

Rafaela Aline Wenzel  
Bolsista FAPERGS/CAPES - CMH

**EDUCAÇÃO PELA ESCUTA DA VOZ MEDIATIZADA PELAS  
TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS E A REVERBERAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA EM LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul  
2016

W482e Wenzel, Rafaela Aline  
Educação pela escuta da voz midiaticizada pelas tecnologias audiovisuais e a reverberação contemporânea em linguagem / Rafaela Aline Wenzel. – 2016.  
83 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Educação de crianças. 2. Recursos audiovisuais. 3. Linguagem e línguas. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Rafaela Aline Wenzel

**EDUCAÇÃO PELA ESCUTA DA VOZ MEDIATIZADA PELAS  
TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS E A REVERBERAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA EM LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Simonis Richter

---

Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Simonis Richter (UNISC)  
Professora orientadora

---

Dr. Felipe Gustsack (UNISC)

---

Dr. Maximiliano Valério López (UFJF)

---

Dr<sup>a</sup> Mirna Spritzer (UFRGS)

Santa Cruz do Sul

2016

*Dedico esta dissertação primeiramente para a Tia Mê  
(minha segunda mãe e incentivadora incondicional).*

*Para o Celso Ademir Ferreira,*

*Para a minha filha Mateusa Constanza e*

*Para o meu filho José Marcolino Wenzel Ferreira.*

*(Amores presentes! Que muitas vezes se adaptaram ao longo desta intensa  
jornada e agora importante conquista)!*

*Aos meus pais Arcelio e Melci, pela vida e poesias da infância!*

*Ao meu irmão Endriago, pelas poéticas compartilhadas na infância!*

*À irmã Bianca, para quem também pude oferecer ritmos e poéticas!*

*À família.*

## *Agradecimentos:*

*Agradeço especialmente a Deus! Por ter tornado tudo isto possível, ter feito o invisível das coisas entrarem no fluxo e no tempo propício do amadurecimento desta realização. Sem citar nomes: à família, aos queridos amigos(as) do grupo de oração, aos vizinhos, amigos(as), ao pessoal dos trabalhos, aos colegas do mestrado, aos clubes de serviço que fizeram parte por longos anos em minha trajetória e a todos que de uma forma ou outra torcem por esta e colaboraram para a realização deste desafio em minha vida. À Fapergs/Capes, pela expressiva ajuda na realização deste. À dedicadíssima professora, minha orientadora, a quem devo muito pela criticidade imparcial e que em muitos momentos me fez despertar para o mundo científico com vontade. A todos os demais professores, que foram importantes mestres e amigos, e que possibilitaram-me novas descobertas ao longo de mais esta trajetória. Muito Obrigada!*

*Rafaela Aline Wenzel.*

*“A voz jaz no silêncio; às vezes ela sai dele, e  
é como um nascimento.”*

*Paul Zumthor*

## RESUMO

Proponho nesta dissertação um estudo reflexivo em torno da relação entre educação e arte a partir do fenômeno da escuta das vozes mediadas pelas tecnologias de mídias audiovisuais. O objetivo é contribuir para a reflexão da experiência de linguagem, ao destacar as tecnologias audiovisuais como fenômeno contemporâneo de uma educação sensível e cultural ao constituírem processos intersubjetivos de intercorporalidades aos devires languageiros que modulam a convivência no mundo comum. A opção pela abordagem fenomenológica emerge como experiência de pensar a complexidade do acontecimento corporal da voz e da escuta no intuito de burilar interrogações e não necessariamente um problema a ser investigado ou solucionado. Mas, como busca de compreensão da existência pela composição entre descrição, interpretação e reflexão, contribui para destacar a complexidade da voz como presença, intrínseca ao instante da detenção do sentido. Como acontecimento que faz algo em nós permanecer. As interlocuções com Paul Zumthor, Maurice Merleau-Ponty, João-Francisco Duarte Jr., Carlos Skliar, Hans Ulrich Gumbrecht, Roland Barthes, David Le Breton, Giuliano Obici, Maximiliano Valério López, Mirna Spritzer, Sandra Richter, Márcia Tiburi, Jan Roberts-Breslin permitiram adentrar nos mistérios que inebriam o envolvimento da escuta e da voz do que é vocalizado pelas mídias audiovisuais para refletir as possibilidades languageiras através dos meios, da voz e sua escuta. Implicou ir além de uma voz ou de uma escuta e considerar também os equilíbrios e desequilíbrios que compõem o movimento intercorporal languageiro. Significou pensar a dimensão poética da linguagem que tece os encontros intersubjetivos no amplo âmbito da educação e não apenas no âmbito da escola.

Palavras-Chave: Linguagem; Escuta; Voz; Mídia Audiovisual; Arte e Educação; Poética.

## RESUMEN

Propongo en esta dissertação un estudio reflexivo en torno a la relación entre educación y arte a partir del fenómeno de la escucha de las voces mediadas por las tecnologías de mídias audiovisuales. El objetivo es contribuir para la reflexión de la experiencia de lenguaje, al destacar las tecnologías audiovisuales como fenómeno contemporáneo de una educación sensible y cultural al constituyan procesos intersubjetivos de intercorporalidades a los devengas languageiros que modulan la convivencia en el mundo común. La opción por el abordaje fenomenológica emerge como experiencia de pensar la complejidad del acontecimiento corporal de la voz y de la escucha en el objetivo de burilar interrogações y no necesariamente un problema a ser investigado o solucionado. Pero, como búsqueda de comprensión de la existencia por la composición entre descripción, interpretación y reflexión, contribuye para destacar la complejidad de la voz como presencia, intrínseca al instante de la detención del sentido. Como acontecimiento que hace algo en nodos permanecer. Las interlocuções con Paul Zumthor, Maurice Merleau-Ponty, João-Francisco Duarte Jr., Carlos Skliar, Hans Ulrich Gumbrecht, Roland Barthes, David Le Breton, Giuliano Obici, Maximiliano Valério López, Mirna Spritzer, Sandra Richter, Márcia Tiburi, Jan Roberts-Breslin permitieron adentrar en los misterios que inebriam la implicación de la escucha y de la voz del que es vocalizado por las mídias audiovisuales para reflejar las posibilidades languageiras a partir de los medios, de la voz y suya escucha. Implicó ir además de una voz o de una escucha y considerar también los equilibrios y desequilibrios que componen lo movimiento intercorporal languageiro. Significó pensar la dimensión poética del lenguaje que teje los encuentros intersubjetivos en el amplio ámbito de la educación y no sólo en el ámbito de la escuela.

Palabras clave: Lenguaje; Escucha; Voz; Mídia Audiovisual; Arte y Educación; Poética.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 1 – DVD em cabeceira para carros 1..... | 38 |
| FIGURA 2 – Partes da orelha externa .....      | 65 |

## SUMÁRIO

|     |                                     |    |
|-----|-------------------------------------|----|
| 1.  | OH, DE CASA! .....                  | 11 |
| 1.1 | Oh, de fora... quem é?! .....       | 12 |
| 1.2 | ... mas o que é? .....              | 17 |
| 2.  | EDUCAÇÃO E LINGUAGEM .....          | 25 |
| 2.1 | Mídia audiovisual .....             | 32 |
| 3.  | POÉTICA: PRODUÇÃO DE SENTIDO .....  | 45 |
| 3.1 | Corpo Sensível .....                | 47 |
| 3.2 | Encontros e escutas na escola ..... | 52 |
| 3.3 | Escuta .....                        | 62 |
| 3.4 | Ritmo e voz.....                    | 67 |
| 4.  | REVERBERAÇÃO .....                  | 75 |
| 5.  | REFERÊNCIAS .....                   | 79 |

## ***1 OH, DE CASA!***

Início esta dissertação batendo à porta do leitor para apresentar o meu encontro entre teatro e educação como vivência pessoal inseparável do vivido. A intenção é trazer à tona a historicidade do interesse pelo fenômeno da escuta da voz midiaticizada pelas tecnologias audiovisuais na educação contemporânea. Uma espécie de como tudo iniciou para vir a desembocar no desafio acadêmico de descrever e refletir o acontecimento corporal da voz e da escuta, inerentes ao universo midiaticizado das manifestações artísticas, de entretenimento e de comunicação contemporâneas. E como processos intersubjetivos, de intercorporalidades<sup>1</sup> que constituem os devires languageiros que tecem a convivência em um mundo comum<sup>2</sup> e que transitam pela escola.

