-se com a imagem do fogo. Todavia, a linha que construiu o bicho do fogo é menos expressiva e solta do que a linha que construiu o passarinho, é mais tocha, mais fogo do que bicho.

Segundo Duchamp, o artista percorre uma cadeia subjetiva de reações durante seu processo de criação, do momento que estende-se da intenção à realização. O artista afirmou que “a luta faz da realização uma série de esforços, dores, satisfações, recusas, decisões que não podem e nem devem ser plenamente conscientes, ao menos no nível estético.” (DUCHAMP apud DERDYK, 1989, p. 187). Como a criança pequena ainda não trabalha visando um resultado estético, portanto a sua intencionalidade, quando existe, é diferente da questão da intencionalidade e da realização para o artista, para o adulto. Nem um pouco preocupadas com

questões deste tipo, as figuras manifestadas pelas crianças, quer sob a forma visual, quer sob a forma verbal, são estados puro de linguagem. O trabalho com a linha, neste sentido, justifica-se porque confere à criança maiores competências para que se expresse o máximo possível, desenvolvendo as diferentes maneiras de se relacionar com o mundo.

Esta questão da intencionalidade do artista, bem como da realização final da obra, questão esta que incomodou algumas gerações de artistas, entre eles Marcel Duchamp e Pablo Picasso, abriu caminho para um dos maiores avanços na discussão, compreensão e produção artística do século passado, que é precisamente a importância do processo artístico. Em diversas passagens de sua obra, Picasso deixa claro sua consciência da importância do processo: “Uma pintura não é baseada e decidida de antemão. Mesmo quando se está fazendo, muda como mudam os pensamentos de cada um” (DERDYK, 1989, p. 191), ou ainda: “Atenção! Devagar com a certeza que as verdades envelhecem. Arte é atitude. Está mais no processo que no produto. Estaremos sempre perguntando.” Este trecho, extraído não sei de que fala de Picasso, está anotado na parede da Oficina de Artes Visuais da Prefeitura de Londrina, local onde desenvolvemos parte das atividades do projeto P.R.O.E.S.A.

Os desenhos abaixo, de autoria desconhecida, provavelmente de uma criança de quatro ou cinco anos, mostra não apenas uma figura, uma sereia –



Figuras 36 e 37 – Sereia 1 e 2

unidade de trabalho deste encontro, baseada no exercício Binômios Fantásticos, da obra Gramática da Fantasia, de Gianni Rodari, conforme Diário de Campo, próximo capítulo deste trabalho –, mas um estudo com três diferentes sereias. Duas delas são muito semelhantes, com a cauda escura e o corpo desenhado com uma linha cor-de-rosa. Dentre estas duas figuras, a figura central do desenho é a que apresenta maior número de representação de detalhes. Todavia, dada a idade desta criança, em desenvolvimento figurativo, não conseguimos muito bem perceber o significado de todas as linhas que compõem este desenho. A figura à direita, figura periférica desenhada em cor laranja, é a mais simples delas, mas será que, apenas por isso, é a menos significativa?

Observando este estudo de touros, de Picasso, percebemos que a figura formada apenas por linhas, sem a complexidade aparente da massa, do volume, é a síntese da figurativização do touro, para Picasso.

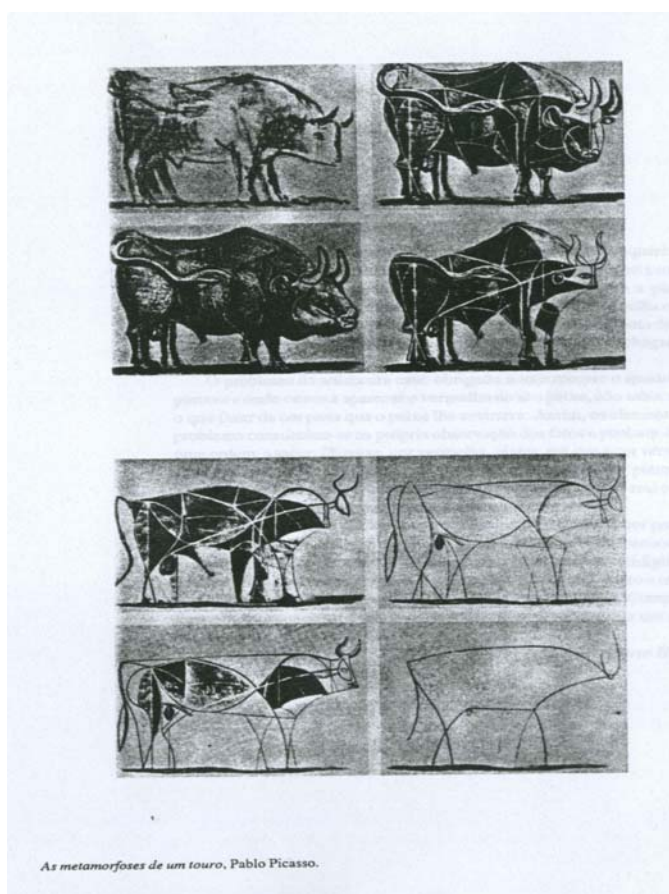


Figura 38 – As metamorfoses de um touro – Pablo Picasso

O trabalho com a intencionalidade das linhas e com os binômios fantásticos nos mostrou que as crianças trabalham com a linguagem artística, inconscientemente, de maneira muito próxima daquela como trabalham os artistas. Mais próximos da emoção e da sensibilidade do momento de criação (realidade emotivo-cognitiva) do que do objetivismo da realidade intelectual. O efeito de sentido conseguido pelo Igor, em sua linha que forma um pássaro, é tão sintético e pleno como um ensaio de desenho de Klee, da mesma forma como o esboço de três sereias lembra (referencializa) o estudo de touros, de Picasso, evidenciando cada etapa do caminho processual do fazer artístico, em constante modificação, como toda linguagem, em constante metamorfose, como todo discurso mítico. De acordo com Silva em *Figurativização e Metamorfose: o mito de Narciso* (conforme o capítulo dois, deste trabalho), os mitos apresentam-se essencialmente dinâmicos (forças tensivas de nosso inconsciente coletivo) nas narrativas. Embora realizado por uma criança muito pequena, sem a menor condição de intencionar algo deste tipo em seu discurso, é espantoso que a transformação figurativa (a metamorfose, o processo) venha se materializar justamente no desenho deste ser mítico que é a sereia.

5.6 O RAP DO BARRACÃO

Este é o rep do barracão/ o rep de todo cidadão/ Primeiro é o rep do educador, ouviu doutor? (refrão) // Temos o direito de estudar, brincar e jogar bola.// Este é o rep do barracão/ o rep de todo cidadão/ Primeiro é o rep do educador, ouviu doutor? // Não temos o direito de matar e nem de usar drogas.// (refrão) // Temos o direito de desenhar porque o tio Neto vem para nos ensinar.// (refrão) // Temos o direito de brincar e fazer o que quisermos, menos usar drogas.// Este é o rep do barracão, o rep de todo cidadão, primeiro é o rep do educador, ouviu doutor? // Temos o direito de estudar porque no futuro nós vamos ter que trabalhar.

A letra (e a música) deste rap foi composta por dois garotos de doze anos, o Ricardo e o Diogo. Perguntei como foi a experiência, como foi compor a quatro mãos. O Diogo foi quem fez uma base sonora e o Ricardo desfiou o primeiro verso, o refrão que é a todo momento reiterado. Compuseram tudo oralmente – e ritmicamente, afinal não conseguem ler a letra, mas já cantam ao

mesmo tempo em que iniciam alguns passos e movimentam os braços – e somente depois de pronto é que o Ricardo foi escrever.

O processo de semiose inicial para a produção do texto escrito partiu da sonoridade da música e da criação oral. A letra articula-se sob um discurso jurídico que instaura o enunciador (por meio de uma debreagem enunciativa: “Temos o direito...”) e, mais do que isso, reitera os direitos deste enunciador para um enunciatário por meio do vocativo “ouviu, doutor?”, colocando este enunciatário com titulação, portanto poder, para dentro do discurso que enuncia justamente o direito de brincar, desenhar, etc.

Como se estabelecesse um contrato com este enunciatário, em troca dos direitos são enunciados os deveres deste enunciador, o não-matar e o não-usar-drogas. Em outras palavras, este rap é a dialética assentada, o bate-papo entre os miseráveis e a classe-média, um texto social muito expressivo, principalmente se pensarmos que foi enunciado por crianças de doze anos de idade conscientes dos próprios direitos e, mais do que isso, conscientes dos deveres. Todavia, para quem o assassino deve não-matar?, da mesma maneira como para quem o usuário de drogas deve não-usar-drogas? Ou seja, para quem, senão para a cidade, ao longe, para a classe média e para as classes altas, este enunciador assume o dever de não-matar e de não-usar-drogas? O que quero dizer é que os enunciadores deste discurso conhecem muito bem as regras de exclusão; a cidade exclui, por isso parte dos miseráveis envolvem-se com a criminalidade e com as drogas.

Lendo mais algumas vezes este documento, é como se o texto tivesse sido pensado como um anúncio, um aviso ou ameaça. Mostram-se os direitos incontestáveis da criança (brincar, jogar bola, desenhar), da mesma maneira como mostram-se os deveres desta criança, sem que esses direitos e deveres sejam relacionados uns com os outros. É esta omissão da relação direta entre os direitos e os deveres do cidadão, diálogo necessário para a manutenção de qualquer sociedade, o motivo maior deste enunciado produzido por enunciadores que vivem à margem dos discursos.

Estas crianças não fazem parte do discurso da cidade, são oriundas do barracão, ou seja, são crias de experiências artísticas e pedagógicas em curso, como um rio, sustentado por afluentes. Os sememas ‘barracão’ e ‘cidadão’ mostram, mais do que esta simples rima em “ão”, a consciência que estas crianças têm de

nosso fazer, que é parte da contribuição que a arte pode trazer a elas, ou seja, instaurar um princípio de mudança e de questionamento.

A poesia presente na musicalidade da lira, seu berço, sua origem, é deixada de lado neste discurso que instaura a realidade de forma bastante objetiva e com pouca redundância, fazendo praticamente nenhum uso do trabalho específico que recebe a linguagem para tornar-se literária.

A poesia, muitas vezes, significa de forma não tão urgente e direta quanto a realidade difícil necessita. Porém, se por um lado a linguagem poética não foi usada, em termos discursivos, esta mesma realidade – linguagem referencial – só foi possível de ser enunciada a partir do descompromisso primeiro da música, a poesia em estado puro, que embala a construção verbal. O discurso verbal e o discurso musical do rap mostram-nos limites nem sempre precisos entre o real e o imaginário (as letras urgentes e os sons produzidos pela boca – sonoplastia – e pelos instrumentos de percussão).

Uma última questão: o RAP, do inglês Ritmo e Poesia, instaura-se como poesia. Mas, ouvindo o rap produzido por outros moradores da periferia – a cidade de Londrina, em 2003, tem mais de cinquenta grupos de Hip Hop espalhados pela periferia – , ou por grupos comerciais, vemos que a maior parte deles não faz uso da linguagem poética, e sim da linguagem objetiva. A poeticidade está, novamente, na musicalidade. Parece-me que a poesia, para certas comunidades periféricas, é classificada quando a palavra é cantada e tem poder de ação e de questionamento, como o rap, em vez do trabalho diferenciado com a linguagem.

4.7 A CERCA, A PIPA E A LINHA DO TREM: POESIA E LIMITE

No capítulo dois, deste trabalho, fiz algumas considerações a respeito da metáfora e, de que forma ela está relacionada com a associação de imagens. Quero tecer aqui, porém, algumas considerações a respeito das metáforas visuais, especificamente, aquelas que se manifestam na linguagem imagística dos filmes, do quadros, das fotografias, entre outros meios. Ao se falar em metáforas visuais, é preciso que façamos algumas considerações a respeito de como a

metáfora se apresenta de maneira particular, na imagem, conservando particularidades em relação às metáforas literárias.

Analisando a imagem cinematográfica, Roman Jakobson considerou que o cinema é uma arte mais metonímica do que metafórica, pois opera as imagens por justaposição ou contigüidade. Segundo Deleuze, para mostrar “mãos que folheiam”, no cinema, é necessário mostrar primeiro a imagem das mãos, e depois as folhas esvoaçando. (DELEUZE, 1990, p. 193). Também há a possibilidade de duas imagens serem editadas uma sobre a outra, por justaposição, cujo resultado não seria, ainda, tão próximo da imagem mental suscitada pela literatura (esta imagem mental é o que Sartre chama de imaginação, é o movimento das imagens).

Eisenstein realiza operações metafóricas nas imagens de seus filmes, a partir da utilização de duas imagens com harmônicos comuns. Ele foi, talvez, o primeiro cineasta a trabalhar (a descobrir) parte da estrutura desta linguagem ainda em desenvolvimento. No filme “A greve”, Eisenstein mostra a imagem do espião do patrão, com imensas pernas, invertida, de cabeça para baixo. Suas pernas terminam em uma poça de água. No alto desta imagem há duas chaminés de fábrica, longas, que terminam nas nuvens. Trata-se, segundo Deleuze, de uma metáfora cinematográfica de montagem.

Deleuze nos fala, também, das metáforas cinematográficas que se operam sem montagem, como no filme “O marinheiro por descuido”, de Keaton, em que o herói está morrendo por asfixia em seu escafandro cheio de água, quando é salvo pela moça que o prende entre as pernas e abre a roupa dele com uma faca, deixando jorrar a água que é a metáfora do líquido amniótico, do nascimento, da explosão da bolsa de água. (DELEUZE, 1990, p. 194).

Em “O encouraçado Potemkin”, três elementos da natureza harmonizam-se com o luto da vítima humana; água, terra e ar exprimem metaforicamente e afetivamente a dor do luto: “Há no sublime uma unidade sensório-motora da Natureza e do homem, tal que a natureza deva ser chamada a não-indiferente.” (DELEUZE, 1990, p. 196).

Nesta metáfora visual que não é formada pela montagem, os elementos da natureza unem-se tornando (formando) um conjunto harmônico, ou seja, um conjunto de figuras com um sema comum: no caso da célebre obra de Eisenstein, o luto.

Quero falar, aqui, de alguns elementos (des)harmônicos que são, sem dúvidas, as figuras mais recorrentes nos desenhos das crianças do Novo Amparo II: a cerca, a pipa e a linha do trem. Às vezes, em um mesmo desenho, a figura da rabiola da pipa confunde-se com a figura da linha do trem que, talvez, também seja a cerca de madeira que separa as casas como frágeis muros de tábua.



Figuras 39, 40 e 41 – Cercas e linhas férreas

A beleza destas três figuras, destes três elementos muito desenhados pelas crianças, não está na aparente proximidade das formas, os chamados elementos harmônicos, o que faz com que em alguns desenhos, muitas vezes, a impressão que se tem é a de que a cerca pode voar como a rabiola da pipa, por onde quase pode passar um trem.

É justamente sob esta superfície harmônica que subjaz a poeticidade desta imagem que, como na linguagem poética, converge elementos opostos: o

pesado do trem e o leve da pipa, o trem que corre por um caminho pré-específico, inalterável, e a pipa que vagueia por caminhos incertos, inseguros, à mercê dos ventos, longe de qualquer trilho.



Figura 42 – Pipa 1

A cerca, figura central entre a linha do trem e a pipa, separa os limites precisos entre a liberdade da pipa, que no horizonte dá a impressão de arranhar os prédios do centro da cidade, e a linha de trem que corta o meio do assentamento e não os leva a lugar algum, um trem de carga que está sempre de passagem, sem nunca parar ali. No meio do assentamento pobre, parte das economias de nosso país é escoada em grãos, em combustível. A cerca divisa a distância entre a cidade e a vida difícil e violenta das periferias, impede o acesso de todos os cidadãos aos mesmos direitos.



Figura 43 – Pipa 2



Figura 44 – Caminho

A longa e fina rabiola da pipa risca um caminho imaginário no céu, um caminho percorrido pelo trem, mas proibido para os moradores do Novo Amparo, semi-enraizados pelas faltas e privações desta vida. O que impede que eles sigam outros caminhos, que recomecem novamente suas vidas, é justamente uma barreira social, uma cerca que se ergue no meio do caminho. (No meio do caminho tinha uma cerca). O único modo de ultrapassar essas estacas de madeira que ditam os limites de atuação do homem está na infância, na pipa que pode ser levada para longe, para outros mundos possíveis, com a imaginação e aprendizagem.

Estes três elementos desarmônicos, em estado de tensão, representam a criança, a cidade e o assentado. A criança é representada pela figura da pipa; o assentado adulto, pela figura da cerca que limita o barraco onde mora; e a figura da cidade, da civilização e do progresso é representada pelo trem. Enquanto apresentadas no meio natural, estas três figuras não representam uma metáfora (um símbolo); nem um índice natural que indicia coisa alguma a não ser a própria existência de cada uma. Todavia, quando estas figuras são enunciadas pela criança, enunciador descompromissado com a realidade intelectual, com as convenções do mundo adulto, o que temos são três signos, três símbolos que, por trás da materialidade expressiva da linha, da cor, da figura, guardam um universo particular de conteúdo(s). Em outros termos, no momento em que estas imagens foram

escolhidas por um sujeito da enunciação (a criança), e inseridas dentro de um discurso (o desenho), passam a significar em toda a profundidade sígnica.

Gostaria de registrar, no momento em que encerro estas observações exponencialmente férteis para futuras análises, que elas nasceram das longas e proveitosas conversas com a artista plástica, professora e pesquisadora Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza, muito atenta para as metáforas e para as questões da significação da imagem.

5.8 O ASSENTAMENTO E A CIDADE (OU POÉTICA ASSENTADA DO ESPAÇO)

*Passado o traslado
do crítico ousado
resta uma instância
um ponto importante
é quando da infância
brota um quadrante.*

(Flaviano Ricardo Lopes)

Figuras como casas verticais, alongadas, imitando os prédios que despontam no horizonte, marcados sob a égide da verticalidade, chamaram a atenção dos pesquisadores. As casas, quer dizer, os barracos dos moradores do Novo Amparo II não têm mais que dois metros ou dois metros e meio de pé-direito. São construções baixas, sem estrutura, frágeis amontoados de tábuas e toda a sorte de materiais que, encontrados nos lixos, transformam-se num exercício de reciclagem.