Na experiência com a pluralidade dos encontros no espaço e tempo escolar da sala de aula por mais de duas décadas, tenho escutado inúmeras manifestações de colegas quanto à dificuldade de lidar com os alunos em seus devires contemporâneos. Percebo dos professores certo descontentamento em suas perspectivas educacionais no que diz respeito aos processos languageiros de conviver na escola. Foi na experiência de aproximar a escuta da voz das mídias audiovisuais (primeiramente a da televisão), à escuta das vozes no cotidiano escolar, que passei a perseguir uma espécie de movimento da escuta que o espectador faz da voz e do universo sonoro midiaticizado, especialmente das oralidades que as interpretações vocais expressam. Aqui, não se trata de interrogar um problema<sup>3</sup> mas apresentar ao leitor uma questão educacional que se tornou fenomenologicamente audível para uma professora atriz.

Propor uma abordagem fenomenológica para as possibilidades languageiras a partir dos meios, da voz e sua escuta, assim como outras manifestações do sonoro que compõem a presença dos devires no mundo<sup>4</sup>, significa pensar muito além de uma voz ou de uma escuta,

---

<sup>1</sup> MERLEAU-PONTY, 1999.

<sup>2</sup> No grupo de pesquisa, compreendemos “mundo comum” a partir de Arendt (2015, p. 68) que o afirma como “aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos”, é o que temos em comum “não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós” (ARENDR, 2015, p. 68).

<sup>3</sup> Para Stephan Strasser (2010, p. 15) “As coisas são da ordem do problema, conhecemos através de provas. As pessoas são da ordem do mistério; conhecemos por sinais. No campo das ciências empíricas, ou das coisas, só se admitem provas, fatos. Interessa a quantidade, para se ter certeza. Não importa a qualidade, a autoridade de quem fala. Quanto às pessoas, os elementos concretos são apenas sinais, não provas. Os sinais são o meio de expressão, a linguagem: a fala, a mímica, os gestos, o sorriso, o beijo, as lágrimas, o abraço, o aperto de mão, a relação sexual. Em resumo: o corpo. Mas o sinal é ambíguo; pede uma interpretação, uma hermenêutica, uma leitura”.

<sup>4</sup> Para Sandra Richter e Simone Berle (2015, p. 1037) “o mundo não é o que *eu penso*, mas o que *eu vivo*, não está dado, mas torna-se. Movimento que vai configurando mundos no movimento de transformá-lo, ou seja, recomeçá-lo. O mundo não quer permanecer quieto: *in-quieto* nos inquieta, nos força a tocá-lo, a movimentá-lo,

pois implica também considerar os equilíbrios e desequilíbrios que compõem o movimento intercorporal linguageiro. Significa pensar a dimensão poética da linguagem que tece os encontros intersubjetivos<sup>5</sup> no amplo âmbito da educação e não apenas no âmbito da escola.

O interesse de aprender a interrogar uma questão nitidamente vinculada à possibilidade do exercício da profissão educadora-atriz é pautada pela preocupação com a convivência escolar que é pertinente ao processo de pensar a educação e os âmbitos que a mesma atinge. Esses âmbitos vão muito além das salas de aula das instituições de ensino, pois mais do que nunca, adentram nossas casas, carros, trabalho, e estão constantemente na mão, através dos celulares e outras inúmeras tecnologias de mídia. Tecnologias que informam, entretêm, comunicam e também educam.

A fenomenologia não visa respostas fixas, mas viver a experiência e descrevê-la para propor uma reflexão no limite de uma escrita. Que o leitor sintam-se convidado a refletir aspectos ímpares do cenário da educação contemporânea constituído culturalmente por escutas midiáticas. O interesse acadêmico é apresentar uma espécie de *caldeirão borbulhante de ideias*, novas ponderações como contribuição a outros estudos e pesquisas nas áreas da educação, da arte e das mídias audiovisuais. Para tanto, me detenho no estudo da relação entre corpo e linguagem para pensar a educação pela escuta da voz midiática.

### 1.1 Oh, de fora... quem é?!

A trajetória profissional de um indivíduo é sempre interligada a sua história pessoal. Não deixamos de respirar o contexto pessoal no trabalho e nem o contrário, o trabalho em nosso contexto familiar é uma presença constante, inerente e que em muitos momentos se *confundem*. Dermeval Saviani pondera que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas” (SAVIANI, 2007, p. 152) e que, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no

---

a fazer mundo em nós. Esse sair de nós até as coisas exige do nosso corpo ação: agir é entregar-se para inaugurar sentidos”.

<sup>5</sup> Marina Garcés (2013, p. 132), em sua abordagem do pensamento de Maurice Merleau-Ponty, na obra *Fenomenologia da percepção*, pondera que: porque “sou meu corpo me descubro como uma ‘subjetividade que não pode ser absoluta’, uma subjetividade que se define por sua encarnação, por sua implicação em um determinado mundo natural e humano. Desde a percepção, o acesso ao outro deixou de ser um problema e uma ameaça: ‘o corpo do outro e o meu são um todo, o direito e o avesso de um só fenômeno de existência anônima da que meu corpo é em cada momento o traço e que habita os dois corpos ao mesmo tempo’. O direito e o avesso de uma existência anônima: aqui temos a articulação, a intersecção que não é fusão nem soma de individualidades, mas relação intercorporal pela qual se constitui um nós e um comum”.

próprio ato de produzi-la” (SAVIANI, 2007, p. 154). Fayga Ostrower, contribui para compreender que o trabalho:

É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite talvez porém prescindível à existência humana (OSTROWER, 1987, p. 31).

É a partir dessa relação com o trabalho, como uma relação produtora que desafia à criação e a reorganizações criativas, que apresento um pouco de minha trajetória profissional, a qual sempre envolveu nitidamente tanto a arte quanto a educação.

Os fazeres entre a arte e a educação iniciaram ainda nos tempos da infância. Na escola brinquei muito de *teatrinho*. Foi onde “peguei o gosto” pela interpretação. Era uma guria muito simples e quieta que pouco abria a boca para conversar, mas que sempre escutava, e escutava muito. Quando a professora Élide, de história na 5ª série, propôs apresentar o trabalho de um jeito diferente, enfatizou que poderíamos criar ao nosso gosto. Sugerindo, entre as opções, a do teatro, eu não tive dúvidas, pensei: vou apresentar! Fui para casa e na minha empolgação entrei logo na sala que marcou a minha infância criadora. Uma sala de paredes azuis que possuía duas janelas marrons. Janelas que pareciam gigantes naquela época. Quando fechava-lhes os vidros, criavam o efeito de *espelho crítico* que me acompanharam em todas criações até minha adolescência. Peguei um livro didático com uma história em quadrinhos que contava a causa e posterior execução de Tiradentes, mártir brasileiro. Por meu punho transformado em texto de uma folha, comecei a ensaiar. Uma, duas, nem sei mais quantas vezes. Mas vivi o próprio Tiradentes na imagem com a corda no pescoço. A presença e emoção que tomou conta da sala de aula na hora da apresentação era um misto de espanto dos colegas que pouco haviam ouvido aquela menina falar e repentinamente trazia à vida um personagem histórico com tanta convicção e o espetáculo em si. Fui convidada a apresentar para toda a escola. Posteriormente ao espanto e aplausos no pátio da mesma, a apresentação foi executada em praça pública, diante do então presidente da câmara dos deputados do Rio Grande do Sul, que teceu muitos elogios à interpretação desta então ainda menina, que cresceu cheia de sonhos com o teatro, mas que antes do teatro, sentiu a importância das oportunidades que a escola oferece nas mãos de educadores com olhares distintos.

Profissionalmente, assumi a função de técnica bibliotecária nesta mesma escola onde estudei desde o Pré e onde posteriormente assumi a direção dos grupos de teatro, mantendo

vínculo até hoje. São 19 anos de um vínculo profissional e incondicional com a educação e com a arte, e que, com o passar dos anos, tornou-se algo muito maior, uma grande paixão pela relação entre processos de ensinar e de aprender, de como eles me constituíram, como constituem os indivíduos e como são constituídos, estes processos, no corpo.

Na trajetória profissional que também envolveu experiências com os ambientes de rádio<sup>6</sup>, publicidade<sup>7</sup> e cinema<sup>8</sup> – estes que foram trabalhos ímpares em minha experiência profissional e pessoal –, atualmente estou professora de Teatro em escola particular da Rede Sinodal de Educação (Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Médio) e professora de Arte, envolvendo História da Arte, na Rede Pública Estadual (Ensino Fundamental e Médio), onde mantenho encontros semanais de experiência de linguagem com crianças, adolescentes e adultos no ambiente escolar ou não. Sou graduada pelo curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e especializada em Teoria do Teatro – Cena Contemporânea (UFRGS). Como Mestranda em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)/ Bolsista FAPERGS/ CAPES - CMH, participo do grupo de pesquisa LinCE (Linguagens, Cultura e Educação) e do grupo de Estudos Poéticos na Educação, ambos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. O presente estudo integra a linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação (ATLE), a qual estuda a complexidade.

Hoje, constato que não tirei o pé do campo da educação, pois vivo em condição de eterna aprendiz, na constante busca por novas infâncias, novas possibilidades de experiências com o humano, pois esta é a condição para a minha humanidade. E tendo experimentado e vivido a arte, iniciada nos âmbitos da educação escolar, do olhar incondicional da educação com arte e vice-versa na constituição dos devires humanos, um dos anseios é o de participar dos processos educativos contemporâneos, ao deter-me no que denomino como o substrato humano primeiro do trabalho artístico, que é a educação do sensível.

---

<sup>6</sup>Fazia a produção de palco de um programa de rádio itinerante. Experiência vivida durante os anos de 2001 a 2010, através do programa Gente Nossa, da rádio Venâncio Aires, conduzida por Itor Rosa. O que na época representava um extra profissional possibilitou encontros com a nostalgia de devires interioranos contemporâneos, produtores de uma poética particular de cultura e vida.

<sup>7</sup>Atuação em comerciais televisivos, entre eles, três com a empresa *Claro* e dois com a *Tramontina*.

<sup>8</sup>Atuação no filme nacional *A Paixão de Jacobina*, do diretor Fábio Barreto. Personagem *Inga* (esposa do delegado, interpretado por Caco Ciocler). A participação neste filme representou muito além da realização de um sonho que era estar lá, no meio do que eu realmente almejava enquanto atriz e, além da oportunidade de trabalhar diretamente com profissionais de renome nacional como Caco Ciocler, Thiago Lacerda, Letícia Spiller, Antônio Caloni, Felipe Camargo, Alexandre Paternost, Giba Assis Brasil, Marcelo Santiago, representou um aprendizado ímpar de trabalho técnico, uma experiência real de como funcionam grandes produções cinematográficas. Além da atuação nos curta-metragens “Bip” e “O sapato” sob direção de Miguel Rodriguez.

Se menciono a relação com a educação do sensível, NÃO refiro-me a uma busca por adestrar os sentidos humanos ou de impregnar técnicas através do que se vive nos ambientes da escola, por exemplo. E, de modo algum, a conotação de arte-educação está relacionada à ideia que a palavra sensível às vezes difunde de sentimentalismo.

[...] arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós (DUARTE JR., 2012, p. 12).

É a relação entre arte e educação que hoje compreendo por devir poético, da experiência com o poético, que conforme Jean-Luc Nancy (2013, p. 418 – 419) diz mais do que quer dizer, pois além de produtora de sentidos, é uma “maneira de além-dizer”. A arte e a educação tanto quanto poéticas. Que tocam. Sublimes como o belo, que nos toca. Portanto, vai além do significado primeiro e independe do estilo de estética, pode abranger o límpido, bonito e suave tanto quanto o grotesco, o tido comumente como feio e o sujo. Que sendo poético produz. Que sendo belo, nos toca. E que sendo poético é belo, produz e nos toca.

Ainda nas experiências vividas, não poderia deixar de citar como um processo aliado à busca de diferentes ações que me constituíram como profissional – permitindo dessa forma, apontar de qual conjunto de experiências emerge esta interlocução – que sempre pensei nas áreas distintas onde o vastíssimo conteúdo cênico e educacional poderia ser colocado em ação. Para tanto, ainda durante os anos da graduação, executei um estágio junto ao Grêmio Foot-Ball Club Porto Alegre, nas categorias de base sub-15 e sub-16. Onde, além de exercitar os tradicionais jogos de improvisação teatral e de socialização de grupos, o objetivo, na época, era o de aliar exercícios teatrais de expressão corporal, de concentração, de psicomotricidade e a observação que o ator utiliza no palco, para aguçar a capacidade de observação dos jogadores do campo e em prol do que denominamos comumente no palco de “terceiro olho”. Desse processo, surge a possibilidade de novas descobertas do corpo sensível do esportista em seu momento de *atuação* no campo.

E ainda, um pouco distante de uma especificidade profissional, porém, com uma perspectiva que permite vínculos ao universo da educação e inerente a minha própria constituição preocupada com os mundos à volta, participei ativamente desde a adolescência e por aproximadamente quatorze anos do *Interact Club* e do *Rotaract Club Venâncio Aires*, que são clubes de serviço apoiados pelo *Rotary Club International*, tendo sido também *Rotariana* do *Rotary Club Venâncio Aires Chimarrão* (Ditrato 4680), por dois anos, em 2010 e 2011. Do

qual, desvinculei-me após o nascimento de minha primeira filha<sup>9</sup>, pois significou um momento novo como experiências e que contribuem com outras perspectivas para olhar a educação e o contexto dos fenômenos que emergem a sensibilidade com maior vigor.

Julgo importante trazer à tona estas experiências pessoais sob sugestão de Giorgio Agamben (2008, p. 21) o qual afirma que “o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo”.

É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com a do passado (aliás, talvez jamais como hoje a existência cotidiana tenha sido tão rica de eventos significativos) (AGAMBEN, 2008, p. 22).

A partir do pensamento de Jorge Larrosa (1996, p. 24), que considera que existe um saber que é da experiência, que só possui sentido “no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, definitivamente, uma forma humana singular que é por um lado ética (um modo de conduzir-se) e por outro estética (um estilo)”. Larrosa contribui para compreender importantes aspectos da experiência e o saber que dela deriva. É dele a afirmação de que o acontecimento da experiência,

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. [...] O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LARROSA, 2002, p. 24 – 27).

Implica compreender com Richter e Berle (2015), que a experiência de nos apropriarmos de nossa vida, diz respeito à:

[...] experiência da linguagem que se consuma na e pela linguagem. A existência de uma *infância* como fato do humano significa que o humano não se identifica nem com o sujeito (algo subjetivo), nem com a linguagem (algo natural), pois deve apropriar-se da linguagem para constituir-se sujeito. [...] só se pode falar de experiência, nos e entre humanos [...] A experiência não é *causa* passada, mas a inquietação do fazer-se no presente, pois é o que vai surgir e, ao mesmo tempo, o que guia esse surgimento. (RICHTER e BERLE, 2015, p. 1031).

Desta forma, considero que a experiência são inícios, no plural, que nos tecem em um processo constitutivo que sempre terá algo que já é apropriado pelo vivido e algo que ainda é

---

<sup>9</sup> Atualmente sou mãe de dois devires languageiros que encantam e preenchem os dias com presença poética incondicional.

do mundo. As experiências como encontros nos quais o mundo me põe e eu ponho o mundo. Como universos de experimentares e pensares ímpares que vão constituindo-se experiências em mim. Encontros que, no meu caso, foram disparados pela constante vontade de participar e auxiliar de alguma maneira mundos coletivos. O diálogo com a educação, que é presença incondicional desta trajetória, pôs-me em estado de alerta para observações relacionadas a um conjunto complexo de encontros e desencontros com devires linguageiros contemporâneos, que, vinculados ao universo das experiências singulares metamorfoseiam-se no coletivo em pensares e saberes que em mim, desencadeiam esse processo de escrita que agora sucede.

## 1.2 ... mas o que é?

Pautada pela vontade que é nitidamente vinculada à possibilidade do exercício da profissão professora-educadora, existe uma preocupação com os devires em sua coletividade que é pertinente ao processo de pensar a educação e os âmbitos que a mesma atinge. Esses âmbitos que hoje vão muito além das salas de aula das instituições de ensino, pois, repito, mais do que nunca, entram em nossas casas, carros e estão constantemente na mão através das tecnologias de mídia. Informam, entretêm, comunicam e também educam.