Figuras 45, 46 e 47 – Construções verticalizadas

As crianças, a partir de seus desenhos, projetam a altura de suas casas, um trabalho de projeção e escala. Algumas já demonstraram um maior interesse em morar em prédios, e pouco interesse por casas, conforme expressaram durante algumas conversas conosco.

Além de desenharem casas alongadas, outros projéteis verticais ascendem do papel, como figuras geométricas não específicas e prédios, inclusive o desenho das Torres Gêmeas nova-iorquinas – o que ratifica ainda mais as influências que a mídia exerce na criança.



Figura 48 – Torres Gêmeas – Luan (11 anos)

Jéssica, de sete anos, estava muito feliz em um de nossos encontros, principalmente porque o Cláudio e eu estávamos desenhando ao seu lado. Ela ria e

conversava enquanto produzia, mesmo quando pedíamos um pouco mais de silêncio, quer dizer, concentração. De repente, pedi para ela expressar toda sua felicidade no papel e, o que tive em resposta, foi um belo vulcão em atividade. Chamo a atenção para o fato de o vulcão não estar em repouso, pois neste caso seria apenas um morro, uma montanha. O vulcão desenhado pela menina cospe fogo, umas chispas que se assemelham a gotas e preenchem o horizonte como fariam, ali, as estrelas. Porém a base deste vulcão não é larga, é quase tão estreita quanto seu ápice. Se houvesse janelinhas, ali, seria um prédio este vulcão fino e comprido.



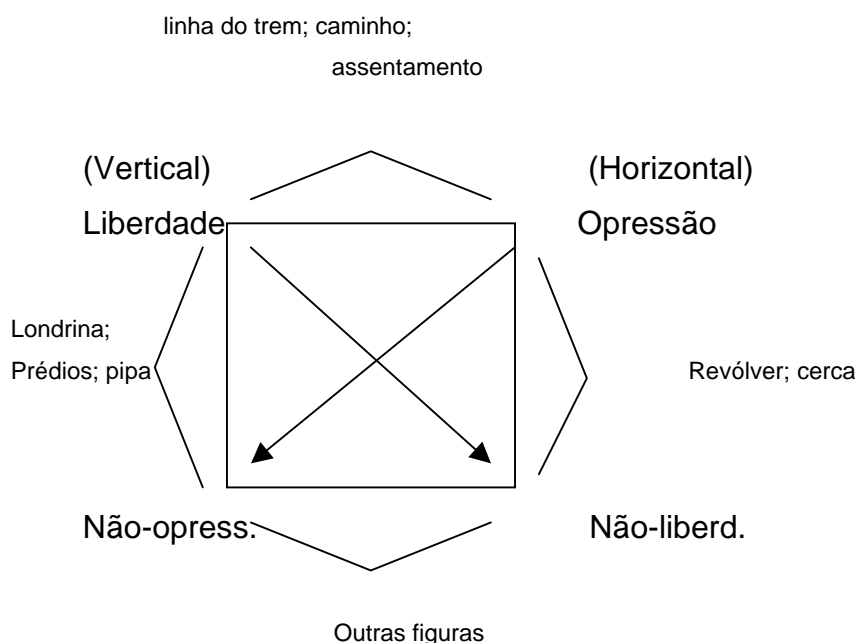
Figura 49 – Vulcão – Jéssica (8 anos)

Acredito que este desenho mostra, poeticamente, uma felicidade vertical como uma erupção vulcânica. As chispas de fogo dizem tanto quanto o sorriso de Jéssica no momento da produção artística. Se em vez de linhas, formas e cores, a criança tivesse escrito um texto para explicar o que sentia, que quentes e efusivas seriam estas palavras! (estes versos).

De certa forma, a cidade, ao longe, não intimida a criança, pelo contrário, a imagem da cidade é positiva e libertária para a criança assentada, que é seduzida por valores diferentes dos seus e, em seu querer-fazer, projeta-se no desenho ao projetar a verticalidade da cidade, que opõe-se à horizontalidade do assentamento.

As coordenadas espaciais vertical/horizontal, em princípio conceitos arbitrários e desprovidos de significados, ou julgamentos de valor, assumem os

valores positivo vs. negativo, respectivamente, ou /liberdade/ vs. /opressão/, figurativizados pelas figuras da cidade e do assentamento.



Este quadrado semiótico permite que visualizemos, a partir de sua estrutura analógica, diagramática, parte da realidade intelectual e parte da realidade emotivo-cognitiva das crianças que vivem no Assentamento Novo Amparo II, no que se refere à compreensão e representação do espaço físico.

A verticalidade assume, para a realidade assentada do Novo Amparo II, uma conotação de ascensão social ou, em outras palavras, de estar em conjunção com os valores da verticalidade.

A partir da identificação da coordenada espacial vertical como portadora da isotopia /liberdade/, foi fácil estabelecer, por meio de uma operação lógica de oposição sêmica, os termos contrário e contraditório do quadrado semiótico, bem como o conjunto de figuras separadas isotopicamente produzidas pelas crianças em discurso verbal e plástico.

O que considero muito importante, quando observo os prédios e as casas alongadas desenhados pelas crianças do assentamento, é que posso visualizar, conforme Blikstein (como vimos no segundo capítulo), os corredores isotópicos, ou seja, os estereótipos ou óculos sociais decorrentes de nossa experiência com o mundo, que fazem com que apreendamos um real fabricado.

Quer dizer, entre a realidade e a linguagem existe a práxis, e o resultado da prática do homem com o mundo altera sua linguagem. Então, conforme analiso os desenhos desses prédios, dessas construções altas que não existem no assentamento, é como se visualizasse dois conjuntos de valores distintos daquelas pessoas assentadas, valores estes que manifestam-se a partir da estrutura discursiva e poética do texto plástico, a partir dos dispositivos topológicos⁵ e das categorias eidéticas. Formas cujos conteúdos representam os valores almeçados e nunca alcançados, o sonhar que é a vida de muitas crianças assentadas.

5.9 OUTRAS HISTÓRIAS

A história do escorpim é, na realidade, a história do escorpião. Mas, se lermos a curta história (poucas frases), percebemos que, na verdade, ela não é uma narrativa convencional, é quase um aviso: “O escorpim é muito perigoso e pinica e morde e tem veneno igual uma cobra. Dizem que é pior, que tem que tomar cuidado, muito cuidado, senão ele pode entrar na sua casa. Muito cuidado, hein?” Quem escreveu foi o Luan, de onze anos. Seu desenvolvimento lingüístico é insatisfatório, comete muitos erros gramaticais (alguns foram suprimidos na edição que fiz de seu texto), não compreende o que é a estrutura sintática e tem dificuldade até mesmo na caligrafia. Mas gosta de brincar, é comunicativo e está sempre querendo me contar as suas histórias de menino, suas meninices. Se existe uma briga entre os moleques, geralmente o Luan está no meio, ou querendo “apartar”, ou metido na briga, mesmo.

⁵ Ao descrever o significante plástico, Greimas estabelece alguns conceitos como dispositivo topológico, que subdivide-se em: 1) categorias topológicas retilíneas (alto/baixo ou direita/esquerda), e 2) categorias topológicas curvilíneas (periférico/central ou circunscrite/circunscrito). Além das categorias topológicas, define a forma plástica, igualmente gerativa, de onde provêm as categorias cromáticas e categorias eidéticas, respectivamente cores e formas. (GREIMAS, 19__, p.34).

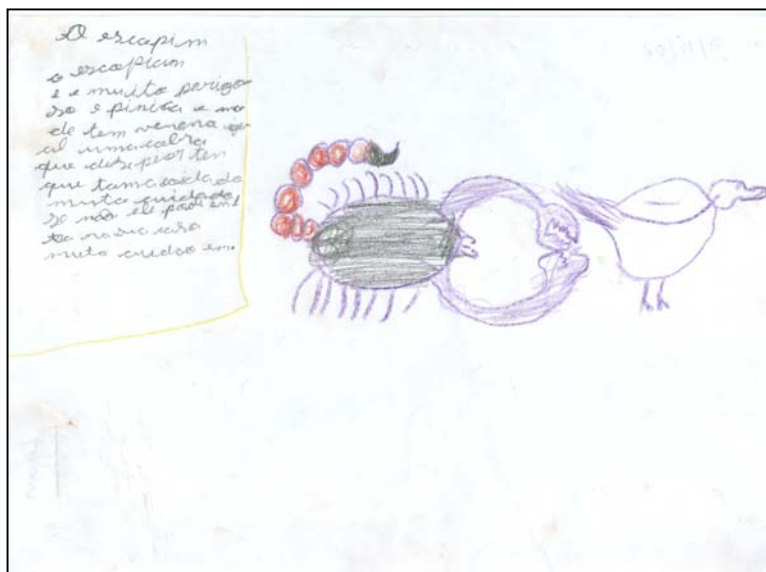


Figura 50: O escorpim (Luan, 11 anos)

Ele criou esta história do escorpim depois que eu contei para ele a história *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector. Depois de ouvir da amizade entre a galinha e Xext, o extraterrestre, Luan desenhou um escorpião (o escorpim) tentando agarrar uma ave – um pato ou uma galinha. Seu problema é claro, sintetiza-se na carência generalizada – de carinho, comida, cultura, dinheiro –, fato este que acaba limitando as crianças e privando (elas a o mundo) da livre condição de desenvolvimento e educação. Se convivesse em maior contato com livros, cadernos e pincéis, o Luan apresentaria um desenvolvimento lingüístico mais satisfatório, o que serviria como ferramenta para que ele pudesse expressar a sua imaginação. A privação educacional (a falta de livros) aparta as crianças carentes do desenvolvimento pleno como cidadãos. Algumas vezes, as restrições sociais (impostas) em que vivem as crianças assentadas são mais perigosas do que o escorpim.

Se, por um lado, a criação do personagem escorpim justifica-se pelo medo que a criança tem, realmente, deste e de outros bichos peçonhentos que proliferam no acúmulo de lixo dos assentamentos, portanto uma criação textual baseada numa dificuldade real, temos o exemplo de histórias que, diferentemente, trabalham com o sonho e com a magia do conto de fada tradicional, como o texto da Carol, de sete anos: “Um castelo muito distante/ Quem salvar a princesa/ Vai se casar com ela e ser feliz para sempre.”

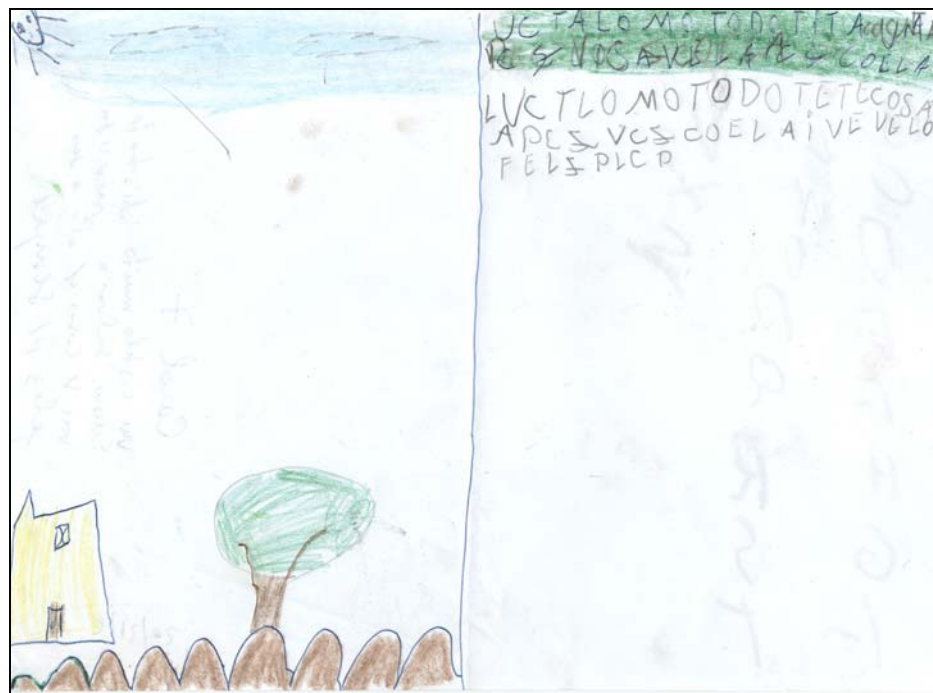


Figura 51 – Palavras inventadas

Porém, quando olhamos o desenho da Carol, é comum que ocorra um estranhamento. Explico: primeiro, porque seu texto, uma suposta narração de seu desenho, parece mais um criptograma do que uma mensagem escrita em língua natural conhecida; segundo, porque os personagens príncipe e princesa não são desenhados. Nem o castelo, sequer, foi desenhado, apenas uma construção amarela, isolada, sem telhado, ao lado de uma árvore. Poucas figuras compõem este desenho, que é também uma narrativa – uma narrativa implícita, ou virtual – que não se apresenta de maneira tradicional, pois oculta justamente os personagens, a princesa e seu pretendente, o homem mais corajoso: o sol personificado (com olhos e boca), um céu azul, uma casinha amarela com uma porta e uma janela, montinhos de terra (o chão, propriamente dito), e uma árvore. É neste ambiente nem um pouco sedutor, sem arco-íris, sem cachoeiras, sem pássaros alegrando o céu, sem um belo lago cheio de peixinhos coloridos, é exatamente no espaço desinteressante que percebemos neste desenho, que a criança projeta o universo daquela princesa que enuncia.

Esta criança, a Carol, não tem nem idéia do que é ser uma princesa. As princesas, para ela, apenas existem e compõem as histórias e os imaginários de muitas meninas. A princesa é uma mulher melhor do que as outras, afinal ela é

filha do rei e da rainha. Ser princesa significa ter poder. Porém, sem nenhum repertório figurativo que indicasse este poder, este glamour que é ser princesa em um castelo, à espera de um príncipe, a Carol desenhou estas figuras simples, mesmo, que fazem parte de seu pequeno repertório iconográfico e lingüístico, realidades estas fornecidas pelo dia-a-dia de convívio social entre os iguais assentados, no Novo Amparo II. A princesa que habita este castelo amarelo e simples é a Carol e sua vida simples de criança assentada.

Ela está em fase de alfabetização, ainda, por isso misturou muitas letras, símbolos de nosso alfabeto, representações que a criança já está adquirindo, embaralhando os códigos que fundamentarão todo o conhecimento formal que ela poderá adquirir, se quiser conhecer aquilo a que se denomina cultura. É muito comum, no período da alfabetização, que as crianças inventem histórias imaginárias e inventem, inclusive, as palavras que, segundo elas, contam a história. Mas, se daqui a algum tempo, alguém pedisse para que a criança recontasse a mesma história, a partir do desenho, muito provavelmente a história seria diferente, sendo renovada (reinventada) a cada leitura. Esta renovação, este espírito e ímpeto infantil voltado à transformação, à curiosidade e à atenção do olhar, os momentos de expansão cognitiva, de aprendizagens oriundas de diálogos e experimentações, isto é a poética infantil.

CAPÍTULO V

6 DIÁRIO DE CAMPO (OU A VIDA COMO ELA É)

Este diário é composto por parte das experiências metodológicas e práticas das áreas de Letras e Artes Plásticas que estão sendo desenvolvidas com crianças do Assentamento Novo Amparo II, situado à margem da Avenida Dez de Dezembro (Zona Norte), na cidade de Londrina/PR.

Nossas visitas ao “acentamento”, conforme está escrito numa placa de recepção (seja bem vindo), iniciaram-se no último dia de Agosto de 2002, antes da elaboração formal do projeto de Pesquisa – P.R.O.E.S.A., ainda em processo de aprovação.

O espaço que utilizamos para desenvolver o projeto é um barracão com cerca de vinte metros quadrados, pé-direito alto e coberto por telhas de cimento amianto. As paredes expõem os tijolos que são da mesma cor da terra, das ruas sem asfalto ou qualquer tipo de calçamento, uma cor vermelha da terra fértil que, se outrora marcou a cafeicultura e a riqueza de nossa cidade, agora tinge os pés das crianças que andam quase nuas de um lado para outro.

O Assentamento Novo Amparo II é amparado (peço permissão para fazer este trocadilho), há anos, pela solidariedade – ou pela revolta? – individual e coletiva de membros do Rotary Club de Londrina e, também, por um grupo de espíritas. A eles pertence o local onde o projeto é desenvolvido, assim como outras iniciativas empreendedoras, como ajudas com cestas básicas, aulas de corte e costura oferecidas à população carente, entre outras iniciativas, mais institucionais, junto aos órgãos públicos.

O Projeto Esperança e Ação (P.R.O.E.S.A.), neste sentido, vem legitimar um trabalho social voluntário já existente, oferecendo-lhe o conhecimento e as experiências acadêmicas voltadas unicamente para o bem estar e ao crescimento – em todos os sentidos – deste grupo de pessoas que representa quase nada se comparado à grande massa de famigerados de nosso país. Embora o projeto seja constituído por disciplinas e profissionais de diversos ramos do conhecimento, é a poesia e o desenvolvimento da linguagem visual, plástica, que enfocaremos nesta espécie de diário que, de antemão, não aspira à imparcialidade da descrição e do relato, apenas, mas já avança para uma série de reflexões e impressões que, precipitadamente, estão aqui registradas.

Não fomos ao campo, em princípio, munidos de nenhuma especificidade teórica. Deixamos que os primeiros contatos entre os estagiários e alunos orientassem o tipo de trabalho que deveria ser iniciado ali. Um balanço de nossa pesquisa brevemente poderá ser realizado, assim que a materialização destas primeiras experiências constituir um corpus de significado (a produção dos alunos) que, analisado, constituirá e conduzirá ao eixo teórico-metodológico adequado.

31/08/2002

Público Ideal: saí de casa carregando o livro *Berimbau e outros poemas*, da Nova Fronteira, com poemas de Manuel Bandeira. Estava muito claro, após ler o poema “Trem de ferro” (“Agora sim/Café com pão/Agora sim/Voa, fumaça/Corre, cerca/Ai seu foguista/Bota fogo/Na fornalha/Que eu preciso/Muita força/Muita força/Muita força”), as crianças assimilariam o ritmo, a sonoridade, daí então cantaríamos o poema e, talvez, brincássemos em fila, imitando a trajetória de um trem. Estaria concluída, assim, nossa primeira visita, que denominamos como “brincadeiras de poesia”.