As experiências narradas anteriormente influenciaram para o acontecimento de percepções das escutas propostas pelas mídias audiovisuais. É de suma relevância a consideração dos diversos meios contemporâneos na experiência educativa dos devires linguageiros. Entre os destaques encontram-se a instituição escolar e as mídias. E é no campo desta última que se encontra o foco do estudo em questão.

Para Mizuho Tahara (1998), mídia significa meio. Já para Armando Sant’anna (1998, p. 194) “é todo o meio, forma ou recurso” com a competência de chegar a um grupo, é um “elemento material” por meio do qual é divulgada uma mensagem. Considero que a mídia é o meio tecnológico material, que permite veicular e transmitir informações, entretenimentos e conhecimentos, podendo habitar entre mundos, entre corpos, entre o humano e as tecnologias.

Foi percebendo mídias audiovisuais, mais especificamente a da televisão, e relacionando cotidianos a uma espécie de movimento receptivo<sup>10</sup> da escuta que o espectador faz da voz e

---

<sup>10</sup> “O acontecimento artístico só se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra. – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos” (DESGRANGES, 2011, p.28).

do universo sonoro midiaticizado (especialmente das oralidades que as interpretações vocais expressam), que o fenômeno a ser considerado tornou-se mais audível por esta atriz e professora. O mesmo surgiu de uma escuta da oralidade executada por um aluno em sala de aula e o encontro com uma escuta vocalizada através da mídia televisão.

Este encontro com o fenômeno aconteceu há aproximadamente cinco anos atrás, quando, nos primeiros dias de férias de inverno, encontrava-me com o aparelho de televisão sintonizado e, ao finalizar um programa que estava acompanhando como ouvinte, pelo horário da manhã, iniciou um desenho animado denominado *Pinguins de Madagascar*. Em um horário e programação tidos como infantil.

As vozes, que causaram a sensação nítida de soberba e arrogância, davam vida aos personagens protagonistas da história, os heróis, nos quais por motivos culturais e subjetivos o coletivo social se enxerga e espelha.

Tomada pelos aspectos de interpretação destas vozes no desenho animado escutado naquele primeiro momento, lembrei-me logo de um estudante que frequentava o ensino médio e que entre uma ou duas semanas antes havia falado comigo de maneira similar, com uma tonalidade que parecia brutal e de arrogância, remetendo até a uma ideia maliciosa de maldade. Porém, quando conversei com o mesmo na ocasião, constatei que ele nem percebia tal aspecto, que o que para mim soava como muito frio e negativo na sua vocalização, para ele era de alguma forma “normal”. Primeiro ponderei que eu poderia estar me portando de maneira anacrônica. Mas não consegui me abster de pensar sobre esta voz que mostrou-se de tal forma naquele momento, no ambiente da sala de aula. Pensei na frequência com que posturas como esta são assumidas por crianças e adolescentes nos quais parece comum vocalizar ao outro colocando-o em posição ínfima de desagrado e desconforto, sem que o indivíduo em questão tenha se auto observado de tal forma. Partindo dessa experiência não foi difícil relacionar essa voz e tantas outras escutadas com frequência no ambiente escolar às vozes interpretadas pelos heróis de desenhos animados como aquele que havia ouvido naquela manhã.

Dia a dia então, observava-me pensando em como ser e fazer diferente nas práticas pessoais e profissionais na instituição escolar, para não abater-me em descontentamentos. E, apesar de reconhecer que manifestações muitas vezes ocorrem em virtude de contextos históricos, este foi um dos motivos que revelou o início informal deste estudo e posterior experiência fenomenológica para pensar a constituição do corpo linguageiro contemporâneo,

que me era apresentado nos espaços das salas de aula do ensino fundamental<sup>11</sup> e ensino médio<sup>12</sup>.

Constantemente, questionava-me quanto ao conjunto de motivos e transformações que estariam implicando em um coletivo de jovens talvez descrentes de uma educação através da escola, e principalmente pelas observações de atitudes, como a citada anteriormente, que demonstram ideias que lembram arrogância, desrespeito ou desprezo para com o humano, nesse caso, especialmente os próprios colegas de sala de aula, os professores, os funcionários, o meio de convívio da instituição escolar como um todo e a própria família. Passei a considerar se eu é que estava sendo muito sentimentalista ou se estas eram as emoções constituídas na contemporaneidade. Uma linguagem contemporânea distinta talvez, na qual ponderava a dúvida e que me forçava a pensar.

A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro. [...] Pois é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado. Fortuito e inevitável, como diz Proust. [...] O que quer aquele que diz “eu quero a verdade”? Ele só a quer coagido e forçado. Só a quer sob o império de um encontro, em relação a determinado signo. Ele quer interpretar, decifrar, traduzir, encontrar o sentido do signo (DELEUZE, 2003, p. 15).

O desenho animado em questão, num primeiro momento, deixou de ser o foco primordial de minhas inquietações. Talvez porque após algumas observações atualizadas do mesmo, cinco anos depois, quando além da escuta tive a oportunidade de assisti-lo, não fizessem o mesmo sentido que naquele momento específico permitira o desencadeamento do sentido primeiro desta escuta, ou, por que o episódio assistido atualmente não era o mesmo daquela ocasião. Talvez, a imposição vocal seja (in)visível ou inaudível com a mesma percepção dos sentidos quando o desenho é assistido junto. Talvez a percepção da escuta encontre-se camuflada na percepção visual. Ou ainda, o desenho em questão também tenha me atraído pela graça e inteligência que constituem a obra em questão, envolvendo o gosto satírico como estética. Visto pois, o motivo que impediria uma descrição atualizada utilizando como referência o mesmo desenho animado. Fui conquistada! Foi isto que pensei por longo tempo na trajetória de descrição deste fenômeno, até dar-me conta que esta criticidade para com a possibilidade de apropriação dos sentidos do fenômeno eram também parte do meu processo.

Com o passar do tempo de estudos e pela interlocução com distintos autores, para tentar compreender possíveis mistérios referentes a este conjunto de acontecimentos, comecei a

---

<sup>11</sup> Nome referido a uma das etapas da educação básica no Brasil. Engloba séries iniciais e séries finais, onde é obrigatório que toda criança entre 6 e 14 anos esteja matriculada.

<sup>12</sup> Etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica.

pendar para o lado do “sim”. Sim?! Sim. De trazer novamente a escuta e talvez a observação visual da mesma animação, ou pelo menos dos mesmos heróis animados que ocasionaram a puxada de fio para a percepção deste fenômeno da escuta que busco descrever. Por isto, além de outras escutas e percepções relacionadas que aconteceram neste processo interno de reflexões e descobertas, talvez para tentar compreender o fenômeno instaurado em meu próprio processo, trago de volta também o encontro do desenho animado *Pinguins de Madagascar* com dois grupos de estudantes, um de 6º ano e outro de 7º ano do ensino fundamental no qual eu atuo como professora de artes.

Mas o que especificamente penso com eles viver e refletir? O sentido através daquele encontro, o fio puxado para desenrolar possíveis mistérios de um fenômeno que pode estar revolucionando coletivos, fez emergir questionamentos e ampliou a curiosidade sobre as vozes expressas na mídia audiovisual. No caso em questão, partindo da televisiva.

[...] a existência de uma sociedade não é produto de um movimento cego e de acontecimentos fortuitos, mas obedece a leis históricas determináveis; que os fatos coletivos podem ser, como tal, objetos de estudo (ZUMTHOR, 2005, p. 17).

Aliado à preocupação da disseminação de um possível aspecto de violência nas falas intersubjetivas, pois a voz dos desenhos animados está muito próxima aos devires em processo aguçado de constituição, e ao qual é de máxima importância que se atente uma observação em pormenores quanto à relação com toda forma de educar. Tenho observado e questiono a partir da proposta de quais seriam os mistérios que inebriam o envolvimento da voz e da escuta do que é vocalizado através das mídias na constituição da linguagem de crianças e jovens, como parte do fenômeno constituidor de uma educação sensível e cultural coletiva na contemporaneidade.

A referência de época como tempo histórico deste estudo será pautada pelo termo “contemporâneo”. Em uma visão do hoje, do que há de mais próximo do tempo presente. Considero-o para além do pós-moderno. E ainda para uma abordagem com presença crítica de sua época, conforme considera Giorgio Agamben (2009), ao afirmar que contemporâneo:

[...] é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (AGAMBEN, 2009, p.62-63).

Note que, além da expressão *devoir humano* e *devoir linguageiro*, para propor o movimento da linguagem no humano, aproprio-me da palavra *indivíduo*. Expressões que objetivam localizar a pessoa desta pesquisa, porém, esta última não com a ideia de sujeito

dividido ou imobilizado no que já está, mas pensando-o como um devir poético, no seu movimento, num estar sendo em linguagem que atravessa o mundo com suas distintas características.

[...] atravessar o mundo supõe [...] um permanente encontro e desencontro com corpos e vozes de desconhecidos. Estar no mundo e estar na poesia talvez suponham, desse modo, algo parecido: desestimar qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de hábito, do encolhimento de ombros que significa que *as coisas são assim mesmo*. Ali é onde morre parte do mundo e, também, parte de nós mesmos (SKLIAR, 2014a., p. 149).

Para fins de constituição de caminhos, fui apresentada à fenomenologia. Uma abordagem teórico-metodológica ainda em tempos de conquista de espaço no campo científico da pesquisa educacional. Enxergo-a como uma atitude de pesquisa e observações que circundam um fenômeno com o objetivo de descrevê-lo e digamos *personifica-lo*, torna-lo presente através do maior número de possibilidades de acontecimentos que possam estar relacionadas ao mesmo.

O método fenomenológico não é um método puramente descritivo, mas um método que consegue apropriar-se da força da experiência individual para a descrição. A descrição que incorpora a vivência como dado importante não é uma servidão ao objeto. [...] O método fenomenológico é o método da imaginação criadora. O objeto é constituído de traços que são aparentes e de traços que só a imaginação criadora pode perceber, porque só ela pode ir além do que está visível, só ela pode penetrar no objeto mesmo e ver o que está por trás dos fenômenos visíveis (BARBOSA e BULCÃO, 2004, p. 47).

Conforme Rezende (1990, p.19 – 20) “a fenomenologia se interessa pela história dos fenômenos e a lógica que existe na própria gênese do sentido e na articulação de suas diversas manifestações”. E que proferindo a palavra, o mundo se revela e “nos revela como seres-ao-mundo”.

Isto nos refere explicitamente ao discurso e à palavra que proferimos sobre o mundo: não é o mundo, mas no-lo revela e nos revela como seres-ao-mundo, capazes de lhe dar uma existência propriamente fenomenal, uma existência humanamente percebida. (REZENDE, 1990, p. 20).

Assim, não se trata de uma análise, mas de uma descrição reflexiva que visa trazer à tona, à atenção, outras possibilidades de criar suas próprias relações, interpretando as observações e, às vezes, fenômenos paralelos descritos por uma abordagem metodológica pouco reconhecida no campo da pesquisa educacional. A fenomenologia, como busca de compreensão da existência pela composição entre descrição, interpretação e reflexão (REZENDE, 1990), apresenta-se relativamente desconhecida, talvez por implicar uma experiência de linguagem que busca contemplar a complexidade dos devires languageiros, e

portanto não é orientada por respostas exatas ou generalizadas matematicamente, como é a exatidão necessária às ciências de laboratório, por exemplo.

[...] a fenomenologia prestou-nos um enorme favor ao apresentar como método o não se contentar nunca com os conhecimentos descobertos e guardados do passado: a *compreensão deve ser sempre nova e atual*. Existe uma história, porém ela sempre tem que começar de novo. A fenomenologia não pode ter seguidores porque é preciso sempre chegar a novas visualizações, a novas análises do fenômeno; o fenômeno não pode ser conservado, ele tem que sempre ser revisto, sempre recriado (HELLER, 2003, p. 28).

Talvez o que caiba ainda à dimensão fenomenológica é um constante efeito de presença. Num descobrir, num trazer à transparência, criação de possibilidades de encontros do leitor com o seu mundo vivido em relação ao fenômeno proposto, para que este possa adequar suas interpretações relacionadas ao seu universo de presenças e sentidos.

[...] a redescoberta dos efeitos de presença e o interesse nas “materialidades da comunicação”, o “não hermenêutico” e a “produção de presença” não eliminam a dimensão da interpretação e da produção de sentido. **A poesia talvez seja o exemplo mais forte da simultaneidade dos efeitos de presença e dos efeitos de sentido** [...] (GUMBRECHT, 2010, p. 39).<sup>13</sup>

Quero falar da presença, aqui como intrínseca ao instante da detenção do sentido. Como necessidade para a materialização da experiência, para além de viver como passagem de um momento ou momentos, mas que faz algo em nós permanecer. Segundo Gumbrecht (2010, p. 51 – 52), para Aristóteles não existe um sentido *imaterial* desvinculado de um “significante material”. O que me remete a refletir que seria a percepção uma espécie de imaterialidade e que a experiência, então, poderia ser uma materialidade à nossa corporeidade, ou seja, a experiência vista como uma espécie de materialidade *imaterial* seria uma materialidade por ser corporal, por estar no corpo, nele permanecer. Pois somente será experiência se afectar o corpo, se detida sob algum aspecto nesta matéria. E ainda, poderia concebê-la como uma imaterialidade material por ser corporal. O norte do pensar a experiência materialmente no corpo, pelo ouvir e pelo escutar, está proposto e incluso nesta observação fenomenológica.

[...] o fascínio intelectual com o pensamento “materialista” e até mesmo a emergência da estética como subcampo da filosofia durante o século XVIII tornam claro que, contrariamente às premissas do campo hermenêutico, **à apropriação do mundo pelo corpo humano, ou seja,**

---

<sup>13</sup> Num modo de marcar minhas interlocuções com as citações e como parte deste meu processo poético em apresentar as formas desta escrita dissertativa, me permiti grifar ao longo de todo o texto e através da utilização de fonte maior, alguns pensamentos específicos nas referências utilizadas e que conduzirão um limiar de lógica que interliga as potências de pensamento propostas por esta escrita.

**pelos sentidos**, reaparecia agora como alternativa epistemológica (GUMBRECHT, 2010, p. 60).

Ainda segundo Gumbrecht (2010, p. 69 – 70), artistas como Georges Bataille e Antonin Artaud, conhecidos pelos “gestos loucos”, “acusavam a cultura ocidental de ter perdido o contato com o corpo humano”. Artaud é talvez a maior referência de ruptura do moderno ao contemporâneo a partir do universo das artes cênicas. Ele abominava as apresentações como simples aspectos de entretenimento e propunha o encontro com o corpo presente. Propunha o encontro da plateia num híbrido ritualístico com o espetáculo, evocando a quebra de barreiras entre palco e plateia. Zumthor (2010, p. 221), também convoca Artaud aos pensares, lembrando que este requeria uma totalidade, ao destacar uma “recusa a distância interpretativa, elimina a alegoria e aquilo que separa o signo de sua força; da palavra, o sopro”. Perceba que o artista convocava a presença da plateia, almejava em suas propostas os efeitos de presença. Os artistas são lembrados, pois abrem caminhos, mostram e provocam pensares distintos, inaugurando rupturas contemporâneas para o mundo. Ao evocar o corpo como um todo convocam os sentidos para um efeito de presença. Perceba a ininterrupção dialógica do corpo à experiência, à presença e ao instante da detenção do sentido. É o corpo que percebe, que sente, que detém e que suspende. O contemporâneo como a volta ao corpo e aos sentidos. Como a busca da presença. Há necessidade das ciências tidas como contemporâneas considerarem os sentidos corporais para a apropriação de resultados qualitativos. Isto diz respeito à experiência da linguagem.

Compreendo então a fenomenologia por um viés de eliminação de categóricas características massivas e quantitativas do cartesianismo de outra época. Como busca por presença à observação fenomenológica do que implica a mesma, a relevante importância da experiência viva do corpo no mundo para a descrição do observado que não é passível de ser fechado em números, e nem poderia, mas numa descrição reflexiva de mundos vividos e experimentados.