O trem de ferro: Uma linha férrea passa ao lado do assentamento, separando-o de outro bairro, mais antigo, o Novo Amparo I, com ruas asfaltadas, água encanada e energia elétrica, ou seja, com as condições mínimas de sobrevivência que meus “alunos ideais” não têm. Ainda receosos, não mostraram interesse pelo poema de Bandeira, estavam ansiosos para iniciar a atividade de desenho; na verdade seus olhinhos vislumbravam, atônitos, o pouco material que levamos, algumas canetinhas hidrocor, papel e poucas caixas de giz de cera. Das recordações de minha infância, as mais fortes são os registros visuais e olfativos, como o cheiro do giz de cera. A infância das crianças do assentamento é muito diferente, é marcada por um amadurecimento precoce de meninos e meninas que têm de trabalhar para sustentar a família. Eu lia o “Trem de ferro” e elas olhavam sem compreender o que era aquilo, afinal não estão acostumadas ao livro, nem mesmo na escola, já que grande parte delas está iniciando a alfabetização. Desvencilhamo-nos daquele plano de unidade e pedimos para que usassem o material para desenhar um trem.

A linha, o trem: Do alto do assentamento, por onde corre a linha do trem, alguns meninos de dez a doze anos brincavam de pipa, também conhecida

como papagaio. O vento de agosto soprava e lambia nossas faces e despenteava nossos cabelos. Abaixo e ao lado, um pouco mais de sessenta barracos construídos precariamente com sobras de materiais diversos. Em cima, ao longe, os prédios imponentes da cidade. O céu e o inferno, a superfície e o esgoto. O trem passou cortando a atividade no meio, ilustrando com seu pesado metal aquilo que há pouco era apenas um tema e, quiçá, uma promessa de poesia. O barulho agitou ainda mais as crianças. Os desenhos, muito sujos de terra, foram recolhidos para estudo.

14/09/2002

Voltamos ao “acentamento” e, desta vez, levávamos um rádio que não funcionou. As crianças já haviam sido avisadas de que a atividade daquele dia seria constituída por música. Novamente recorremos ao improviso: pedimos que cantassem alguma música que sabiam (desta forma, além de driblarmos nosso problema operacional, estaríamos privilegiando o universo cultural daquele grupo de crianças). Enquanto os menores arriscavam algumas músicas infantis que conheciam apenas das propagandas de discos na tv, outros, maiores, cantaram um rap, de uma letra tão crua que, por um momento, pensei que estávamos começando a compreender aquele universo tão diferente do *intra muros* da academia. A música é composição de um grupo local (Novo Amparo I), e faz referência à violência e ao sensacionalismo massificado da violência em alguns programas da tv local.

Ritmo e poesia: *A noite escureceu/ aqui no Novo Amparo/ escuto barulho/ escuto disparo/ fazer o quê?/ toda favela é assim/ começou o tiroteio para ver o fim./ Pessoas correndo pra lá e pra cá,/ se joga no chão e começa a rezar./ O Pai de família/ que fecha a porta,/ os filhos lá fora e a mãe que chora./ Os primeiros a chegar são os curiosos,/ os segundos são porcos./ O IML na revisão,/ aquele Camargo, aquele pilantrão./ Barbosa Neto, aquele travesti./ Venha ver o nosso sofrimento,/ vacilou, ficou pequeno, em si lamento.*

Talvez a letra não esteja completa, ou mesmo inteiramente correta, já que foi cantada pelos alunos. As crianças mostraram que tinham uma relação com ritmo e poesia, o que, precipitadamente, supusemos que não tinham, já que mostraram desinteresse pelo poema “Trem de ferro”, no primeiro encontro. A rima,

ou eco, deliberadamente utilizada nesta canção (Amparo-disparo; assim-fim; revisão-pilatrão; sofrimento-lamento), embora não constitua nenhuma construção artística, do ponto de vista erudito, é um recurso que auxilia na musicalidade e na fixação da letra e da música. Essa é a poesia que eles têm. Para eles, a linguagem, quando não é usada para a simples comunicação (função referencial, objetiva) do dia-a-dia, presta-se à construção do rap. A poesia da periferia é o rap e todas as manifestações e tendências hip-hop.

(Não convém, aqui, o questionamento de estilos estrangeiros interferindo profundamente na cultura brasileira. Uma questão mais séria está em jogo: ou sofreremos com nossas metodologias e teorias que demorarão para serem assimiladas pela comunidade local, ou faremos uso da realidade local, falaremos a língua deles para ensinar arte e poesia. Optamos, claro, pela utilização do discurso local. Afinal, John Cage dizia, de maneira específica, que temos que utilizar o panfleto para acabarmos com ele; Heriberto Yépez, expoente da poesia social mexicana, morador de Tihuana e militante contra a assimilação da cultura do México pelo imperialismo estados-unidenses, acredita que temos que avançar do verso para o slogan e lembra que terroristas árabes utilizaram a tecnologia norte-americana para golpear os Estados Unidos; Foucault lembra que os homossexuais do século XIX utilizaram-se do discurso científico da época para legitimar a própria sexualidade; assim, devemos utilizar o discurso da periferia para politizar e operar mudanças nesta comunidade periférica.)

A maior manifestação poética da periferia está intimamente ligada à sonoridade da música (assim como os teóricos apontam o nascimento do gênero poético). Ao invés do deleite puramente estético, versificam e cantam a dura realidade cotidiana. Assim como o repentista do Nordeste brasileiro, o cantador e improvisador sertanejo, as crianças das periferias das grandes cidades utilizam as rimas para cantar a realidade que vivem, dura e seca, cada qual à sua maneira. Urge ao professor da escola periférica libertar o aluno do ensino da poesia canônica de nossa literatura; o caminho pode ser feito de maneira a respeitar as manifestações culturais daquele local, embora, à primeira vista, esta cultura seja marginalizada.

Após ouvirmos, cantarmos e anotarmos a letra do rap, pedimos às crianças que desenhassem, pintassem, enfim, usassem a imaginação e o giz de cera para registrarem o Novo Amparo II. O estereótipo escolar dos desenhos do

arco-íris, das nuvens e árvores, todas iguais, não se assemelha à crueldade do assentamento. Nenhum dos desenhos imitava a realidade local. A violência não estava presente em nenhum dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Por que? Pelo jeito vai ser uma tarefa bastante difícil este trabalho.

21/09/2002

As poucas paredes do barracão onde desenvolvemos o projeto foram, durante a semana, pintadas de azul pelos próprios moradores locais. Acho que estão percebendo nossa atuação – assim como a dos demais segmentos do projeto. Observando o assentamento do alto da colina, local onde passa o trem, nosso barracão é azul como o céu límpido, contrastando com a cor vermelha da terra e os tons de cinza e sujeira dos barracos. Espero, em breve, ver tudo aquilo pintado. O giz de cera nas mãos das crianças pode ser um começo.

Conseguimos a doação de uma mesa, assim as crianças puderam trabalhar de maneira mais cômoda – ou menos desconfortáveis.

Pedimos para as crianças que, segundo a orientação das monitoras de artes, aproveitassem o espaço máximo do papel para rabiscar – desta forma entrariam em contato com as cores misturadas (o que nos dá uma abertura para trabalharmos o hibridismo da linguagem); a familiaridade com o material também foi objetivo desta etapa; assim como proporcionar a firmeza no traço dos desenhos das crianças.

Enquanto preenchiam o papel de rabiscos e traços coloridos, comecei a pensar além de nosso trabalho. Muitas crianças vivem sob uma condição precária de higiene. Sarna e piolho são muito comuns. Meninos e meninas de todas as idades com as cabeças infestadas de parasitas. Alguns alunos brincavam com uma pomada à base de enxofre para curar a sarna. Precisamos agir incisivamente contra esse mal. Começamos, a partir deste encontro, a lavar as mãos das crianças antes das atividades. Não adianta nada lavarmos as cabeças daquela meninada. O convívio com aquela sujeira local, a falta de água e rede de esgoto, mais o contato com outras crianças na mesma situação, desmanchariam nosso trabalho. Talvez pudéssemos conversar com os pais. Precisamos conversar mais sobre isso nas reuniões de orientação do projeto.

28/09/2002

Trabalhamos, neste encontro, com a música “Trem da bicharada” (Saltimbancos). Percebemos que a música propiciou uma maior unidade entre as crianças (mais concentração).

A partir da música, as monitoras de artes ensinaram as crianças a trabalharem com a expressão dos traços: traços nervosos, calmos, que foram usados para a construção de bichos, como leão, passarinho, enfim, uma fantástica fauna infantil que permeava o imaginário daqueles alunos.

05/10/2002

Iniciamos este encontro reunindo a criançada em um círculo. Ouvimos a música “Bicho esquisito”, interpretada pelo grupo MPB-4. A música fala de um bicho com cara de lua, coração de floresta e pés de montanha. Seus braços são formados pelo vento e pelo mar. Depois disso, contamos uma história de sereia. Esta atividade objetivava a fragmentação (ou desreferencialização) do real e a busca do imaginário. Se no último encontro desenhamos um leão, usando traços nervosos e bravos dignos do rei dos animais, e traços leves e alegres para representar passarinhos, este encontro misturou as técnicas trabalhadas na semana anterior.

A sereia: Jorge Luis Borges e Margarita Guerrero descrevem a sereia na obra *O livro dos seres imaginários*; tradicionalmente a sereia era descrita como um ser híbrido de mulher e pássaro (corpo de pássaro, longas penas vermelhas, e rosto e sensualidade de mulher); mas a forma mais difundida deste ser – que já foi descrito como monstro, ninfa e demônio – é a composição do corpo de mulher e a cauda de peixe. Gabriel García Márquez, em *Textos do Caribe* (vol. 2), descreve a sereia como um ser inútil: “A sereia era uma criatura que tinha de mulher o menos útil e de peixe o menos aproveitável”. Assim, restou-lhe a morte. Porém, sereias convivem conosco, e andam de cadeiras de roda. A *Odisséia* conta que Ulisses pediu para que marinheiros o amarrassem no navio e tampassem os ouvidos com cera para que ninguém ouvisse o canto hipnótico das sereias. Assim, Ulisses pôde ouvir a maestria das belas e horríveis vozes e não foi conduzido para a morada das sereias. Aproveitei-me destas referências e compus uma história de sereias cantoras

e marinheiros temerosos. Em minha história as sereias habitam nosso mundo e escondem sua cauda debaixo de um manto. Como não podem andar, locomovem-se com a ajuda da cadeira de rodas.

O desenho, que previa a construção de seres imaginários, ou “bichos esquisitos”, foi muito proveitoso. Como a história da sereia tocou, de certa forma, aquelas crianças, muitas sereias visitaram seus trabalhos, neste dia. Sereia na terra seca do Novo Amparo? Ora, isso já é poesia.

(Durante o mês de outubro as visitas foram suspensas devido às duas semanas de recesso da Universidade Estadual de Londrina)

16/11/2002

Neste dia não houve nenhum trabalho plástico com as crianças, para as quais preparamos uma aula de “contação de história”. A história escolhida foi *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector; em primeiro lugar, a história nos pareceu apropriada porque trata de uma galinha diferente. Laura é feia, tem o pescoço sem pena, e além disso também é burra. Porém é uma galinha bondosa, e esse é seu lado bom. Ou seja, é muito interessante para um grupo de crianças o contato com uma personagem que não é apenas boa – estereótipo do herói romântico –, nem apenas má. Laura é como eu e como você, é burra e boa. Poderia ser inteligente e má. Laura não é estereótipo, é pura realidade. Todavia, esta realidade é abalada com a imaginação suprema da autora que, junto com Laura e seus filhos, apresenta Xext, um extraterrestre que, entre outras coisas, reclama que os humanos não acreditam nele e pensam que é um fantasma. E este é o segundo motivo pelo qual escolhemos esta história, cujos personagens não fazem parte de um mesmo mundo semântico: uma galinha (burra) e um extraterrestre. Clarice Lispector trabalha com um “binômio fantástico”, ou seja, um estranhamento entre palavras. Gianni Rodari (em *Gramática da Fantasia*) diz que é necessário que uma palavra seja estranha à outra, “para que a imaginação se veja obrigada a instituir um parentesco entre elas, para criar um conjunto (fantástico) onde os dois elementos estranhos possam conviver (p.21)”.

De alguma maneira já tínhamos iniciado um trabalho que privilegiava a fantasia com o intuito de aproximarmos os alunos da subjetividade e, dessa forma, do contato com o poema. Almejamos que esse excesso de imaginação faça-os

repensar o excesso de realidade do rap. Queremos mostrar que o sonho, na infância, é importante e prazeroso.

A sereia de cadeira de rodas e o bicho-esquisito foram temáticas de aulas anteriores, porém, mais uma vez deparamo-nos com o fantástico a partir de uma idéia: a galinha e o extraterrestre. A este respeito, Rodari afirma que neste tipo de exercício, a imagem suscita “estranhas aproximações”, e que “complexos movimentos das imagens e em suas caprichosas interferências, aparecem parentescos imprevisíveis (p.15)”.

Neste dia tivemos uma dificuldade muito grande no trabalho, pois as crianças comportaram-se mal, mantiveram-se extremamente inquietas. Pensamos numa primeira causa, nosso distanciamento de um mês, talvez tivessem perdido o costume, ou a segurança ao nosso lado. Um outro motivo: neste dia não levamos papel nem caneta para eles. Como reencontro, gostaríamos de testar apenas a oralidade. Nenhuma criança, porém, quis contar histórias. Talvez precisemos levar mais música – pois já percebemos que ela acalma as crianças – e, também, tomar mais cuidado na substituição do trabalho plástico por outro, uma vez que os alunos mostraram-se mais interessados em pintar, despreziosamente, do que realizar outras atividades. Observo nisso uma necessidade absurda de se expressar para o mundo – para o mundo que, com a linguagem, os oprime.

Isto demonstra, também, que nosso trabalho verbal com poesia, que no início previa o desenvolvimento do desenho (trabalho plástico) como meio de ativar a imaginação e, dessa forma, a subjetividade, mostra-se, agora, pelo menos para as crianças, totalmente arraigado com o desenho. O “P.R.O.E.S.A. pela Palavra”, nome de nosso grupo de pesquisa, inserido no macrocosmo do “Projeto P.R.O.E.S.A.”, transformou-se no P.R.O.E.S.A. pela Palavra e Pela Imagem (pelo Gesto).

Consideramos, agora, mais do que nunca, a possibilidade de um trabalho conjunto – palavra e imagem – na construção e no ensino de poesia, comparando os estágios de desenvolvimento lingüístico da criança com os significados deixados por este sujeito em suas impressões visuais.

30/11/2002

Hoje propusemos para as crianças que desenhassem o universo simbólico daquilo que foi apreendido por elas durante o encontro anterior, ou seja, a história *A vida íntima de Laura*. Poucas crianças lembravam-se da história (o que ratificou a falta de interesse delas naquele encontro), e poucos desenharam referências à história. Preferiram um trabalho com temática livre, o que, a princípio, privilegia a imaginação, porém o resultado foi um conjunto de trabalhos em que a maioria destaca-se pelos estereótipos escolares e a paisagem parece a mesma: uma casa, um sol, às vezes arco-íris, nuvem e flores, como se o repertório do imaginário infantil tivesse um limite. Estas crianças têm uma limitação imposta pela frágil condição social em que vivem. E a arte pode ajudá-las a superar estas limitações.

07/12/2002

Decidimos, a partir deste encontro, por um tratamento mais incisivo no trabalho com a linguagem verbal. De acordo com o que vínhamos avaliando em toda reunião, a maior parte das crianças ainda não é alfabetizada – estão aquém da idade escolar. Assim, nosso público alvo, que deveria ser composto por crianças a partir dos sete anos, é constituído por muitas crianças mais jovens.

A instrução, a partir de hoje, é que a cada reunião elas produzirão algum registro verbal daquilo que estão desenhando. Insistiremos para que elas nos dêem amostras de suas produções verbais, que serão utilizadas, posteriormente, junto com as imagens (desenhos) em nossas análises e estudos.

Algumas crianças, em processo de alfabetização, demonstraram grande dificuldade com as letras, sendo que elas estão num estágio ainda morfológico, não conseguindo trabalhar com a sintaxe e com a significação que não esteja numa única imagem. Outras, já alfabetizadas, não mostraram disposição para escrever, preferindo, ainda, o desenho. Quanto a estas, um plano de unidade melhor estruturado poderá conciliar o trabalho conjunto das atividades verbal e imagética.

(Nosso trabalho de campo ficou suspenso durante o final de dezembro e todo o mês de janeiro por função das férias da universidade. No mês de fevereiro, data prevista para o retorno de nossas atividades teóricas e práticas, e nos

dois meses seguintes, fomos impossibilitados de trabalhar no local do assentamento devido a uma *epidemia* de dengue em toda a cidade, com grande concentração de focos do mosquito e de pessoas contaminadas nas regiões periféricas como o Novo Amparo. Todavia, neste recesso, as reuniões teóricas continuaram ocorrendo, semanalmente, com leitura e discussão de textos, além de repensarmos partes de nossas atividades já desenvolvidas.)

10/05/2003

O dia do retorno: algumas mudanças foram operadas no Projeto de Pesquisa, que foi reformulado nos últimos meses, inclusive com a mudança de algumas das pessoas que faziam parte das atividades. Juntaram-se a nós a Tatiana e a Gisele, alunas de artes, além do Cláudio Garcia, artista plástico, e a Maria Alzira. A Loredana e a Maria Irene continuam orientando nossos trabalhos.

Estávamos todos ansiosos pela recepção dos alunos. Será que se lembravam da gente, depois de tanto tempo?

A carência afetiva das crianças chamou a atenção do Cláudio, muito mais avesso ao toque do que as crianças – percebi isso porque ele não se mostrava tão aberto aos abraços das crianças. Há alguns meses, eu também estranhei o excesso do toque das crianças. Enquanto isso elas ultrapassavam todos os espaços, social e público, em direção ao espaço íntimo. Nossas convenções sociais fazem com que limitemos nosso espaço íntimo, muito pouco utilizado em nosso dia-a-dia. As crianças experimentam todos os espaços, o que me fez pensar em como é mais integral a percepção delas, uma relação de intimidade com tudo o que existe.

Estava frio e a grande maioria dos alunos estava pouco agasalhada e com os pés no chão de terra, descalços. A terra vermelha contrastava com a pele branca de algumas crianças, embora a maior parte delas seja mulata. Aos poucos novos rostos foram revelados, além das crianças já conhecidas, um total de quase trinta alunos.