Considero este conjunto complexo o eixo fundamental para percepções contemporâneas da relação entre experiência de linguagem e encontro entre arte e educação. Tentarei trazer o fenômeno à presença do leitor através da interlocução da abordagem educacional da experiência da linguagem mediatizada pelas tecnologias audiovisuais.

Entre inúmeras referências que impulsionaram a mim, novos modos de pensar, encontrei alento em Maurice Merleau-Ponty, Paul Zumthor, Hans Ulrich Gumbrecht, Roland Barthes,

Carlos Skliar, Maximiliano Valerio López, João-Francisco Duarte Jr., Mirna Spritzer, Sandra Regina Simonis Richter, David Le Breton, Jan Roberts-Breslin, Giuliano Obici, Marcia Tiburi, entre outros provocadores. E o Bachelard! Querido de cabeceira da minha ilustríssima orientadora Sandra Richter, que apesar de não aparecer tão diretamente nesta escrita encontra-se numa relação intersubjetiva como pensamento e potência ativa e poética de minha constituição de devir pesquisadora, escritora.

## 2 EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Afinal, que implica a ação de educar? Este é um questionamento que acompanhou-me e transformou-se ao longo do processo do Mestrado em Educação. Muito diferente do início deste processo, quando acreditava no que hoje posso considerar um ideal pequeno, de repassar apenas um conjunto específico de conteúdos escolhidos por um ou outro educador mais entendido. Hoje compreendo educação para além dos procedimentos escolares, como auto constituição vital. Tenho ponderado minhas dúvidas agora entre se a ação de educar estaria relacionada à aprendizagem de uma ou mais linguagens específicas ou se é o próprio processo em si, da constituição languageira, independente de como se dê esta constituição, pois educar todos *se* educam. Porém, os meios ou modos como sucedem este processo vital de educar-se<sup>14</sup> é que procuro ponderar para ultrapassar prévias concepções encerradas apenas na experiência escolar.

A relação entre educação e escolarização, levantada e debatida no grupo de pesquisa LinCE (Linguagens, Cultura e Educação), promove pensar em conjunto uma concepção mais ampla de educação pelo nosso coletivo em pesquisa. Temos discutido e compartilhado que o fenômeno da educação acontece pela experiência de auto-organização na convivência, pela experiência de pertencimento ao mundo em relação com a experiência humana. Traduzido em palavras do professor Felipe Gustsak (2015) que postou em nosso grupo no *facebook*, um dos pontos de vista é que: “*educação é: acolher os que chegam de maneira a que se sintam bem; pensar e propor maneiras de fazer com que os que chegam se sintam numa condição de ‘bem estar’. E isso tem a ver com ‘estar com outros’; estar em conversa com o todo; ... colocar-se em comum com o todo...*” (LINCE/GRUPO no *facebook*, 16.10.2015).

Carlos Skliar (2015a), em palestra intitulada “O novo, o atual e o contemporâneo em educação”, considera que “*educar tem a ver com educar o mundo para que o mundo não se acabe. Educar tem a ver com o que fazer com os outros para não deixar eles soltos, presos à própria sorte*”.<sup>15</sup>

Hoje, considero que o processo de constituição da linguagem, bem como a aprendizagem de uma ou demais linguagens que contribuem à constituição do todo languageiro em cada devir humano, estejam inter-relacionadas e que o estar em processo constante através dos encontros e desencontros significa a potência em ato da própria educação. Para Richter e

---

<sup>14</sup> “Afirmando que a educação é educar-se, que a formação é formar-se” (GADAMER, 2000, p.11).

<sup>15</sup> Fala aos três dias de novembro de 2015, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Berle (2015, p. 1028), “Educação tem haver com o *entre* que emerge dos encontros e desencontros [...] entre modos de sentir e de pensar em tempos diferentes”. Ainda ponderam que “nenhuma dimensão da linguagem existe independente da ação do corpo que a inscreve no mundo e lhe confere sentido na convivência” (RICHTER e BERLE, 2015, p. 1029 – 1030).

Se pensarmos no fenômeno das vozes como fenômenos expressivos constituintes de devires humanos languageiros, podemos pensar também na constituição destas vozes como emoção, ou emoções, e estas são amplamente culturais.

Para Breton (2009, p. 36) “na origem de toda existência humana, o outro é a condição de sentido: ele é fundador da diferença”. As emoções são, em grande parte, constituídas culturalmente através do *entre* que eu habito. É pela relação com o mundo em que vivo e as culturas de que disponho para agir, que habito meu corpo. Esta complexidade que emaranha os processos constituintes aos devires em seu habitar o mundo, é perceptível feito uma cunhagem visível e invisível que vai modelando modos languageiros.

Acontece com maior intensidade nos primeiros anos de vida, pois lá existe um exagero, um excesso de linguagem. Afinal, quando nasce uma criança, nasce também um universo de infinitas possibilidades. David Le Breton (2009), em sua pesquisa antropológica das emoções, afirma que:

Ao nascer e durante os primeiros anos de sua existência, o homem é o mais desprovido dos animais. [...] quando vem ao mundo, a criança parece um organismo prematuro, aberto, disponível, o qual ainda deve ser formado. Esse inacabamento não é somente físico, mas também psicológico, social e cultural (BRETON, 2009, p. 15).

As características sociais e culturais da educação dependem da necessária presença do outro para que haja uma característica de encarnação que molda o corpo em seus jeitos, sinais, gestos. O processo da educação acontece no *entre*, nesta relação com o outro. Breton (2009), quando relata experiências de crianças tidas como “selvagens”, que por algum fato do destino sobreviveram criadas por animais, ressalta sobre:

[...] o assustador poder de adaptação de que dispõem o homem, mesmo sob situações extremas. Essa força de resistência decorre da flexibilidade de sua condição corpórea. A educação das crianças ditas “selvagens” apresenta, em sinais crescentes, o processo de aquisição que faz de cada criança um indivíduo conforme, em sua própria singularidade, à cultura perceptiva e gestual do seu grupo. No entanto, uma necessidade antropológica preside ao desenvolvimento desta faculdade: a marca que o Outro deixou nas fibras do corpo. **O homem não existe sem a educação** que modela a sua relação com o mundo e com os outros, seu acesso à linguagem e que simultaneamente molda as mais íntimas aplicações de seu corpo (BRETON, 2009, p. 35).

Breton resgata a história de crianças constituídas em meio a animais, e cita, por exemplo, características apreendidas pelas mesmas como a visão noturna aprimorada e a inabilidade de sorrir. Relembra o exemplo das meninas selvagens *Amala e Kamala*, criadas por lobos. Que devido às inúmeras transformações corporais exigiu uma imensa dificuldade de readaptação ao universo humano. Breton (2009, p. 23) afirma que “a maioria das crianças “selvagens” abduzidas de seu meio de adoção morre precocemente” e ressalta a dificuldade de sobrevivência para além dos vinte e poucos anos. Uma característica que marcou deste exemplo, foi saber que apresentavam extrema dificuldade em expressar qualquer semelhança ao sorriso, que mesmo ao longo de anos após um processo de “reeducação” em meio aos devires humanos, o sorriso continuava quase inexistente. Esta constatação da necessidade do encontro com sorrisos já nos primeiros anos de vida, para uma apropriação como parte da constituição emotiva e linguageira, faz refletir como é grande a capacidade de adaptação de que dispõem os indivíduos, porém, também como há dificuldade de readaptação após algum tempo, quando já se possui o encarnado, o apreendido no corpo, como as evidências do sorriso, por exemplo, ou a falta deste, que dificilmente é apreendido em idade mais avançada. Não haviam aprendido a sorrir e por isso os músculos do corpo não executavam este movimento. Em compensação, porém, tinham facilidade em se locomover como se tivessem quatro pernas (patas), facilidade de enxergar no escuro, apresentavam ainda insensibilidade ao frio e o olfato apurado, tanto quanto os lobos que as criaram. É importante perceber que não é uma questão de inexistência de aprendizagens posteriores, porém, que há limites que a própria corporalidade constituída impõem.

Este estudo não aprofunda o tema da emoção, mas busca uma aproximação ao, não menos complexo, tema da experiência de linguagem, da qual ela participa, pois:

A emoção é a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário, na relação do indivíduo com o mundo. Ela consiste num momento provisório, originando-se de uma causa precisa onde o sentimento se cristaliza com uma intensidade particular [...] O sentimento instala a emoção no tempo, diluindo-a numa sucessão de momentos conexos: ele implica uma variação de intensidade que resta, entretanto, numa mesma linha de significado (BRETON, 2009, p. 113 – 114).

Custei a perceber que a emoção não é a mesma para cada indivíduo, encontrando-se inerente ao processo da própria constituição linguageira. Breton (2009, p. 12) anuncia que, para a antropologia, a emoção é proveniente da educação, pois “é adquirida de acordo com as modalidades particulares da socialização da criança, não podendo ser mais inata do que a

própria língua”. A cultura corporal do grupo em que se está inserido produz a linguagem, molda os “seus gestos, a expressão dos sentimentos, suas percepções sensoriais, etc” (2009, p. 16). Tanto a linguagem, quanto a emoção não são valores natos, elas modulam e são moduladas, constituindo-se distintamente em cada indivíduo.

As **emoções** [...] são **pensamentos em ação** dispostas num sistema de sentidos e de valores. [...] A cultura afetiva oferece os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação. A emoção experimentada traduz a significação conferida pelo indivíduo às circunstâncias que nele ressoam. É uma atividade do conhecimento, uma construção social e cultural, a qual se torna um fato pessoal mediante o estilo particular do indivíduo (BRETON, 2009, p. 11 – 12).

Lembro-me das inúmeras vezes em sala de aula que a professora Sandra Richter citava, irônica, que, “*se criada por galinhas a criança não vai falar, ela vai cacarejar*”. A provocação do absurdo no exemplo está em pensar a experiência de educar-se inscrita na relação do corpo que imita, que aprende e se metamorfoseia pelo que vê, ouve, sente, cheira, como no tradicional exemplo das crianças criadas por lobos. É no corpo vivido que instalam-se as experiências do mundo. O olfato é corpo. A língua que saboreia e a pele tocada são corpo. O ouvido que escuta é corpo. Não tenho um corpo, sou meu corpo (MERLEAU-PONTY, 1999). A tão propalada mente, é corpo também. O conjunto corporal constitui-se homogeneamente. Por isso, pensar a linguagem como unicidade situada em alguma parte do corpo seria um equívoco. Assim, a intenção de estudar e refletir um dos fenômenos que constitui o todo languageiro é um desafio para este estudo que pretende contribuir para destacar a presença da voz e o fenômeno da escuta nos processos intersubjetivos que modulam os devires no mundo.

A ação formativa de constituir-se em linguagem, a experiência da linguagem, tem sido uma corrente de pensamento importantíssima da contemporaneidade. Jorge Larrosa (2001, p. 69) fala da linguagem como eixo de reflexão da filosofia contemporânea. Que os tradicionais conflitos filosóficos de nosso tempo tendem a ser tratados a partir de como a aprendem, considerando o homem como “*una entidad lingüística*” e buscando compreender as correlações entre a mesma e a cultura.

**A linguagem é** objeto de nosso saber e matéria prima para nossas ações. Expressar, comunicar, representar, insultar, prometer ou persuadir são coisas que fazemos com a linguagem. [...] Porém, o que é inquietante é que a linguagem não é uma coisa entre as coisas, senão **a condição de todas as coisas**, o horizonte de todas as coisas [...] Na experiência da linguagem se produz uma inquietante duplicação [...] Há um eixo que é o pensamento da linguagem, porém o

que é inquietante é a linguagem do pensamento (a inquietude não está na filosofia da linguagem senão na linguagem da filosofia, não nas ciências da linguagem senão na linguagem das ciências) [...] inquietante é que o pensamento da linguagem, e a fala da linguagem e o saber da linguagem também se produzem na linguagem, pela linguagem e como linguagem [...] (LARROSA, 2001, p. 70 - 71).<sup>16</sup>

O campo é complexo. Complexidade amplificada pela consideração que a chegada ao mundo contemporâneo é marcada pela convivência direta com as mídias e tecnologias. Este movimento que caracteriza a linguagem na contemporaneidade envolve a constante relação com devires mediatizados em um universo pessoal e entre tempos e espaços que se cruzam, atravessam tanto a intersubjetividade das operações languageiras quanto as narrativas pessoais.

Em um movimento poetizado em palavras, Skliar (2014a) afirma que:

### A linguagem habita e transita entre corpos, tempos e

**espaços:** cruza, atravessa, insiste, perambula, espera, acompanha, assedia, não deixa de dizer nem de escutar, sequer o interior de cenas extremas de privação, desaparecimento, desterro, clausura. Afoga-se e renasce. [...] Estar na linguagem poderá significar: existir, andar, ocupar, descobrir, nomear, duvidar, errar, desejar, desandar, escapar, viver. É presença nítida e, ao mesmo tempo, um rastro espectral que assume a vertigem da existência e seus labirintos: proíbe e liberta, habilita e confina, dá passagem e aprisiona, acende, transcende e abisma. [...] A linguagem se perde, se reencontra em seu próprio labirinto, se anuvia, fica aprisionada entre redes de sentidos e sem sentidos, torna-se severa, áspera, padece, poetiza, filosofa, permanece avariada, conserva suas amizades e suas inimidades, convive, **atravessa**, respira, conversa, ama (SKLIAR, 2014a, p. 18 – 27).

Mas é ainda a partir de Maurice Merleau-Ponty (1975), que propõe o fenômeno da linguagem como relação de equilíbrio em movimento, que encontro o principal alento aos meus pensares:

Temos que encontrar um sentido no devir da linguagem, concebê-lo como um *equilíbrio em movimento*. [...] Não se tratará de um sistema de formas de significação claramente articuladas umas sobre as outras, nem de um edifício de idéias lingüísticas construído segundo um plano rigoroso, mas de um conjunto de gestos lingüísticos convergentes, cada um dos quais definido mais por um valor de emprego do que por uma significação (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 321 – 322).

Penso neste equilíbrio em movimento não apenas relacionado ao meio termo de uma balança, sempre serena. Talvez mais próximo da lembrança de ondulações que se nuançam de um lado ao outro, de *oito a oitenta*. Mesmo em volúpias desenfreadas ao devir e em momentos de calma absoluta, de silêncio quase total; de rédeas refreadas e de rédeas soltas,

---

<sup>16</sup> Minha tradução.

tanto do equilíbrio estável proposto pela imagem de uma balança, quanto do instável, da linguagem que desordena, que desconforta para reordenar, para recriar. A linguagem se mostra neste constante equilibrar-se num fio sem volta, na corda que necessariamente não é bamba e muito menos esticada em linha reta. Que em movimento está, mesmo no silêncio, mesmo na aparente calma. Que movimento é. E que como movimento possui e é ritmo também, pois trata-se de um movimento inscrito num tempo. Para Gaston Bachelard (1988, p. 12), “a continuidade da substância pensante não é mais que a continuidade da substância temporal. O tempo é vivo e a matéria é temporal.” Logo, penso na linguagem como expressão pensante que equilibra-se em movimentos temporais, talvez em tempos, mas uma expressão pensante que é inscrita no corpo, que está no corpo, que é corpo.

Assim como Larrosa (2001), citado anteriormente por buscar compreender o inquietante tema da linguagem do pensamento e do pensamento da linguagem, Henri Meschonnic (2010, p. XVIII) também se preocupa com o pensamento da linguagem. Este autor propõe o ato de traduzir literário em sua possibilidade reveladora deste pensamento. O que primeiramente é proposto à literatura, pode abranger muito além desta. Indo além de um único estilo ou forma, podendo habitar em todos os estilos e formas. Considero isto, pois antes de qualquer argumento a linguagem habita um corpo e o seu pensamento é expressão da experiência deste. É um corpo que expressa (HELLER, 2006). Mesmo que seja no ato da escrita, da tradução para manter um ritmo de coerência no pensamento e na oralidade do pensamento traduzido. Ao modo de, ao ritmo de, ao estilo de, penso que pode ser uma tradução para toda e qualquer forma exercitando o pensar da linguagem, já que tanto a tradução quanto a linguagem se fazem fazendo. O que já foi constituído se refaz na própria expressão, continua se constituindo no próprio ato. Produz-se em si, com e como algo que já está anteriormente instalado. No corpo. No caso das oralidades proporcionadas como escutas através das mídias, grande parte das mesmas partem de um pressuposto na escrita. Que são oralidades distintas das do nosso dia a dia. É um arranjo para uma escrita que será de alguma forma vocalizada na mídia. Este estudo não pretende aprofundar este ponto, o da escrita literária relacionada à oralidade, mas interessa constatar este movimento que acontece nas vocalizações midiáticas. Que tradicionalmente é uma voz a partir de uma escrita, e principalmente salientar aqui a relação dos autores empenhados na experiência da linguagem, com o pensamento da linguagem e da expressão deste pensamento, seja pelo ato do traduzir literário, seja diretamente para a voz, ou outras formas.