É interessante a noção temporal da criança. Ficamos praticamente quatro meses com as atividades de campo interrompidas e, quando retornamos, elas nos receberam de braços abertos. Apenas duas delas perguntaram-me sobre nossa ausência. As outras, crianças de praticamente todas as idades, não perguntaram nada, indiferentes ao tempo que nos separava. Algumas, espantosamente,

mostraram um acelerado amadurecimento – do corpo, principalmente, e também do comportamento.

Será que elas sabem contar o tempo? Acredito que nenhuma delas soubesse o tempo exato que não nos víamos, porém nosso encontro estabeleceu-se rotineiramente, como antes: as mesmas brigas por causa das cadeirinhas, etc, etc. Aliás, há menos cadeirinhas coloridas e mais crianças. Evidentemente, todos têm esta consciência, mas a luta estabelece-se entre os alunos que disputam para conquistar mais. Algumas crianças chegam a juntar duas ou mais cadeiras para si, numa espantosa assimilação dos valores de mercado: uma cadeira azul e outra vermelha querem dizer variedade.

Porém, assim como *dividem* as caixas de giz de cera, também trabalhamos para que se estabeleça uma cooperação e consciência social. É triste, mas a divisão de classes já se evidencia em pequenas atitudes, na infância sem lápis de cor e nas disputas pela posse das cadeirinhas.

Como se tratava de um retorno, um novo início, procuramos deixar o trabalho livre, sem uma preocupação temática. Tivemos novidades: a) embora muitos desenhos repetissem as fórmulas já mencionadas, quer dizer, os estereótipos de sol e arco-íris, eles eram minoria, diferente de nosso primeiro encontro; b) o Cláudio confeccionou, junto com a Tatiana e a Gisele, caderninhos de papel Kraft. Os cadernos foram deixados com os alunos para que, durante a semana, eles possam registrar novos símbolos, novas impressões. Como um livro de horas, trabalho desenvolvido pelo Cláudio, que também trabalha com outros grupos de excluídos sociais, como penitenciários e indígenas; c) o Cláudio montou, também, uma manequim dessas de vitrine de loja, achada pelas crianças no mato, jogada. A manequim, que não ganhou um nome (por quê?) foi montada ao lado do barracão onde trabalhamos. Causou estranhamento nas crianças, que logo estavam vestindo a personagem com um gorro e outros panos; d) a Maria Irene, e suas indicações de leitura, tem sido imprescindível para a realização destas reflexões; primeiramente com Gianni Rodari e agora com E. Hall.

Eu tinha visto, antes das crianças, aquela manequim. E em meu pensamento espacial mais estático, pensei em uma bela fotografia; o Cláudio, com um pensamento espacial mais dinâmico, montou a manequim como uma personagem; passei, a partir deste dia, a observar a relação que as crianças têm com o espaço onde convivem – em relação a mim, aos outros alunos e ao próprio

espaço; e) a Loredana sugeriu que eu passasse a reparar mais no comportamento das crianças na hora das atividades; de fato, minhas observações, até agora, são ainda pouco nítidas, tentam focalizar um conjunto de crianças morando em um local pobre, enquanto poderiam ser mais incisivas, focalizando intimamente alguns aspectos e levá-los à discussão. Compreendi seus sábios conselhos e isso vai fazer com que os registros deste diário sejam, a partir de agora, mais minuciosos, ou pelo menos mais centrados na observação de pequenos gestos e atitudes das crianças

17/05/2003

O plano de unidade de hoje foi a observação, a reflexão e o registro de um mapa do assentamento. Em princípio, as crianças não se mostraram tão interessadas na atividade. Aos poucos, porém, fui descrevendo inúmeras possibilidades de brincadeiras em que podemos utilizar o mapa; enterrando um tesouro imaginário e confeccionando um mapa que indique o local exato onde foi enterrado, por exemplo. As crianças, divididas em turmas, poderiam brincar de encontrar o tesouro das outras. Foi um bom começo, quase todas se entusiasmaram com a idéia e começaram a desenhar um mapa.

Os caderninhos que entregamos para as crianças, na semana passada, para que pudessem se expressar, mesmo nos dias em que não estamos trabalhando junto delas, foram todos perdidos. Com exceção de poucas crianças, outras dezenas de caderninhos foram perdidos, rasgados, escondidos, sei lá, eles simplesmente não foram devolvidos. E as crianças agiram de maneira natural, como se fosse normal não cuidar ou não ter responsabilidade sobre o próprio material escolar.

Grande parte dos mapas apresentaram características semelhantes. Mapearam apenas o território do assentamento, ou seja, um pedaço pequeno. Com exceção de um aluno que curiosamente desenhou o mapa do Brasil, numa cruel comparação de nosso país com um grande assentamento, todas as casas desenhadas obedeciam a uma mesma perspectiva, o assentamento visto de cima. As casas eram desenhadas, mas as árvores não. Os mapas das crianças preocupavam-se mais com elementos imobiliários (ou caracteres fixos, segundo a proximica) e não retratavam as flores, os cachorros, ou seja, um mapa mais próximo, quase um retrato da vida diária.

01/06/2003

Hoje, levamos os alunos para uma região mais alta, ao lado do assentamento, onde passa o trem. De lá pudemos observar os bairros mais distantes, bem como o centro da cidade, imponente na verticalidade de concreto. A proposta de trabalho era a mesma, um mapa. Não ficamos plenamente satisfeitos com os resultados da semana anterior e pensamos que um tema como a espacialidade poderia ser melhor trabalhado. Chamamos a atenção das crianças para o fato de que existem outras coisas no assentamento que podem configurar em seus mapas, como os gatos, os meninos soltando pipa, as crianças andando na rua ou jogando bola, as mulheres pegando água na caixa d'água para abastecerem suas casas, entre outras cenas bastante comuns por lá.

Os desenhos tornaram-se mais lúdicos, mais poéticos, e dois deles ganharam minha atenção de maneira especial. Um deles mostra o mapa do assentamento visto de cima e, logo em outro desenho, a criança tomou o cuidado de registrar de maneira ampliada um pedaço especial do assentamento. A noção espacial desta criança permiti-lhe construir um *zoom*, uma aproximação de dada realidade . O contrário talvez também se verifique e esta criança talvez possa, de alguma forma, afastar-se desta mesma realidade. O outro desenho é constituído por casas que estão sobre barrancos. Todavia, os barrancos são altos, os traços verticais imperam e o resultado são casas que parecem prédios.

Lembro-me de que quando começamos as atividades no assentamento, algumas crianças perguntaram-nos se morávamos em casas ou em prédios. Percebemos que elas não têm nenhum interesse por casa, afinal o assentamento é marcado pela égide da horizontalidade, à qual se associam, para as crianças, temas da pobreza e das dificuldades sociais. Os prédios, para elas, são aqueles mesmos prédios que podem avistar do alto do barranco, o centro da cidade, a verticalidade e a ascensão social a que as crianças aspiram. Lembrei-me daquele texto do Blikstein sobre os corredores isotópicos: entre a realidade e a linguagem existe a práxis, ou seja, toda a nossa experiência com o mundo, que influenciará nossa relação com a realidade. A verticalidade representa, nestes termos, valores positivos, enquanto a horizontalidade, valores negativos, para aquele determinado grupo de crianças. Gostei destas observações. Acho que elas poderão ser úteis no momento da análise dos desenhos, que já começaram a ganhar um esboço.

Conversamos, também, sobre a obrigação e o dever. A liberdade que proporcionamos às crianças pode, às vezes, ser confundida. Então decidimos falar a respeito dos caderninhos, daqueles cadernos que foram perdidos e não cumpriram seu propósito inicial. Comparamos, pela primeira vez, nosso trabalho com a escola, querendo, a partir desta analogia, estabelecer responsabilidade sobre o material escolar.

Mais duas observações: Acaba de me ocorrer que logo na primeira reunião, no primeiro encontro com os alunos, pedimos para que desenhassem o assentamento. De certa maneira nossa trabalho fez uma volta, um círculo, eis novamente a espacialidade como tema. Acredito que repensar nosso próprio espaço é, de certa maneira, permitir diferentes abordagens espaciais, outras possibilidades, e até mesmo repensar ritualisticamente a relação que temos com o espaço. Bachelard, com *A poética do espaço*, vai me ser útil. Preciso incluí-lo nesta experiência. Uma segunda e última observação: há três semanas aconteceu um incidente muito desagradável no Novo Amparo I, há menos de cem metros do assentamento. Um acerto de contas, problemas com drogas, com certeza, e o resultado foi um assassinato e a revolta da população local, que iniciou um linchamento. Como me disse a Daniele, uma aluna de dez anos, “boca fechada não entra mosquito, tio!” As crianças não se mostraram tão assustadas, pelo menos não a maioria delas, da maneira como eu havia pensado. Não podemos acostumarmos a tudo. Entre os dezenas de desenhos, nenhum retratando a violência (aquela que veio à tona apenas na sonoridade do rap), exceto um, o desenho de um revólver, signo da incompreensão e da dor.

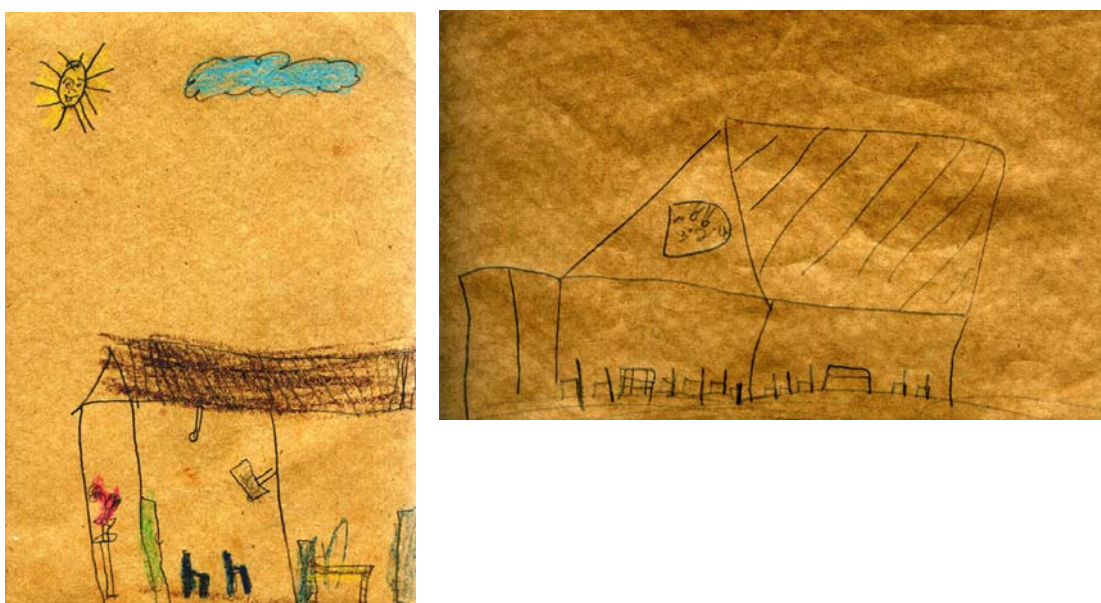
14/06/2003



Figuras 52 e 53 – Desenho de Saint-Exupéry

No início do livro “O Pequeno Príncipe” [figuras 52 e 53] encontramos dois desenhos feitos pelo autor: o primeiro deles corresponde a uma cobra que

engoliu um elefante. Este desenho número um assemelha-se a um chapéu, uma vez que o paquiderme permanece inteiro no interior da cobra. O desenho número dois corresponde ao mesmo desenho, mas é como se o autor (relembrando a criança que foi) tivesse feito um corte lateral na cobra, de modo a revelar seu interior. Este efeito invisível é largamente usado nos desenhos das crianças, e também entre os artistas. Foi o que ratificamos, hoje, quando pedimos para que as crianças desenhassem o espaço interno do barracão, que corresponde ao nosso espaço escolar, social e íntimo do assentamento.



Figuras 54 e 55 – Espaço interno do barracão

Os desenhos, recolhidos para análise, mostram com exatidão a relação que algumas daquelas crianças têm com o espaço em que vivem: o barracão é espaço de pintar, mas também é espaço de lazer, confundido até com o interior da própria casa (barraco) da criança. Numa analogia de interiores, um dos alunos desenhava o interior de sua casa, com os vários membros de sua família sentados diante da televisão. Como repercute esta imagem que é o simulacro dela mesma. Fiz algumas perguntas enquanto eles desenhavam e pintavam, eu estava interessado em seus registros orais, pronto para anotar cada palavra. Novamente volto ao “O Pequeno Príncipe”, onde o autor desabafa, entediado, lembrando sua infância e seus desenhos, que os adultos sempre pedem explicações. Muitas crianças parecem não ouvir minhas indagações, permanecendo concentradas

naquela comunhão com o papel e com as cores e formas. Tenho certeza de que elas ouvem, mas fingem não ouvir aquilo que não tem importância para aquele momento tão intenso que é a criação. Me senti como um chato que interrompe o filme para conversar ou, pior, para contar o que está por acontecer.

21/06/2003

Trabalhamos, sob diferentes aspectos, o espaço. O assentamento, o mapa, o assentamento visto de outros ângulos, a cidade ao longe, o barracão, as casas, o espaço interno do barracão. Temos um conjunto grande de imagens para analisarmos mais pormenorizadamente o desenvolvimento espacial da criança, bem como o entendimento poético que faz deste espaço. Do espaço para a pessoa, então. Esta é a proposta, agora.

Cada criança sentou-se na frente da outra e as instruções apontavam para o desenho do colega, assim como dos familiares. Enquanto registravam parte da imaginação, eu perguntei a respeito das caixas de lápis de cor que havíamos entregado a elas na semana anterior, quando cada aluno recebeu uma caixa pequena de lápis de cor, fruto de uma doação que recebemos de uma estudante do curso de artes. Em princípio, o Cláudio e a Maria Irene foram contra a distribuição do material. Acharam melhor guardarmos os lápis junto com os demais materiais do projeto, para uso exclusivo durante nossas visitas ao assentamento. A emotividade falou mais alto e o grupo decidiu entregar o material, como se quiséssemos recompensar cada uma das crianças pelo o que elas não têm e nós temos. Após uma semana nem sinal dos lápis. Algumas perderam. Outras, tiveram os lápis confiscados pelos pais, que temiam que os filhos estragassem. Outros só tinham permissão (dos pais) para levarem os lápis à escola. Ora, como se o trabalho que desenvolvemos não fosse tão sério, assim? Tivemos que conversar com as crianças, que se mostraram temerosas, afinal havia o risco dos colegas roubarem os lápis. Ou seja, temiam o que iriam fazer, inconscientemente: roubar os lápis umas das outras. Isso me preocupou muito. Muito, mesmo. (Será que isso é a sombra de que fala Jung?)

05/07/2003

Uma frase, antes de chegarmos ao assentamento, marcou a experiência deste dia: “chuchu é feito de água e chuva...” Quem disse foi a Maria Alzira, colega e pesquisadora, creditando a frase a seu pai. Justamente na noite anterior, quando eu estava fazendo anotações a respeito do início de “A poética do espaço”, deparei-me com uma afirmação que dizia que o não-saber é uma condição prévia do fazer poético, que nada mais é do que associar imagens. É isso que as crianças fazem o tempo todo em suas brincadeiras de faz de conta. A criança que desenhou, em um mapa do assentamento, o trovão, nada mais fez do que associar, despretensiosamente, imagens. Assim como aquela outra que disse ter visto uma sereia no “bosteiro”. É para esta poesia que temos que ficar atentos, já que ela geralmente é falada durante o processo de criação, e não escrita pela criança em seus trabalhos. Quantos momentos poéticos – demonstração da poética infantil, de como a criança age subjetivamente com a linguagem – são perdidos diariamente sem que possamos tomar nota para estudar? Este fato, ao mesmo tempo em que traz para a realidade uma deficiência destas pesquisas, coloca-nos diante de outra verdade, esta de interesse geral e, também, assustadora: quantas imagens poéticas são criadas, diariamente, e em seguida são esquecidas sem que ninguém as conheça? Toda a poesia que existe nas bibliotecas não é senão uma ínfima parte se comparada a todos os momentos poéticos que são criados no instante da imagem, (no minuto da imagem, conforme Bachelard) e depois são sobrepostos por outras camadas de linguagens, perdendo-se entre outros pensamentos. Assim, muito mais poemas são criados e esquecidos do que os que são, de fato, registrados. Da mesma forma como a casa representa nosso primeiro mundo, um cosmo dos sentimentos e lembranças do indivíduo, sua linguagem representa a maneira como ele se relaciona com o mundo, devendo ser estudada se quisermos compreender o próprio ser, centro de interesse das ciências humanas.

A atividade de hoje, de certa forma, está apoiada nesta necessidade que temos de conhecer o outro – como forma de conhecermos nós mesmos. Elegemos dois alunos, um menino e uma menina. Enquanto o Gabriel sentou-se sobre a mesa, a Jéssica sentou-se em uma cadeira no meio do barracão. A instrução era a observação da linha. Como é a boca do Gabriel? Será que ela se parece com um coração? Algumas bocas podem até se parecer com uma coração,

mas a dele, não. A observação deixou-os mais introspectivos, mais contemplativos, envolvidos com a atividade que logo cansou a todos. O que pretendemos com isso? Desenhos mais próximos da realidade? Não. A observação fará com que as crianças deparem-se com algumas situações até então pouco exploradas, como a noção de perspectiva, por exemplo, que poderá ajudá-las, mais tarde, nos desenhos de memória. A observação contribuirá, também, ensinando e educando o olhar. Muitas pessoas não sabem ver, num sentido profundo. As imagens são apreendidas superficialmente e logo nosso mundo simbólico entra em ação, substituindo a imagem real por um referente que já temos formado. As crianças não sabem disso e, agora, nem precisam saber. O importante é que já indagaram sobre como é diferente o olho quando visto de perto, daquele olho que desenhamos, um estereótipo, um símbolo largamente utilizado pela criança em suas representações visuais.

É interessante registrarmos, aqui, a evolução dos desenhos. De algumas semanas para cá os traços estão mais maduros, assim como o aproveitamento do espaço e das formas. Todavia, a atividade de hoje não rendeu imagens muito próximas de nossos modelos. O desenvolvimento do desenho infantil acontece gradativamente, sendo que a maior parte das crianças ainda não está tão madura para representar fielmente o modelo, o que vai intensificando-se por volta dos doze anos de idade. E, como já adiantamos, essa nem era nossa intenção, senão contrapor, silenciosamente, duas maneiras de ver: uma que vem de dentro, o símbolo, já pronto e nosso conhecido; e outra que exige que lancemos nosso olhar para fora, para a coisa em si, uma representação mais icônica.

Observações: Assim que chegamos ao assentamento, a Tatiana, a Maria Alzira e eu fomos conduzidos pelas crianças ao córrego que passa ao lado. Só o conhecíamos pelas histórias das crianças, povoadas de cobras e tartarugas – na verdade cágados agonizando no lixo. Algumas fotografias foram tiradas para registrarmos este espaço, muito longe de qualquer poética. Agradeço a colega e pesquisadora Maria Alzira de Carvalho Santos, que me auxiliou nestas reflexões.

12/07/2003

O encontro de hoje foi marcado por um acontecimento diferente: juntamente com nosso grupo, seguia uma aluna do curso de Jornalismo da UEL, a

Tatiana, interessada em fazer registros sonoros das crianças. Havíamos encontrado durante a semana e a Tatiana, juntamente com outra colega, a Daiane, pediram para que pudessem aproveitar uma das nossas reuniões para escreverem uma matéria a respeito da periferia de Londrina. Mostrando-se pouco à vontade com a realidade dos assentados, Tatiana não percorreu todo o assentamento, retornando ao barracão acompanhada de nossa colega Maria Alzira. Eu e a Fernanda prosseguimos nosso passeio pelo Novo Amparo II, chamando as crianças para o encontro daquele dia. Algumas delas não estavam com vontade de brincar, era ainda muito cedo e estava, também, bastante frio.

(Muitas das crianças nem têm agasalhos suficientes, foi o que verificamos quando algumas delas chegaram ao barracão com os pés descalços e com camisetas muito leves para o frio que fazia. Eu não tenho nem idéia do quanto o frio pode atrapalhar o trabalho de desenhar, pintar e escrever. Como pode haver concentração se fisicamente o indivíduo encontra-se em condições precárias?)

Eu disse para as crianças que desenvolveríamos desenhos de observação, utilizando os próprios colegas como modelo vivo, tentando animá-las. Não consegui muito êxito. A Fernanda, utilizando a curiosidade infantil, disse às crianças que tínhamos uma visita, descrevendo a Tatiana como uma menina muito branca e com os cabelos vermelhos. Imediatamente as crianças correram para o barracão, deixando-nos para trás, enquanto eu dizia para a Fernanda que, depois da descrição que ela fez da Tatiana, até mesmo eu fiquei curioso para ver aquela menina que mais parecia uma boneca, segundo a descrição feita para as crianças. Curioso é o trabalho com as crianças, atentas e interessadas em novas descobertas, a descoberta do mundo.

Antes de iniciar minhas atividades no barracão, caminhei registrando algumas imagens com uma máquina fotográfica, além de visitar Dona Marilza, a poetiza que me mostrou a parte de seu barraco que foi destelhado durante a ventania da noite anterior. Dona Marilza, sua filha Néia e suas duas netas tiveram que dormir em um único cômodo, misto de sala e quarto, cujo chão estava provisoriamente pavimentado com um pedaço de carpete velho diretamente em contato com a terra. Deixei um livro de poemas, um caderno e um dicionário pequeno para a poetiza, que me entregou uma carta destinada ao prefeito do município. Enviarei sua carta para os veículos de imprensa escrita da cidade, afinal

não há como os moradores do Novo Amparo II receberem correspondência, devido à situação irregular do assentamento: não há ruas, nem Correio.

A última adversidade foi vencida e eu retornei ao barracão: um grupo de crianças, um grupo especial delas, atento e inteligente, permanecia soltando pipa sob uma colina. Perguntaram o que nós queríamos que eles desenhassem naquele dia. Pensei um pouco e disse que eles poderiam desenhar o que quisessem, desde que antes eles cumprissem a atividade do dia: continuaríamos a proposta de desenho de observação. Eles disseram que não sabiam. Lembrei-me da Fernanda, há poucos minutos conversando com as crianças e resolvi jogar com elas, participar da difícil partida que é conquistar uma criança e fazê-la trocar o brinquedo pelo texto. Como tornar lúdico o trabalho com signos? O trabalho com texto tem que ser lúdico como o brinquedo. Envolvente como uma conversa agradável, um momento de revelação, o indivíduo usando o símbolo para a compreensão da vida. Disse aos meninos que eu tinha aprendido a soltar pipa durante a semana, mesmo sem saber. Assim, eles também poderiam aprender a desenhar e a escrever histórias se eles tentassem, também. Aproximei-me de um deles, peguei a linha e fiz algumas acrobacias ajudado pelo vento. Eles riram. Todos aproximaram-se, permaneciam ao meu redor. Fui conduzindo-os, aos poucos, até o barracão, recolhendo a linha numa carretilha, o fio de algodão que metaforicamente enredou meus alunos, conduzindo-os para dentro de nossa atividade. Os resultados dos desenhos não foram tão reveladores como esperávamos. Alguns bichos estranhos entraram na atividade dando um basta ao excesso de realidade do desenho de observação. Tiramos proveito, porém, de saber que a linguagem pode, quando trabalhada apropriadamente, instigar a criança. Outro dia, durante uma reunião semanal de nosso grupo, pensamos em recomeçar atividades que trabalhem com a contação de histórias, privilegiando a oralidade e estudando-a, também, dentro de nossas experiências pedagógicas, junto com o desenho e a poesia.

02/08/2003

Nas anotações que fiz em 12/07/2003, entre outros fatos, relatei uma visita à Dona Marilza, na qual ela incumbiu-me a tarefa de portador de uma carta destinada ao prefeito da cidade de Londrina, Nedson Micheleti.

Depois de alguns dias na posse do documento humildemente escrito em um português quase dialetal, dada as grandes divergências lingüísticas em relação à norma culta da língua, enviei a carta para a Folha de Londrina e para o Jornal de Londrina, os dois veículos de comunicação impressa da cidade que, na mesma semana, publicaram a carta de Dona Marilza. (Esta carta, assim como a resposta da Prefeitura Municipal – feita um dia após sua publicação – encontra-se nos arquivos do Projeto P.R.O.E.S.A.).

(As anotações deste dia foram relatadas pelo colega Cláudio Luiz Garcia)

No dia 2 de agosto de 2003, quando chegamos no assentamento Novo Amparo II, o dia era de sol e de muito vento. [Porto Ventoso e ensolarado...]

Parte do grupo foi chamar as crianças que participam das atividades de educação não-formal. A outra parte foi pedir a chave do “centro cultural” onde se desenvolve a referida atividade.

Eu resolvi me separar do grupo e ir de encontro com o grupo de crianças que soltavam pipas na linha do trem, na estrada de ferro, no limite entre o Assentamento Novo Amparo II e o bairro Novo Amparo I.

Enquanto eles soltavam/empinavam suas pipas, eu conversava uma prosa qualquer, uma “conversa fiada” de um fingidor/ de um fisgador...

A proposta que iríamos desenvolver naquela manhã havia sido preparada na Oficina de Artes Visuais da Prefeitura Municipal de Londrina.

A expectativa do grupo (e sobretudo a minha) era grande. A proposta consistia em esticarmos uma tira de papel previamente preparada com tinta branca látex, no chão-vermelho do Paraná-roxo. As tintas também foram preparadas previamente – têmpera.

Quando lá em cima, na linha do trem, eu anunciei que naquela manhã iríamos pintar usando tinta, foi um alvoroço. Todos rapidamente recolheram suas pipas e desceram o morro para iniciarmos as atividades.

O “centro cultural” havia sido lavado e algumas moradoras pediram para que tomássemos cuidado e para que não deixássemos as crianças sujarem o espaço. Todas entraram deixando o chinelo vermelho de terra roxa do lado de fora.

A entrada parecia um estacionamento de classe média londrinense. Todos comportados entravam após ter “estacionado” os seus “auto-chinelos-sujos” do lado de fora.

Não me lembro quem de nós teve a feliz idéia de não usarmos o espaço para pintura naquela manhã... Esticamos, então, a tira de papel numa rua próxima. Distribuímos os pincéis em meio ao alvoroço, característica de crianças carentes. É uma agonia, é uma correria que reflete anos de espera por alguma dádiva, por alguma prenda, mesmo que seja a mais insignificante. Todos correm atropelando-se para apanhar o objeto distribuído antes do outro. É uma correria desenfreada e inevitável; lamentável essa ação, mas não há outro recurso, outra maneira de iniciar a distribuição, seja lá do que for: um pincel ordinário, um sanduíche ou um nefasto refrigerante.

Começamos as atividades pelo desenho para depois iniciarmos a prática da pintura. Nunca houve em minha curta (e vasta) experiência de oficinairo um insucesso tão desastroso/perturbante/desestimulante.

As meninas e os meninos misturavam as tintas sem esperar secar as camadas anteriores. Era inútil alertá-los.

A mistura das cores e a voracidade com que eles respingavam as tintas era incontrolável. Logo a tira de papel confundia-se com a terra vermelha, sendo esta a mais admirável.

Nossa ação foi a mais cruel frustração. A tira de papel, tão cuidadosamente preparada, foi diretamente para o lixo. Isto porque a umidade excessiva do papel/ da tinta amoleceu de tal forma que conforme levantávamos a tira de papel da terra, ela se rasgava.

A única saída foi transformar o produto daquele dia em lixo. A única previsão útil que o grupo havia feito, foi ter levado um saco de lixo de cem litros.

A pintura feita pelas crianças do assentamento foi reduzida a cem litros de frustrações que carregamos até nossas casas. Nem o banho fez-me esquecer tamanha derrota.

(Durante a reunião semanal dos integrantes do projeto, na semana seguinte à experiência descrita acima, chegamos à conclusão de que queimamos etapa. Iniciamos um trabalho com tinta sem prepará-los previamente. A intensidade com que “atacaram” os materiais – papel, tintas e pincéis – mostrou a carência de experiências, bem como a carência de relações sociais diversificadas destas crianças que vivem sob a égide da castração, da falta de. A atividade com tinta será novamente experimentada, mas depois de um maior amadurecimento, após uma relação social daquela criança com um outro meio, como a Oficina de Artes Visuais

da Prefeitura, local administrado pelo Cláudio Garcia e que será, também, uma extensão do P.R.O.E.S.A., em breve, um meio onde há diálogo e intimidade entre o indivíduo e diferenciadas formas de expressão artística. É convivendo com a arte que a criança apreende as competências básicas para desenvolvê-la [desenvolver-se] ou, pelo menos, interagir com ela.)

16/08/2003

Quero, antes de descrever a experiência de trabalho com as crianças, relatar a agradável reunião de Projeto que aconteceu no dia 08/08/2003, com a presença de Sueli Bortolin, bibliotecária chefe das Bibliotecas da Uel e fundadora da ONG Mundo que Lê. Sueli nos deu uma aula sobre contação de histórias, mostrando, entre uma história e outra, uma grande habilidade no lúdico ofício, resquícios memorialistas da infância e apurado estudo literário.

Ao entrar na sala de reuniões, um pouco atrasado, não pude deixar de notar uma mala grande e antiga, com um lenço amarrado na alça, sobre a mesa. A mala fechada sobre a mesa, por si só, já representava um elemento cênico, um lugar de possibilidades infinitas, terreno fértil para a imaginação. A mala foi aberta, mas permaneceu uma incógnita, como um maestro, de costas para a platéia que aguardava o início das histórias. E, como um maestro, a mala regeu todas as narrativas de Sueli, abrigando um fascinante mundo da imaginação: bonecos e bonecas feitos de tecido, de copos de iogurte e lata; muitos livros infantis, alguns só com texto, outros, só com imagem, muitos tipos deles, para todas as idades, desde clássicos até os contemporâneos; e, por último, cordas, fitas, laços, prendedores de roupas e muitos outros objetos que ajudam na ambientação das histórias.

Percebi que, conforme os minutos se passavam, nosso encontro deixava de ser uma reunião pedagógica para transformar-se num teatrinho infantil em que os adultos ocuparam os papéis da infância, interagindo com as histórias da mesma maneira como as crianças fazem, confundindo os limites da realidade e da fantasia.

Confundir limites: A arte imita a vida, que é a arte de imitar. Se a vida também imita a arte? Imita, imitando-se a si própria. O filme Matrix trabalha com a idéia do real e do virtual e joga-nos para os limites entre estas realidades, a virtualidade da própria vida. Muitas outras obras já fizeram isso, de maneira melhor e

pior, mas Matrix nos mostra, com as salas de cinema lotadas, que o assunto ainda é exponencialmente fértil. Em outro canal, assisto ao depoimento de uma atriz, assim como tantas outras, contando que, na rua, as pessoas confundem a atriz e a personagem, no caso das telenovelas brasileiras, principalmente se estivermos falando de pessoas menos instruídas. Novamente o jogo dos limites da realidade e da ficção se cruzam, assim como nas aulas de teoria literária, sempre lembrando as diferenças (e semelhanças, às vezes propositais) entre autor e narrador. Durante a reunião, os pesquisadores e professores ocuparam, novamente, a casa sintagmática da infância, onde toda teoria não vale mais que a prática da brincadeira, onde a bibliotecária era precisamente a Dona Baratinha, *que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha* – e os pesquisadores, alguns bastante titulados, não passavam de crianças.

Foi pensando nas potencialidades verbais e imagísticas desta atividade que resolvemos incluir, de maneira incisiva, a prática da contação de história de volta às nossas atividades. A imaginação fica muito suscetível ao faz de conta das histórias, e é precisamente através da imaginação que as crianças produzem seus desenhos e seus textos durante nossas aulas de arte-educação, semanalmente.

Todo professor de arte e de literatura deveria ter uma mala cheia de livros infantis, bonecos e outros objetos cênicos, como fantoches e brinquedos. O espaço interno da mala, do tamanho da criatividade de cada um, que é estimulada pela criatividade do grupo, é um hiper-espaço muito maior do que aquele proporcionado pelos jogos eletrônicos e pela internet. A infância deveria começar assim, inventiva e poética como a imagem da mala de uma contadora de histórias.

Fomos para o assentamento munidos de uma certeza: contar a história da Dona Baratinha. Após a história, que seria encenada pelos professores do Projeto, as crianças receberiam material plástico para produzirem comentários a respeito da história, bem como desenhos e, também, a criação de uma nova história.

Este foi o primeiro encontro de que participou a Elisângela, nova integrante do P.R.O.E.S.A. Com formação em Letras e Pedagogia, Eli supôs ser mais adequado a contação de outra história, qualquer uma que trabalhasse aspectos de educação e saúde, como a limpeza do corpo ou o hábito que muitas crianças têm de falar palavrão ou xingar os colegas. Nova confusão de limites. Os valores morais estão presentes em toda literatura infantil. Aliás, a literatura infantil,

em seu início, e também no decorrer de seu desenvolvimento, sempre foi uma literatura moral infantil. É ponto pacífico que as crianças precisam ser educadas, daí a necessidade de valores morais sólidos para a formação da criança, etc. Mas em que medida? De que forma trabalhar com valores morais com crianças carentes? Os valores de uma comunidade periférica, de uma comunidade assentada, são muito diferentes dos valores convencionais (supostamente homogêneos) do restante da sociedade. A higiene também é uma outra problemática: como explicar para uma criança que não tem água em casa, que é necessário o banho para evitar a proliferação de carrapatos e piolhos que vivem em meio ao lixo e ao entulho que se formam nos barracos?

Por enquanto são apenas suposições, indagações que faço em voz alta enquanto penso nas próximas aulas. Qual será a literatura infantil apropriada para os meus alunos?

Outra nota: Há algumas semanas eu conversava com algumas crianças do assentamento, quando alguns deles, com pouco mais de dez anos, disseram que é freqüente os passeios que fazem pelo centro da cidade. Entendamos o centro como a cidade toda, uma vez que eles geralmente andam à pé desde o assentamento até o Zerão – local de recreação de Londrina, ao lado do Lago Igapó I. É sabido, também, que crianças, jovens carentes, circulam diariamente por áreas como o Zerão, ou praças, onde dedicam-se à mendicância e, também, ao consumo de drogas, principalmente cola de sapateiro e maconha. Disse que eles não poderiam ir ao Zerão, afinal os meninos que freqüentam lá não têm famílias, moram nas ruas, nos albergues, enquanto que as crianças do Novo Amparo II, meus alunos, embora miseráveis do ponto de vista econômico, têm família e, por pior que fosse, um barraco. Tentei mostrar a diferença entre os meninos de rua e os meninos pobres, abordando, também, a perda de valores do primeiro grupo. Um dos meus alunos me disse que ele também era um menino de rua, o que me preocupou, bastante. A situação social de meus alunos faz com que certas barreiras sejam quebradas, como esta: pelo fato de viver tão excluído, como um menino de rua, ele se coloca numa mesma categoria. Os valores familiares de meu aluno não são traços fortes o bastante para distingui-lo de um menino que, infelizmente, foi abandonado pela família (ou precisou deixar a casa paterna por algum motivo, como a violência).

Sílvia e Fernando: A Sílvia é uma amiga, antropóloga, faz atualmente uma dissertação sobre uma festa do milho que acontecia no interior do estado de São Paulo. Tem passagens por favelas, teve um projeto, há poucos anos, aprovado para atuar na Favela de Vigário Geral, na cidade do Rio de Janeiro. Sua proposta inicial chamava-se Comida na Favela. Ela adequou um projeto do Zivaldo chamado Flores na Favela, que consistia, grosso modo, em implantar floreiras nos barracos. A Sílvia pensou em plantar comida ali, folhas, hortaliças, estimulando o plantio de hortas e, também, o espírito de cooperação. Seu projeto não foi implantado, mas a Sílvia ajudou na abertura da Casa da Paz, uma espécie de memorial daquela comunidade (todos se lembram da chacina que aconteceu ali, na década de noventa, fruto de briga por ponto de drogas entre a polícia e o tráfico?). O Fernando é aluno de Ciências Sociais da UEL, pesquisador amigo da Sílvia que, juntamente com ela começou a visitar o Novo Amparo II, esta semana.

A proposta inicial deles não tem, em princípio, ligação com o P.R.O.E.S.A. Estão interessados em fazer a reconstituição da história de vida da população do assentamento, de modo que possam entender, sistematizar, futuramente, como se dá a formação de um núcleo da desorganização urbana e social em uma cidade grande, mais precisamente de uma cidade do norte paranaense. Diferentemente de algumas favelas do Rio de Janeiro e de São Paulo, estão praticamente inexistentes núcleos de migrantes nordestinos, aqui. Os habitantes do assentamento são, em sua maioria, famílias de paranaenses que perderam o poder aquisitivo nos últimos anos. Muitos já tiveram, inclusive, casas próprias, o que evidencia a ininterrupta crise econômica de nosso país.

A Sílvia me disse, voltando do Assentamento, que ela percebeu não apenas um espaço diferente do restante da cidade, mas também um tempo diferente, um estágio de tempo anterior à rapidez da produção. O assentamento é um lugar construído, praticamente, de madeira (restos de madeira); a água tem que ser pegada em uma caixa comunitária, o que atrasa os serviços. Não há nenhum comércio, ali, a não ser dois barracos que também vendem bebida, como um bar. Nem carros, nem ônibus. Quase uma zona rural, mas com a presença da violência oriunda, dentre outros motivos, do tráfico de drogas. Metaforicamente, a Sílvia utilizou o caminho de terra entre a rodovia e o assentamento, como forma de ilustrar o espaço-tempo que o separa do restante da cidade. O caminho também está presente na linha do trem, que cortou nossa paisagem ao meio, no momento em que

chagamos ao local. Nas rabiolas das pipas eu também enxergo a idéia do caminho, todo marcado como uma longa estrada de ferro. Sejam bem-vindos nossos amigos, e que o resultado de seus trabalhos dialogue com minha pesquisa. Em breve, trabalharei com trechos do diário que começou a ser produzido pela Sílvia. Que seus estudos também cresçam e venham fazer parte de nosso grande projeto interdisciplinar.

Sincronicidade: o desenho de uma das crianças, uma menina, assemelhava-se com um relógio digital. O relógio marcava 45:01, horas imaginárias, sendo que o número 4 confundia-se com a letra Y. É claro que a criança que produziu este desenho não estava pensando em como o tempo é entendido de forma diferente dentro do assentamento. Mas, por outro lado, o desenho mostra como é confuso o tempo para esta criança, com idade entre sete e oito anos. Já comentei neste diário, em outra data, que as crianças não têm muito a noção de tempo; após alguns meses de férias, devido ao surto de dengue, elas mostraram-se como se, na verdade, somente alguns dias tivessem se passado desde o nosso último encontro. A Graça, diretora do Departamento de Comunicação, Educação e Arte da UEL, durante participação, outro dia, em uma reunião pedagógica do P.R.O.E.S.A., afirmou que as crianças pensam o tempo-espço de maneira tão abstrata quanto os adultos analfabetos, conforme verificou durante sua experiência em sala de aula. Talvez a aquisição da estrutura lingüística seja um dos fatores que ajude na aquisição concreta de valores como o tempo e o espaço.

A menina polifônica: os desenhos de uma aluna de nove anos têm-me chamado a atenção. Geralmente são acompanhados por frases desconexas, oriundas de propagandas na tv, de panfletagem, da propaganda em camisetas, entre outros meios. Declaração Universal dos Direitos das Crianças: outro dia, em um desenho seu, havia esta frase ao lado da propaganda de uma empresa, incluindo o endereço eletrônico dela. Tudo isso “pacificamente” ao lado do desenho. As crianças estão muito atentas ao mundo ao redor, reproduzindo-o em seus desenhos, mesmo quando não o entendem completamente.

A Loredana separou um desenho que se destacou dos demais. Uma pipa ao lado de duas armas de fogo e a linha do trem. Novamente a idéia do caminho, o caminho curto entre o brinquedo e a violência, entre a criança e o delinqüente. Talvez eu utilize este desenho, juntamente com Deleuze, no livro *Imagem-tempo*, mais precisamente quando descreve metáforas visuais usadas no

cinema, para iniciar um discurso a respeito da metáfora visual das crianças. Este desenho será, provavelmente, um, dentre outros, que servirá para análise final de minha pesquisa.

Percorri praticamente todos os barracos do assentamento em uma manhã. Conversei com pais, mães, avós, tias, munido de uma autorização, para, a partir das próximas semanas, iniciar um trabalho com as crianças fora do assentamento. A idéia surgiu durante as reuniões do projeto, afinal já faz um ano que estamos trabalhando dentro do assentamento, com poucos recursos e uma série de dificuldades, como a falta de atenção e a liberdade do aluno dentro de seu território. O Cláudio Garcia propôs que os encontros acontecessem na oficina de Artes Plásticas da Prefeitura Municipal de Londrina, local que ele administra. Assim que os encontros fora do assentamento começarem a acontecer, descreverei as diferenças na produção dos alunos e a influência do espaço e dos materiais novos.

Terminarei os registros extensos de hoje com uma citação de Bachelard a respeito do caminho: “Que pode haver de mais belo que um caminho? É o símbolo e a imagem da vida ativa e variada.” (Consuelo apud Bachelard, 1989, p.31). Toda pessoa deveria então falar de suas estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Toda pessoa deveria fazer o cadastro de seus campos perdidos. Thoreau afirmava ter o mapa dos campos inscritos em sua alma.” (Bachelard, 1989, p. 31).

23/08/2003

Elisângela: contou duas histórias; uma delas extraída de *O livro das virtudes*, que fala que na boca de cada pessoa mora um Por Favor; e que ele cresce quando o usamos, assim como fica sem força quando não o usamos. Na história, temos dois irmãos, o Zeca e o Duda, cada um com o seu Por Favor... A outra história, acompanhada por ilustrações feitas em folhas de cartolina, falava da língua e dos dentes; um dia os dentes resolveram morder a língua que só falava coisa que não devia...

As crianças: gostaram bastante das histórias e, durante o desenho que seguiu a contação de histórias, o que se viu foram desenhos tentando imitar (copiar) a língua sendo presa pelos dentes, tal qual o desenho feito por Eli. Não houve, por assim dizer, um avanço nos desenhos produzidos pelas crianças a partir

das histórias, embora, com certeza, a mensagem subliminar das histórias tenha sido assimilada pelas crianças.

Moral: Limites. Além de formada em Letras, como eu, a Eli tem formação em Pedagogia, o que explica seu interesse e maior preocupação com o ensino pautado também na educação moral. Isso ficou evidente na escolha das histórias, que ensinavam a falar por favor e não falar palavrão. Considero muito válida esta escolha, afinal as palavras podem ser transformadas em ações, de tal forma que os palavrões de hoje podem ser, para esta criança, o caminho para um lugar onde as ações encontram-se bem longe da civilidade do por favor. Em outras palavras, histórias como estas podem evitar um grande desvio de conduta nas crianças, acostumadas com a falta de ordem e de limites (a mesma falta de ordem e de limites de nossa sociedade confusa e desigual).

Advogado do Diabo: Além de dentes e línguas, o que mais mora na boca de cada um? Acredito que perguntas como esta deveriam ter seguido nosso plano de unidade. Quais outras palavras, outras histórias, monstros e fantasmas escondem-se em nossa boca? Deveríamos ter ligado a pedagogia com o imaginário, a fim de colhermos um resultado mais poético e menos prático, impregnado da iconografia preparada para as histórias que foram contadas. Deveríamos ter falado, também, coisas fantasiosas, e outras em que não se sabe o que é arte ou o que é vida, como o exemplo da sociedade Dogon, tribo africana que acredita que nascemos com um certo número de palavras dentro de nossa barriga e, quando se esgotam, daí então morremos... A resposta para uma pergunta que fiz, há tempos, parece que se forma: a literatura infantil mais adequada para meus alunos é aquela que mescla a imaginação e a educação. O professor tem, às vezes, que sair da pedagogia e pedir ajuda à Pedagogia do imaginário, o que é feito por Gianni Rodari com o nome de Gramática da Fantasia.

O que quero dizer é isso: nada de trabalharmos apenas a moral das historietas pedagógicas, repetindo o que o sistema faz com aquelas crianças e com toda a comunidade carente, ensinando deveres e não cumprindo direitos, obrigações. Os deveres precisam ser ensinados para aquelas crianças, mas aos poucos, afinal, quem consegue viver sem água e sem luz (esta semana a Copel cortou a luz informal que abastecia o assentamento por falta de pagamentos), também consegue viver sem deveres, ou, mais apropriado, com deveres diferentes dos nossos. Temos que compreender como as crianças pensam (a partir da análise

dos desenhos e das escrituras) para depois operarmos modificações. Tenho certeza de que, além da cópia dos desenhos da Eli, aquelas crianças tinham muito mais para mostrar. Já sabemos que a língua e os dentes moram dentro da boca, queremos saber novas potencialidades imaginárias.

Assessoria antropológica: A Sílvia e o Fernando continuam as visitas aos barracos, conhecendo os moradores do assentamento, inclusive os pais das crianças, o que eu considero muito bom, afinal algumas destas informações podem ajudar durante o processo de ensino. A aparente uniformidade exterior dos barracos do assentamento, quando vista de perto, do interior, evidencia diferenças sociais e culturais entre os moradores locais. Alguns barracos são muito limpos, outros apresentam infestações de insetos. Alguns barracos têm móveis, outros quase não têm. Duzentos, trezentos, até oitocentos reais. Este é o preço que vale um barraco daqueles, segundo os moradores. Muitos pedidos de ajuda, mentiras e encrencas entre vizinhos. Estes foram alguns problemas com os quais a Sílvia se deparou. Muitos adultos apresentam doenças como depressão.

Cláudio e eu nos assustamos com apenas uma criança que permaneceu no barracão enquanto as outras deixaram-nos para ganhar uma fatia de melancia e uma banana. O grupo de católicos voltou para distribuir alimento aos moradores, que se mobilizaram como num grande arrastão, todos deixando suas casas em direção ao automóvel cheio de comida. É uma proposta assistencialista, válida pelo caráter emergencial que a fome representa, mas por outro lado não busca nenhum tipo de reflexão. Há séculos a Igreja dá alimento aos pobres. Há séculos a estrutura social deixa de buscar a arte por causa da dura luta para conseguir alimento.

Alisson (uma criança): enquanto as crianças voltavam para a atividade, depois da distribuição dos alimentos, eu comecei a desenhar uma cadeira observando o espaço negativo, o espaço vazio. Alisson começou a observar o meu desenho e começou a fazer um muito parecido, observando, também os espaços ao redor da cadeira. Isso evidencia que ele já tem condições de experimentar um trabalho voltado para a observação da realidade, uma descrição por meio do desenho, ou por meio da palavra. Precisamos, a partir da próxima aula, separar as crianças em, pelo menos, dois grupos. O grupo de crianças maiores, em torno de dez anos, como o Alisson, começará a fazer desenhos de observação. Não queremos prender a criança à realidade. Apenas queremos que sua capacidade de

desenhar evolua, a partir da observação, de modo que os desenhos de memória destas crianças (a imaginação, a poesia) se apresentem com maior expressão. Talvez esse interesse do Alisson tenha sido o que de mais importante aconteceu neste encontro.

30/08/2003

A Oficina de Artes Visuais da Prefeitura funciona em um barracão (cujo telhado está sendo arrumado) localizado em um local conhecido como Circo FUNCART. É um espaço cultural da Prefeitura Municipal onde funciona a escola de balé para crianças e adolescentes, além de local de ensaio do corpo de balé da cidade. Há, também, uma lona de circo, montada como se fosse haver um espetáculo. Lá, acontecem peças de teatro e também apresentações do balé. Foi na Oficina de Artes que nos encontramos, hoje, com as crianças. Encontrei, às oito da manhã, um micro-ônibus da universidade que me levou, junto com a Fernanda, para o assentamento. As crianças já nos aguardavam, como se aquele fosse um dia de passeio, um dia de festa, em que deixariam o assentamento e se integrariam na cidade. E era exatamente isso que as crianças pensavam, pudemos perceber. Algumas estavam bem vestidas, roupas que nem sabíamos que elas possuíam. A Sílvia já havia notado que nos sábados o dia é especial mesmo dentro do assentamento, afinal há distribuição de alimentos, de manhã, pela Igreja, à tarde, pelos Espíritas, sem contar o tratamento que recebem as crianças, que aguardam pela hora do desenho, uma atividade que tem hora certa para acontecer, na favela.

Bachelard nos lembra que é graças à casa que guardamos uma quantidade considerável de lembranças de nossa infância, de nossa vida. Em cada um de seus cantos temos lembranças, nos corredores, no sótão, no porão. Mas as casas, os barracos do assentamento, não têm muitos cômodos. São construções pequenas. O espaço externo do assentamento abre-se, então, como a extensão da casa. A concentração dos valores da casa se perde e se dispersa com os valores da rua. Ao invés de uma história familiar, existe a concentração de muitas histórias familiares desgraçadas, parecidas, doídas. Isso causa uma perda de identidade considerável. Estou fazendo estas observações porque, a partir de hoje, nosso trabalho começou a se desvincular do assentamento. O espaço exterior, tão importante para as crianças do Novo Amparo II, será o Lago Igapó, região pouco

conhecida por eles. Algumas crianças nunca tinham visto o lago, outras, entretanto, já tinham nadado nele, uma cena muito comum entre os garotos da periferia carente. Assim como foi importante o trabalho *in loco*, que pode evidenciar a relação espacial da criança assentada, poderemos ver, agora, como reage esta criança quando colocada em condições naturais de produção, condições adequadas, num lugar próprio para a produção e a pesquisa da arte. Com certa distância, poderemos analisar exatamente quais influências que o espaço suburbano exerce nas pessoas, ao mesmo tempo em que constitui um grande reflexo da organização social destas comunidades. Como a arte acontece em meio a esta mudança de paisagem? De valores? De estética? A tarefa é delicada, afinal correremos riscos por estarmos deslocando (desestabilizando) as crianças de maneira espácio-temporal.

Se não fosse um exagero de minha parte, compararia o espanto das crianças, ao chegarem ao local, como se estivessem entrando em uma fábrica de chocolate. Houve até criança que experimentou, provou mesmo, um pouco de tinta... Uma construção de tijolo, grande, ao lado do lago, com muitas árvores ao lado, com mesas, cadeiras, mensagens esquisitas pintadas e desenhadas nas paredes, quadros e gravuras em processo de construção, pinturas penduradas em varais para secarem. Um mundo incrivelmente novo para aquelas crianças. Então não é apenas faz de conta, produzir arte também é coisa que se pode continuar fazendo, ao longo da vida. Não é só criança que desenha. Acho que era isso que elas pensavam. Não falavam, apenas olhavam e cutucavam-se, umas às outras, sempre quando faziam novas descobertas.

“Tio, dá tinta?” Essa foi a frase que mais se ouviu. Da mesma forma como muitas crianças pedem em sinais, no trânsito, ou nas ruas, aquelas crianças nos pediam tinta. Devemos dar tinta para toda a criança, lápis, papel, afinal pintar, ao invés de pedir dinheiro, é uma esperança toda.)

Separamos as crianças em grupo. Os maiores desenharam e pintaram com tinta guache um boneco de madeira, desses articuláveis próprios às aulas de desenho. Enquanto os menores desenharam e pintaram desenhos de memória, sem um tema específico, apenas deixando que o vislumbre do primeiro encontro fora do assentamento pudesse ser registrado no papel. As crianças trabalharam (brincaram) com muito mais vontade, estimuladas pela nova situação, além, é claro, do lanche que fizeram: meio pacote de bolacha recheada para cada um e dois copos de refrigerante. Esta atitude legitimou, para as crianças, o caráter

de festa, afinal refrigerante e doce assumem uma função simbólica no ritual, a consagração e o prazer.

As crianças não pintaram em folhas separadas. Encapamos as mesas com grandes folhas de papel Kraft que, depois de pintadas, foram penduradas em varais e constituíram grandes murais. Muitos desenhos foram estragados pelo excesso de tinta e água, alguns deles interessantes. Talvez recortaremos os murais, posteriormente, para aproveitarmos algum desenho, especificamente. Novidades: Uma linha de trem foi desenhada, porém nenhum trem apareceu nos desenhos. Em compensação, alguns lagos foram pintados, bem como peixes, baleia, barco e monstro do lago. Evidentemente o espaço de produção influenciou as crianças. E acentua, ainda, que esta experiência é mais sensível para aquelas crianças que não têm água encanada em casa e, de repente, encontram aquele grande lago, o oposto da secura vermelha da terra do Amparo.



Figuras 56 e 57 – Lago Laabó e Assentamento Novo Amparo II

Dentro do ônibus, na chegada, uma menina perguntou para a Fernanda: “Tia, em que mundo estamos?”. Na hora de irmos embora, passando pela barragem do lago, uma outra me perguntou, vendo caminhões-pipa sendo enchidos com a água do lago: “Para onde vai essa água, tio? Podia ir lá em casa, né?” Diante de tanta indignação, prefiro abster-me de comentários.

Influência do Hip Hop: Paz, Amor, são mensagens que algumas crianças desenhavam, letras grandes com perspectiva, como encontramos em muros grafitados pela cidade. Alguns alunos, como o Ricardo, de doze anos, frequenta uma oficina no Novo Amparo I, onde aprende danças de rua. Aproveitarei o Ricardo para descrever, em textos verbais, maiores detalhes sobre a vida na periferia. Mas hoje

ele não quis escrever. Disse que as mensagens que ele estava produzindo são mais importantes para a sua comunidade. Eu acredito que realmente sejam.

Notas: Ainda não perguntaram nada a respeito das grandes mansões do outro lado do lago. Algumas crianças guardaram bolachas para levarem para casa – para prolongarem mais o prazer – ou talvez para distribuírem para os irmãos; uma delas reparou que água sai das torneiras da Oficina; algumas crianças, na hora do lanche, brincaram de comer comportando-se de maneira chique, fazendo biquinho para limpar com guardanapo. Talvez elas tenham percebido que os hábitos, aqui, são diferentes dos hábitos do assentamento. E se for isso, que interessante as crianças tão pequenas terem percebido que existem muitos códigos que separam as comunidades socialmente; as pipas continuam nos desenhos; as crianças ficaram encantadas com uma equipe de remadores que treinavam no Lago Igapó.

06/09/2003

Na reunião de ontem, a Maria Irene chamou a atenção de nosso grupo para o seguinte fato: algumas crianças de 6 ou 7 anos desenham muito bem, apresentando, inclusive, um diferencial em relação aos desenhos comumente produzidos nesta idade. Entretanto, algumas crianças de oito, nove anos, e às vezes até crianças mais velhas, ainda insistem em desenhos muito esquemáticos, aquém da produção natural desta idade. Ela pediu para que prestemos mais atenção nestes grupos. Por que isso acontece? Alguma influência externa? Qual é o nível dos textos verbais destes alunos? Talvez estejamos comparando os desenhos das crianças com aqueles níveis de desenvolvimento (estético, intelectual, emocional) apresentados por Piaget, Lowenfeld, entre outros pesquisadores e cognitivistas, quando, na realidade, a falta de interação social das crianças do assentamento (baseado em Vygotsky) faz com que elas não efetivem os aprendizados da maneira como fariam crianças em situações mais estáveis socialmente.

No encontro do dia 30/8/2003 aconteceu um incidente que, de tão comum, acabei nem descrevendo no diário. Todavia, o acontecimento ganhou dimensões maiores durante a reunião. Decidi, então, registrá-lo: o William, como não estava sentado com o grupo de crianças que desenhavam observando o boneco articulável de madeira, decidiu mexer no boneco. Agarrou-o e saiu andando com ele,

fazendo brincadeiras. O Cláudio, para estabelecer a ordem, arrancou o boneco da mão do menino e repreendeu-o, dizendo que não fizesse mais isso, afinal poderia quebrá-lo. O William mostrou-se agressivo, afinal começou a xingar, baixinho, o Cláudio. Ficou revoltado com a dura do professor. Eu considerei isso uma atitude reveladora. Até agora as crianças sempre mostraram-se quietinhas, boazinhas. Eu sempre me pergunto: como tanta violência e pobreza ainda não corromperam todos eles, inteiramente? Para onde é que vai tanto ódio, tanto rancor, tanta mágoa pela diferença? De repente, longe do assentamento, o William me mostrou um pouco de sua raiva. Não era mais o menino bom, mas aquele que não suporta a autoridade, que recusa-se a continuar o trabalho com as demais crianças. A Sílvia me contou, depois, que conheceu a mãe do William. Chama-se Lourdes e é sobrinha da Marilza, sua vizinha. Lourdes é separada, mora com outro homem e disse para a Sílvia que nunca nenhum homem dela relou a mão em algum filho seu! Lourdes superprotege os filhos, principalmente o mais velho, o William, que cresceu sem a figura masculina, de autoridade, dentro de casa.

Separamos as crianças em dois grupos, cada um em um ambiente. As crianças mais novas foram supervisionadas pelo Cláudio e pela Maria Alzira, enquanto as mais velhas ficaram sob minha orientação. Resolvemos, na reunião de ontem, continuar com o desenho de observação, novamente o boneco, mas desta vez dando-lhe nome e criando uma história para ele. Sete trabalhos foram feitos. Nenhum deles apresentou resultados tão reveladores. Insistem na mesma idéia: dois desenhos mostram o boneco em situação de festa, em clubes de dança, representando o próprio estado de espírito da criança; um deles nomeou o boneco com meu nome e escreveu poucas frases narrando que aquele boneco era o professor; um outro menino deu o nome de Pinóquio ao boneco, história em que o modelo de madeira é responsável por sensibilizar um caçador a não matar um bichinho. Detalhe: este texto é de um adolescente de treze anos, que ainda troca letras como b e d. Seu desenho é bom (criativo), mas seu texto mostra uma grande defasagem lingüística.

20/09/2003

Chegamos ao assentamento no início da manhã. Estávamos eu, a Fernanda, a Sílvia e o Fernando, além do motorista que nos levou. Há poucas

árvores no Novo Amparo II. Não há urbanização, apenas um descampado, uma terra vermelha, ou roxa, como diz o Cláudio. Enquanto o ônibus era ocupado por vinte e seis crianças, a Sílvia e o Fernando aproveitaram algumas mães que foram até o ônibus levar os filhos e já desceram conversando, uma conversa à toa que pretende um estudo de caráter antropológico, como já descrevi neste diário.

O tema de nosso trabalho foi a árvore, em todas as suas significações. Pedi para que elas prestassem atenção em árvores, durante nosso caminho até a oficina, um caminho cheio de árvores próximo do Lago Igapó. O lago, inclusive, serviu como uma experiência concreta antes do início da atividade de desenho e pintura.

Não contamos nem uma história de árvore para as crianças, mas, conforme eu observava a produção dos desenhos, contei-lhes sobre a árvore do fruto proibido, no paraíso, assim como um mito indiano que explica a cosmogonia a partir de uma árvore (imaginem que no início era a Árvore; e que d'Ela nasceu as coisas que existem, como frutos, pessoas, animais, casas e postes, tudo pendurado na árvore, como uma grande árvore de Natal.). As árvores foram sendo desenhadas, ganharam massa com a aplicação de tinta, e houve criança que trabalhou até com colagem depois de observar a utilização da cola branca durante a confecção da têmpera.

Algumas crianças começaram, por conta própria, a fazer misturas usando pó xadrez, cola e água, mostrando um conhecimento e um aprendizado do universo que antes era absolutamente ignorado por elas, conforme podemos observar nos relatos do dia 02/08/2003, feitos pelo Cláudio Garcia, a respeito da experiência frustrada com tinta, no assentamento.

No final da atividade, percebi que uma menina começou a juntar muitos copinhos de plástico para levar embora para casa. Aproximei-me e perguntei qual era o interesse dela em levar aqueles copinhos embora, uma vez que, sendo utilizados para a mistura de tintas, eles seriam mais úteis na oficina, e não no assentamento. “Sabe o que é, tio”, explicou a menina, “meu irmão está preso e, quando a gente leva copinho de plástico pra ele, em dia de visita, ele faz flor e dá de presente pra minha mãe e pra gente.” Fiquei mudo diante da fala da menina, que levou os copos com ela, escondidos na saia.

Um fato que nos preocupou, hoje, aconteceu na hora do lanche, e refere-se à mentira. Distribuímos um lanche para cada criança, porém algumas delas

ficaram sem receber. Havia trinta lanches, o que significa que algumas (poucas) crianças comeram duas vezes, e não contaram a verdade. A solução foi a divisão do lanche, uma equação ordinária que aponta para a urgência e para a grandiosidade do problema que é a fome.

Sem querer tirar conclusões precipitadas, e também sem ignorar o fato de que a mentira, até certo ponto, é tolerada e saudável (além de fazer parte do desenvolvimento do indivíduo, na infância), a Sílvia constatou um fato que ela denominou como “cultura da fofoca” – informação que cruzou com minhas observações e que é um fato que acontece no Assentamento, dado seu pequeno tamanho, intensificado pela ociosidade dos moradores, sobretudo das mulheres que têm filhos em idade escolar. Muitas destas mulheres conversam enquanto aguardam a fila diária que enfrentam para apanharem água para as funções domésticas e higiênicas. Enquanto aguardam, conversam, quer dizer, fofocam. Nas visitas que a Sílvia começou a fazer, nos barracos, percebeu que muitas pessoas não contam a verdade quando perguntadas a respeito, principalmente, de suas fontes de renda, de suas ocupações e de suas trajetórias pessoais. Não posso dizer mais nada a este respeito, ainda, uma vez que nenhum levantamento foi empreendido, assim como nenhum estudo específico foi realizado, a não ser uma breve averiguação.

27/09/2003

A experiência de hoje foi inusitada. Havíamos preparado um tema para o desenvolvimento do desenho, da pintura e da produção de pequenos textos a respeito, ainda, da árvore, mas, quando chegamos na Oficina, uma surpresa: haveria, no Circo Funcart, ao lado do barracão onde funciona a Oficina, uma apresentação curta de teatro. As crianças do Novo Amparo II nunca tinham ido a um teatro, até aquela manhã.

Fizemos uma fila de crianças e acomodamo-nos para assistirmos uma releitura das produções de uma novela de rádio. O programa narrativo principal do texto dramático era um concurso em que duas atrizes disputavam o papel de protagonista da próxima novela; um belo argumento e uma montagem muito bem realizada pelo Grupo de Teatro Ato de Falo, da cidade de Londrina.

As crianças assistiram a tudo, quietas e interessadas, compenetradas na simulação do real, naquilo que para a criança é a brincadeira, o faz de conta.

Há pouco tempo, durante uma conversa com Francelino França, jornalista do caderno de cultura da Folha de Londrina, ouvi a descrição que ele fez sobre uma apresentação de teatro, no Cine-teatro Ouro-Verde, em que estava presente um grupo de crianças da periferia que nunca tinha assistido a uma peça de teatro, quer dizer, nunca tinha sequer entrado dentro de um teatro, este espaço maravilhoso para a criação, para a transformação da realidade, da fantasia. Algumas meninas deste grupo, conforme me foi narrado, saíram algumas vezes do espetáculo para irem ao banheiro, em grupinhos, ou então comentaram cada cena, como se estivessem em suas casas vendo televisão.

É exatamente a linguagem televisiva que as crianças conhecem, principalmente as crianças das comunidades periféricas, com uma vivência artística praticamente nula, ou pouco estimulada. Chamo a atenção, aqui, para o descaso da educação formal do ensino fundamental e médio, que ignora quase que completamente o desenvolvimento infantil pela educação teatral. A escola, neste ponto, perde uma oportunidade única, a oportunidade de trabalhar com um grupo de atores mirins, uma vez que toda criança representa, quando pequena, aquilo que pretende ser quando crescer, aquilo que ela pretende ser naquele momento. Toda criança cria personagens, aquelas pessoas da vida real que elas conhecem, e improvisam situações que duram, às vezes, apenas alguns instantes mágicos, o instante da criação teatral. Algumas destas histórias inventadas na infância crescem e persistem junto com a vida daquele jovem, acompanhando-o por boa parte de sua vida, em sua memória, dada a intensidade desta representação, deste jogo infantil. Brincar de faz de conta não é apenas uma atividade lúdica, é, antes disso, uma atividade cognitiva que permite com que a criança, aos poucos, tome consciência de sua individualidade, uma vez que a criança muito pequena tem uma consciência amalgamada entre ela e o meio. De acordo com Vygotsky (apud REGO), o termo brinquedo é usado para todo o tipo de brincadeiras, principalmente para as representações das crianças, como por exemplo, o faz de conta, a brincadeira de médico, de polícia e ladrão, ou seja, o teatro. Este tipo de brincadeira, segundo o psicólogo e cognitivista russo, faz com que a criança aprenda a atuar “numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas idéias.” (REGO, 1999, p. 81).

18/10/2003

O tema trabalhado com as crianças, neste dia, foi a criação de desenhos e/ou textos referentes à pintura rupestre. Pela primeira vez, desde o início de nosso trabalho, levamos material iconográfico que serviu de modelo para a atividade. A Maria Irene preparou uma série de transparências que mostrava inscrições e desenhos realizados em rochas, em diversos lugares e períodos.

Levar ou não iconografia para a sala de aula? Esta foi uma pergunta debatida durante muitos meses, em nossas reuniões. Sempre em pauta, mas sempre destratado, deixamos esse tema/ dúvida de lado como um “primo pobre”, com medo de que as imagens pudessem contaminar, contagiar a produção cognitiva daqueles alunos. É claro que diante de bisões e outros animais desenhados nas cavernas, muitos alunos também tentaram produzir a mesma figura. Mas será que este primeiro contato, marcado pelo interesse quase naturalista da criança em reproduzir o mesmo desenho, não estará contribuindo para o aumento do repertório iconográfico daquele indivíduo?

Sim. A resposta nós encontramos observando os desenhos, alguns deles muito bem trabalhados, com cores próximas daquelas das figuras iniciais, projetadas na parede com a ajuda do retroprojetor. Para a obtenção destas cores, os alunos precisaram misturar tintas, criar novas tonalidades de verde, de marrom, enfim, a criação estava presente mesmo quando o intuito era a reprodução realística, o que também mostra que algumas crianças estão preparadas para o desenho de observação, já trabalhado no Barracão do assentamento. O novo rapidamente foi assimilado e passou a fazer parte do universo simbólico infantil.

01/11/2003

(As anotações deste dia foram feitas pela colega Maria Alzira de Carvalho Santos)

Participantes:

- *da uel – Cláudio, Edna (amiga do Cláudio), Loredana, Maria Alzira, Maria Irene, Rosana (irmã da Lore) e Walquíria.*
- *do assentamento – 22 crianças (entre 5 e 12 anos).*

Considero este encontro um dos mais agradáveis e produtivos dos quais participei. Buscamos as crianças no assentamento, eu e o Sr. Wilson (motorista da UEL que nos transportou), entre 8,30 e 9,00 horas. Quando chegamos à “oficina do Cláudio” (ele não gosta que falemos do local como a oficina do Cláudio, porque, na verdade, é do município, mas já se tornou tradição em nosso grupo referirmos ao lugar como se fosse dele), a Rosana já aguardava as crianças para lhes contar histórias e fazer brincadeiras. A princípio, sobretudo dos mais velhos, houve resistência, talvez por timidez, talvez por acanhamento de participar de atividades que consideram somente dos pequenos. Mas, aos poucos, todos se envolveram nas brincadeiras e nas histórias. Rosana coordenou uma dinâmica de, numa roda, pedir palavras iniciadas com determinadas sílabas, por exemplo, “ba”. Aqueles que erravam ou que repetiam palavras já ditas, iam para o centro da roda. Depois eram novamente solicitados, até que todos falassem. Todos gostaram. Rosana contou várias histórias e a que mais me chamou a atenção foi a de uma árvore africana cujos frutos denominavam-se de forma tão extensa que era possível fazer do nome uma grande música (acho que faz parte do dialeto africano).

Aos poucos, algumas crianças dispersaram-se para desenhar. Trabalharam com lápis e com tinta. A idéia do trabalho com tinta seria estimular nos pequenos o gosto pelas misturas, por exemplo, amarelo e azul = verde, vermelho e branco = rosa, etc... Porém, mesmo concentradas em seus desenhos, as crianças que estavam fisicamente mais próximas de onde Rosana contava histórias não deixavam de fazer comentários, dar risadas, participar...

Por volta das 11,00 h, servimos lanche. Como sempre, aquela grande algazarra na hora de comer. Confusão para lavar as mãos, fazer fila, uns querem mais, outros escondem o lanche para comer mais tarde, enfim, tudo faz parte... Após o lanche, algumas crianças ainda trabalharam mais tempo com tintas, outras ficaram do lado de fora da oficina para cantar, junto de Diogo e Ricardo, de autoria desses dois, o Rap do Barracão. Por volta de 11,30 h, voltamos para o assentamento.

08/11/2003

Desenho e pintura: o trabalho de hoje contou com o preparo do vermelho, do azul e do amarelo, as cores primárias que as crianças misturaram e descobriram novas cores, as secundárias, muitas outras. Cada criança recebeu três

copos plásticos para um trabalho com maior autonomia. Estamos insistindo no diálogo entre a criança e o material plástico como forma de criarmos novos laços culturais entre aquela criança e um novo meio pouco conhecido por ela. A temática foi livre.

Educação musical: Alguns estudantes de música, da UEL, novos integrantes do projeto, Marcos, Gabriel e Vinícius, construíram alguns instrumentos musicais de percussão a partir de latas e outros materiais recicláveis. A primeira experiência não saiu conforme o esperado, lembrando, muito, aquela experiência frustrada com tinta, no assentamento. As crianças, simplesmente, estragaram todas as latas de tanta força que utilizaram ao tocar o instrumento. Um misto de violência e de total desconhecimento daquele material. Esta experiência servirá como modelo para a estruturação de uma outra unidade temática de educação musical.

Poesia: Indiretamente, a poesia está contida no trabalho com a imagem e com o som, seus constituintes estruturais. Além disso, algumas crianças maiores sentaram-se ao meu lado quando eu folheava um livro de poesia concreta e poesia cinética. Espantaram-se com aquelas formas. “Isso é poesia?”, indagou um menino, quando eu disse que aquele livro era de poemas. Para aquela criança, poesia é algo que rima, e é difícil de fazer, é coisa de gente grande. Quando conheceu uma poesia que explorava a forma, uma poesia quadrada, redonda, com palavras embaralhadas ou com letras que se perdem no espaço do papel, formando desenhos, aquele menino compreendeu que a poesia é muito mais interessante do que ele imaginava anteriormente.

Houve, neste momento, uma dessacralização da poesia, que também é desenho. E criança gosta de desenhar. É muito importante para a criança entender que ela também pode fazer poesia, que a poesia, assim como a música e a pintura, está acessível para o universo dela. Deixei que eles observassem cada um dos poemas e anotei, atentamente, os comentários deles.

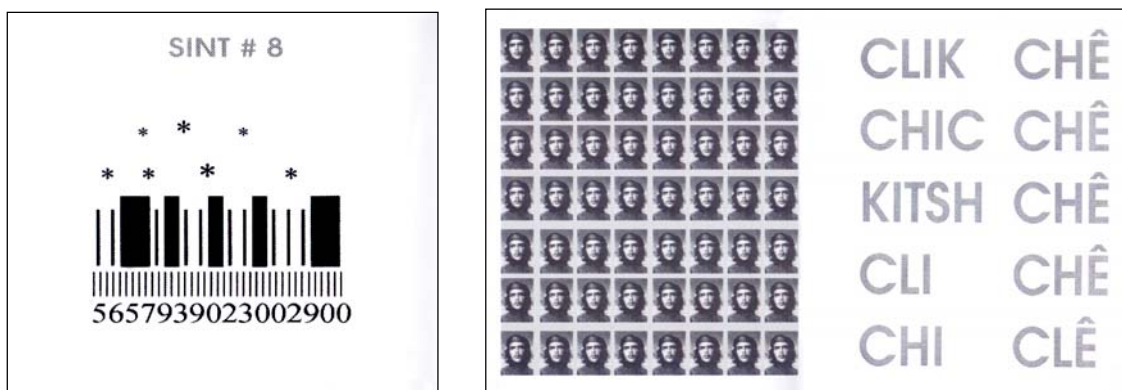


Figura 58 e 59 – Cidade com códigos de barras e Estrelinhas no céu, e Clik Che, ambos de Nelson Capucho

Comentários das crianças: a) a respeito do poema Minhoca-na-cabeça, um menino disse que os pontos de interrogação de ponta-cabeça, invertidos, pareciam anzóis, e que o ponto era a chumbada usada na pescaria; b) a respeito do poema “Cidade de barras com estrelinhas no céu”, não titubearam ao afirmar, várias crianças, se tratar da linha do trem; c) diante da imagem de Che Guevara, usado em um dos poemas de Nelson Capucho, poeta londrinense, uma menina disse: “Parece um japonês-índio”. Percebi, então, que brincavam de encontrar um outro significado em cada poema, como brincam de ver imagens em nuvens, no céu.. De maneira incipiente, ainda, aquelas crianças começaram a interagir com o livro, apontando para outras significações, o que realmente importou nesta pseudo-atividade lúdica e crítica.

22/11/2003

Música: Começou a ser estruturado, hoje, um trabalho mais intenso de educação-musical. Nossos colegas de projeto que trabalham com música apresentaram para as crianças vários sons de percussão extraídos do próprio corpo, além de sons oriundos de instrumentos como garrafas de plástico, caixas de papelão e latas. Os sons produzidos por nossos colegas foi muito baixo, o que fez com que as crianças se sentassem muito perto deles, em silêncio, para poderem distinguir os diferentes sons que estavam sendo enunciados. Após esta experiência, houve uma conversa com os alunos, sobre educação sonora, sobre saber ouvir os ritmos para dar continuidade a eles, ou produzir variações de um mesmo ritmo inicial. Não há a

necessidade da força, da intensidade, caso contrário o efeito obtido é ruído, é barulho, quer dizer, a não-música.

Ritmo e Poesia: Depois deste discurso, algumas crianças do assentamento foram convidadas a cantar um rap, ao mesmo tempo em que os músicos produziram o som. O resultado foi muito bom, houve uma interação, um diálogo inicial entre as crianças e a sonoridade, o ritmo. A partir das próximas aulas, as crianças aprenderão algumas noções de percussão e música.

Educação Ambiental: Antes da atividade musical, saímos com as crianças pelo Lago Igapó à procura de lixo. Isso mesmo, material reciclável que é deixado pelos freqüentadores do lago sobre a grama, entre as árvores, poluindo aquela linda paisagem que dá vida à cidade. Como há pouco lixo no local, felizmente, espalhamos antecipadamente algumas garrafas e latas próximas a algumas árvores para que as crianças pudessem encontrar esse material que será usado, nas próximas aulas, na confecção de instrumentos musicais. Elas adoraram brincar de encontrar lixo entre as árvores. Dentre o material encontrado, metade será aproveitado, e a outra metade foi jogada no lixo reciclável. Desta maneira, pretendemos que as crianças tomem consciência da problemática que é a questão ambiental, nos dias de hoje, face ao crescimento inexorável dos produtos industrializados e do aumento da população. Assim, almejamos que estas crianças comecem a modificar o próprio assentamento, que é prejudicado devido à falta de saneamento básico, conforme podemos observar na fotografia abaixo, que mostra o córrego Ribeirão Quati, denominado “bosteiro” pelos moradores locais.



Figura 60 – Córrego Ribeirão Quati (“bosteiro”)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma poética (manifesto) da infância assentada

A escola precisa privilegiar o universo cultural dos alunos, mesmo que, à primeira vista, este universo tenha como princípio a chamada ‘contracultura’ – como por exemplo as letras em efeito 3-D usadas pela técnica do grafite. Para a criança assentada, que não possui nenhum contato com livros, dentro de casa, nem no ambiente externo (a periferia), as letras desenhadas nas paredes sintetizam-se praticamente como o único contato entre a criança e o código escrito.

A noção de texto que esta criança desenvolve é muito diferente daquela que normalmente se depreende do trabalho com o texto, na sala de aula. O sintetismo discursivo extremo marca o trabalho com o grafite, que almeja, no mínimo, duas mensagens condensadas e complementares: a mensagem imagística e a mensagem veiculada via código verbal. O texto trabalhado pela escola, no entanto, durante as aulas de português, é apenas o texto verbal.

As práticas sociais são responsáveis pelo surgimento dos tipos (gêneros) textuais. São eles, além dos tipos canônicos (como a descrição, a narração e a dissertação) e dos gêneros literários, as receitas de bolo, as bulas de remédio, as placas de trânsito, as faturas de energia elétrica, somando, ao todo, alguns milhares de tipos de textos sociais. A criança assentada dá amostra de outros tipos de textos sociais, como aqueles expressos pelas letras emboladas e pelos Tags, variações de tipos caligráficos dentro da cultura Hip Hop. São gêneros textuais que apontam para uma diferente concepção de texto, para a criança, em relação aos textos encontrados nos manuais didáticos. Deparamo-nos, durante o trabalho com as crianças assentadas, com textos sociais que poderiam ser denominados como textos-denúncia, tal como a palavra/texto ‘PAZ’ desenhada em meio a alguns motivos tribais. Para quem trabalha com o código verbal e com o analógico para compor o grafite, não é necessário que seja estabelecida nenhuma ligação sintagmática entre a palavra ‘PAZ’ e mais algumas palavras organizadas em um discurso. ‘PAZ’ é um texto pequeno em seu nível discursivo e inenarrável em seu

nível fundamental; afinal de contas, como é expansiva a imagem da criança que enuncia este texto carregado de apelo e crítica ao sistema.

A criança gosta de brincar com a caligrafia, que na verdade é uma experiência lúdica que tem como ponto de partida a abstração da linha. Algumas construções despretenciosas não se interessam pelo conteúdo, mas incursionam mais na forma, na expressão. Trabalhar com forma é aprender que as formas podem guardar conteúdos, conforme nos ensinaram, diferentemente e principalmente, Klee, Kandinsky, Pollock. Ensinar a criança que em se mudando a forma, muda-se o conteúdo, é uma maneira muito interessante de ela aprender que as formas e os conteúdos do mundo podem ser mudados, assim como os presidentes, as leis e as normas.

Em vez de uma aula tradicional de descrição, na escola regular, que parte da visualização ou da imagem mental do sujeito descrito, o professor pode explorar outros processos de semiose, outros terrenos férteis para a atividade da descrição, como a descrição de paisagens sonoras, de barulhos no meio da noite que se transformam em narrações de medo, ou a descrição pelo desenho, que ensina a criança a justificar o que ela quer descrever a partir da intensidade da linha, da cor, da forma. Uma linha vermelha e nervosa para desenhar o leão, ou uma linha leve e fina para descrever a sensibilidade e beleza do passarinho. Todo processo de criação textual, em sua semiose primeira, é subjetivo. Apenas estimulando a sensibilidade e subjetividade infantil é que formaremos a criança um indivíduo produtor de textos.

A predisposição para construir textos híbridos é uma característica do experimentar da criança, principalmente quando em estágio de alfabetização. Em uma mesma folha de papel, a criança desenha a princesa, narra um pedaço da história que também pode ser aquilo que ela gerou em pensamento, mas não exteriorizou no desenho. Às vezes, em um mesmo trabalho, a criança faz uso da colagem, do desenho, da escrita, do decalque, uma mistura de processos que, se nem sempre tem um reconhecimento pelo seu valor estético, evidencia como é fragmentada e livre a consciência que a criança tem do código e da relação eu-código-mundo. Essa prática deve ser estimulada na escola, até mesmo porque a mídia tem se aproveitado muito desse cruzamento de códigos com a finalidade de produzir um efeito persuasivo no indivíduo para fins mercadológicos.

Há muitas influências midiáticas nos textos produzidos pelas crianças. Desde o rap, gênero musical mais apreciado na periferia (pelo poder de denúncia), sub-produto da música estrangeira que rende milhões para a indústria fonográfica, até a reprodução de logotipos e logomarcas em meio aos desenhos e escrituras produzidos pela infância. Isso significa que a escola deve trabalhar com a conscientização crítica, com métodos eficazes e imanentes de análise, como a semiótica, para não gerar sujeitos incapazes de efetuar a leitura das entrelinhas textuais do mundo.

As privações sociais das crianças (da família assentada) geram dificuldade na alfabetização e, também, na apreensão do código imagístico. Não apenas pela falta de convivências sociais, mas sobretudo pela falta de comida. Para aprender, a criança deve estar bem alimentada, deve ter reservas de energia suficientes para que ela possa pensar, agir atentamente durante uma atividade. É inaceitável que a máquina gere cada vez mais pessoas incapazes do próprio sustento. Em Cuba, em uma ocasião da visita do papa, um grande *out-door* foi instalado em uma via de acesso a Havana, dizendo que, naquela noite, milhões de crianças passariam fome e dormiriam sem um lar, em todo o mundo. Mas nenhuma delas em Cuba... A importância que o Estado dá para a infância (para a educação) mostra-nos o grau de envolvimento entre as políticas governamentais e as pessoas.

A miséria e a intolerância da violência fazem com que muitos valores sejam ignorados ou anulados pela criança assentada. Um exemplo claro disto é a compreensão que um grupo específico de crianças assentadas mostrou em relação ao indivíduo, à família e ao espaço, ao concluir, ignorando o fato de possuir família, que também pertence ao grupo dos “meninos de rua”. Não é somente a sociedade que tem esta impressão, quando passa de carro com os vidros fechados, como se a semi-transparência ocultasse parte da realidade social lastimável de nosso país. As próprias crianças assentadas, durante o dia, freqüentam os guetos de marginais adolescentes que experimentam drogas e descobrem a sexualidade em parques, bosques e construções públicas da cidade, numa vida de “Capitães de Areia.”

Outros valores são, para a criança carente, deturpados. Em análises de desenhos sobre a cidade, produzidos por crianças assentadas, além dos resultados apurados em longas conversas com estes alunos, pudemos verificar que as coordenadas espaciais/geográficas ‘vertical’ e ‘horizontal’ foram revestidas, respectivamente, por semas /positivos/ e /negativos/, segundo a escala de valores

daquelas crianças, devido ao fato de os barracos (e o assentamento) serem baixos e horizontais, em oposição aos prédios da cidade (avistados do assentamento), marcados pela égide da verticalidade. Para a maioria das pessoas, o vertical e o horizontal não têm valor positivo ou negativo, diferente da concepção de um grupo de crianças assentadas, que vê na verticalidade a possibilidade de ascensão social. O que preocupa os pesquisadores é o fato de que, futuramente, outros valores destas crianças poderão ser estabelecidos de maneira análoga aos valores vigentes em nossa sociedade, o que já acontece, hoje, com a desvalorização à vida, o desrespeito aos bens alheios, entre outras atitudes.

Praticamente sem livros em casa (nos barracos), as crianças assentadas mostram-se desinteressadas em produzir textos verbais escritos. Não gostam de escrever histórias, muitas delas, e preferem, então, o desenho. Quando escrevem, mostram o que sabem/compreendem do mundo e da realidade lingüística imposta, que são geralmente textos desinteressantes, digo, com estrutura bastante simplificada. Diferentemente das abordagens tradicionais da escola regular, conseguimos êxito, em nossa pesquisa, ao trabalharmos com experiências estimulantes à criatividade das crianças, como a produção de letras de música, por exemplo, já que a musicalidade, mais do que a escrita, se faz presente nas comunidades periféricas – e, a bem dizer, em toda a nossa sociedade.

A fantasia é uma das premissas para uma educação infantil. Sem ela, dificilmente conseguiremos reformular as práticas textuais no ensino regular, o que invalida todo e qualquer esforço de se ensinar literatura, na escola. As práticas textuais são muito estimuladas pela fantasia, pelo faz-de-conta das brincadeiras das crianças. Uma de nossas experiências, neste sentido, é o trabalho com os “bichos esquisitos”, adaptação dos “binômios fantásticos” descritos pelo italiano Gianni Rodari. Idéias aparentemente opostas se juntam e geram uma situação inusitada, quero dizer, estímulo para a produção textual. O contato com seres mitológicos e seres inventados contou também com o trabalho com linhas, cores, desenho e pintura, todos eles materiais que podemos utilizar para a construção de um texto.

A poeticidade das crianças surge quando são estimuladas. O processo educacional deveria se preocupar mais com o estímulo do que com as metodologias das disciplinas regulares que são oferecidas aos alunos. As brincadeiras têm que fazer parte das aulas. Livros de diversos gêneros têm que ser levados para as crianças, que devem utilizar as extensões do corpo para produzir

desenhos, histórias e músicas (e até mesmo para a construção dos próprios instrumentos musicais a partir do lixo que elas próprias ajudaram a recolher). Isso não significa que a escola deva abolir as técnicas e métodos até então utilizados, conteúdos construídos e decantados em décadas (ou séculos) de ensino, mas abrir espaço para novas experiências, como estas que relatamos, aqui.

Sem ainda terem conhecimento sobre métodos e técnicas, quando estimuladas, as crianças assentadas experimentam, sem consciência, metáforas, comparações, sinédoques, entre outros recursos (figuras de linguagem). Esta predisposição deve ser estimulada para que a criança adquira maiores competências (que serão explicadas no momento oportuno). O que quero dizer, aqui, é que as crianças aprendem a falar, com pouco mais de um ano de idade, a partir do contato que elas têm com os pais, irmãos, enfim, com todos os indivíduos em sua volta, que se relacionam pela fala. Uma criança só pode aprender a desenhar se ela tiver esta vivência social, da mesma maneira é com a poesia. A criança somente se interessará por literatura se ela tiver esta vivência social. Por isso a biblioteca surge como uma extensão da sala de aula. A infância deve assimilar o livro como parte de sua experiência com o mundo.

Toda criança, seja ela assentada ou não, no afã de compreender o mundo, experimenta diferentes processos de criação. Problemas como os enfrentados pelas comunidades periféricas (como a falta de comida e a violência) desestimulam e atrapalham fisiologicamente o pleno desenvolvimento da criança. É por isso que métodos diversificados de produção de conhecimentos e educação, pautados na arte – como a música, o desenho e a pintura – são imprescindíveis para que a criança, a partir do estímulo, obtenha resultados educacionais (culturais) favoráveis, quero dizer, tornem-se críticos, preparados para a vida. A arte, fadada a mero deleite estético de alguns, em nossa sociedade de consumo, ainda pode servir como ferramenta de ensino/transformação.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Adriana Ribeiro Tenuta. *O desenvolvimento infantil no contexto da comunicação humana*. Bauru, 2002. Dissertação de mestrado – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Campus Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ANDRADE, Mário de. *Macunaína, o herói sem nenhum caráter*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2001.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1998.

BRUNEL, Pierre (org.) *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALVINO, Italo. “Visibilidade”. In: _____. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.

CAMPOS, Haroldo de. “A Poética do precário”. In: _____. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. “A Poética da Brevidade”. In: _____. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

CAMPOS, Augusto de. *Despoesia*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

DELEUZE, G. *Cinema, tome 2, L’image-temps*. Paris: Minuit, 1983

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

ELLIOT, T. S. *A essência da poesia*. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2000.

GARCIA, Rafael. *Palavras perdidas: pesquisadores tentam juntar as peças de quebra-cabeças das línguas não decifradas*. **Galileu**, Jan. 2003.

GOMES, Icléia Rodrigues de Lima. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus, 2000.

GREIMAS, A. J. *Maupassant: a semiótica do texto: exercícios práticos*. Florianópolis: UFSC, 1993.

_____. "Os atuantes, os atores e as figuras." In: CHABROL, Claude *et al.* *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

HALL, Edward. *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI editores, 1986.

KLEE, Paul. Paukenspieler. Disponível em: <http://search.barewalls>.

_____. Dieser Stern Lehrt Beugen. Disponível em: <http://search.barewalls>

LEMINSKI, Paulo. *Ensaio e anseios críticos*. Curitiba: Pólo Editorial do Paraná, 1997.

LINS, Augusto Estellita. *A magia dos signos: ensaios de semiologia*. Brasília: Editora Ser, 1996.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970

OLIVIEIRA, Valdevino Soares de. *Poesia e Pintura: um diálogo em três dimensões*. São Paulo: UNESP, 1998.

PAZ, Octavio. "A Imagem." In: _____. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PIGNATARI, Décio. *Informação, linguagem, comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1984.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1973.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RENARD, Jean-Claude. *Notes sur la poésie*. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

RIFFATERRE, Michael. "A Semântica do Poema". In: _____. *A produção do texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus editorial, 1982.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *A imaginação*. São Paulo: Bertrand Brasil, 19[--].

SILVA, Ignácio Assis. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: UNESP, 1995.

YÉPEZ, Heriberto. O furacão de Tijuana (entrevista a Ademir Assunção). **Coyote**, Londrina, n.1, p.12-20, outono 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

BARTHES, Roland, Greimas, A. J., et al. *Análise estrutural da narrativa*. (Seleção de ensaios da revista "Communications." Petrópolis: Vozes, 1973.

CAMPOS, A. de. Tudo está dito. Disponível em <http://www.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm>.

CAPUCHO, Nelson. *Hominimalis*. Londrina: Atrito Art Editorial, 2002.

CHABROL, Claude, BARTHES, Roland, et, al. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CIRNE, Moacy. *A Linguagem dos Quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza*. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *Bum!: a explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1974.

DIAS-PINO, Vlademir. *Processo: linguagem e comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1971.

EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FREIRE, Cristina. *Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo*. São Paulo: AnnaBlume/FAPESP/Sesc, 2003.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Círculo do Livro, 1988, v.2.

_____. São Paulo: Círculo do Livro, 1988, v.5.

_____. São Paulo: Círculo do Livro, 1988, v.11.

_____. São Paulo. Círculo do Livro, 1988, v.15.

_____. São Paulo: Círculo do Livro, 1988, v.18.

ITINERÁRIOS – Revista de Literatura. Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários. Araraquara: UNESP, 2003.

KNAUSS, Paulo. Grafite urbano contemporâneo. Universidade Federal Fluminense. (no prelo).

LIMOLI, Loredana, PORTELA, Jean Cristtus. “Palavra/Imagem/Movimento: uma única cena narrativa.” In: AGUILERA, Vanderci de A., LIMOLI, L. (org.). *Entrelinhas, Entretelas: os desafios da leitura*. Londrina: Editora da UEL, 2001.

MOYA, Álvaro de. *Shazam!* Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PINTO, Luis A. Poema Semiótico. Disponível em:
<http://www.concentric.net/~Indb/padin/jpg.htm>. Acesso em Ex -. 28 mar 2003.

SANT'ANA, Affonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. Petrópolis: Vozes, 1975.

SECCHIN, Antonio Carlos. *Poesia e desordem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.