Ao longo deste percurso do mestrado venho rearranjando conceitos e percepções, e concebo hoje uma percepção da linguagem especialmente como o entre, apesar de que falar-lhe como “o entre” parece já tão óbvio no meio acadêmico. Para quem chega agora, parece algo já um tanto utilizado em termos de ideias metafóricas da linguagem, como se necessitasse uma concepção nova. Mas também concebo como “um entre”. Um entre corpos. No e entre os órgãos do corpo. No movimento e na própria concepção deste equilíbrio em movimento com ritmos num tempo, como também na e pela voz, como expressão primeira da linguagem no corpo e única em cada indivíduo. Sendo que seu pensamento pode ser traduzido para inúmeras formas de. Esta linguagem é experimentada e experienciada no e pelo corpo. Não obstante, penso ainda a linguagem como a própria coisa mesma<sup>17</sup> detida, incorporada. Para Skliar (2014a),

Existe uma palavra que talvez possa nomear a relação que se gostaria de ter com a linguagem: a “detenção”. Detenção, não no sentido de contenção nem de suspensão, mas de espera, de pausa, de parêntese. Detenção como calma tensa, como a expectativa do discurso, como a modulação de uma voz pronta para se expressar ou para se arrepender. Talvez não possamos fazer outra coisa que não seja deter as palavras, não retê-las, mas detê-las: dar-lhes ar, voz, pausa, fôlego, ressonância [...]

**As palavras detidas são o murmúrio do pensamento,** esse pensamento que não se dirige à captura do real para asfixiá-la ou para simplificá-la ou para deixar de pensar, mas aquele cuja tentação é a de acompanhar o movimento com o movimento [...] (SKLIAR, 2014a, p. 41).

Considero um movimento interminável o da linguagem. A experiência, o pensamento, a fala, a relação entre mundos e seus devires se dão pela linguagem, nela e através dela e ainda continuam se constituindo num movimento imprevisível que nem a morte interrompe, apenas suspende para outra forma, mas que mantem-se presente para novas e outras infâncias. Penso com Richter e Berle (2015),

Esse começar da criança no já começado pelo adulto, essa circularidade de uma descontinuidade temporal “[...] que faz com que a língua se preceda naqueles que a aprendem, ensine-se a si mesma e sugira a própria decifração talvez seja o prodígio que define a linguagem” (Merleau-Ponty, 1991, p. 39). Em Merleau-Ponty, o pensamento não é nada de *interior*, ele não existe fora do mundo e fora das palavras, da linguagem. Nesse sentido, não existe *o* pensamento nem *a* linguagem, já que as operações expressivas ocorrem entre palavra pensante e pensamento falante: **a**

---

<sup>17</sup> A coisa mesma tem portanto na linguagem seu lugar eminente, ainda que seguramente a linguagem não seja adequada a ela, por causa – diz Platão – de sua fragilidade. Poder-se-ia dizer, usando um aparente paradoxo, que a coisa mesma é o que, mesmo transcendendo de algum modo a linguagem, só é, todavia, possível na linguagem e em virtude da linguagem: a coisa da linguagem portanto. A coisa mesma [...] não é de fato uma outra coisa, mas *a mesma* coisa, já não, porém, suposta pelo nome e pelo *logos*, como um obscuro pressuposto real [...], mas no próprio meio de sua cognoscibilidade, na pura luz de seu revelar-se e anunciar-se ao conhecimento (AGAMBEN, 2015, p. 13 – 15).

**fala não traduz, naquele que fala, um pensamento já feito, mas o consuma** (Merleau-Ponty, 1999a, p.242). Constituir-se em linguagem, nessa perspectiva, é mergulhar tanto na experiência histórica humana, quanto na experiência da vida comum (RICHTER E BERLE, 2015, p. 1036).

Não só a fala, mas o corpo como um todo não traduz o pensamento naquele que expressa, mas o consuma. Pois o corpo é expressão deste pensamento. O pensamento da linguagem é a expressão da experiência do corpo, no corpo e pelo corpo.

## 2.1 Mídia audiovisual

Na angústia da observação da complexidade do mundo contemporâneo, co-habitado por tecnologias de mídia em ascendente expansão e invasão de espaços e tempos, percebo como uma pausa, um parêntese reflexivo, que esta observação fenomenológica surge de um gosto adquirido ainda na minha infância e posteriormente na adolescência pelos meios midiáticos televisivos. Surge também da curiosidade com as distintas formas com que a educação é tecida na contemporaneidade. As mídias assemelham-se a entidades que executam um papel similar, em alguns aspectos, às instituições escolares. Papel que vai muito além do informativo, pois elas são também capazes de ensinar modos de perceber o mundo. Skliar (2014a., p. 188) afirma que “hoje a educação poderia reivindicar uma necessária inauguração de outro tempo e de outro espaço, a respeito do mundo midiático e hipertecnologizado que a rodeia”.

Mizuho Tahara (1998, p. 40) em seu livro sobre a mídia, faz referência ao *XXVI Estudos Marplan*, relatando que “94% da população adulta costumam assistir a televisão”. Curiosa com a possível mudança de comportamento que a internet possa ter possibilitado nos últimos anos fui atrás de referências através da mesma fonte. Informações quanto à continuidade destas pesquisas e dados atualizados dos *Estudos Ipsos Marplan* sobre a penetração dos meios em nosso país surpreenderam.

Vale observar que cada entrevistado respondera mais de um item como resposta e que a pesquisa compreende uma faixa etária acima de 13 anos. A última referência encontrada é do ano de 2012<sup>18</sup> e para a pesquisa foram entrevistadas 28.198.000 pessoas.

---

<sup>18</sup> A minha primeira consulta foi realizada em 2015. Em 21 de janeiro de 2016 procurei informações para obtenção de dados mais atualizados, mas não foi encontrado um comparativo estatístico.

O resultado mostrou que em 1º lugar, com 97%, continua sendo a TV Aberta a grande preferência dos brasileiros. Isto particularmente me surpreendeu! Em 2º lugar vem a Rádio FM com 69%, e a Internet, considerada a grande *bambam* contemporânea estaria apenas em 5º lugar com 50% das preferências, sendo a TV Paga em 8º lugar com 40% e o Cinema em 10º lugar com 16%.

Considerando que a cada 10 brasileiros, 9.7 assistem televisão, por exemplo, este representa um dado significativo à presença do veículo televisivo como potência de mídia audiovisual, penetrando na casa e na vida dos brasileiros. Acima de tudo, mostra como todas estas mídias pertencem a uma espécie de valores contemporâneos para a comunicação e o entretenimento dos brasileiros, pautando cada vez mais o valor e a necessidade de pensar e discutir fenômenos referentes a estes meios.

[...] dizer televisão não é apenas falar de um aparelho, mas de um verdadeiro princípio que pode pertencer ao cinema e à arte quando é por ele incorporado. Televisão será a invasão do comum, daquilo que hoje apenas confusamente chamamos de vida real, no campo do ficcional. [...] Não se trata da introdução do real, termo por demais abstrato, mas da interrupção da vida real – a vida compartilhada na ordem do senso comum – como se ela pudesse ser capturada pelo aparelho, domesticada por ele e submetida à sua lógica. Esta vida não é imitada pelo aparelho, mas nele deduzida com a promessa de sua repetição, a promessa de um real que é sempre renovado como eternidade sem a falta, sem a morte, que está presente em toda representação (TIBURI, 2011, p. 234).

Este princípio televisivo a que Márcia Tiburi (2011) refere-se, pertence também às outras formas de manifestações midiáticas de áudio e de vídeo. A tevê vista aqui como a raiz de outras mídias audiovisuais, mesmo que esta seja ainda descendente do cinema<sup>19</sup> e do rádio.

[...] As famosas considerações de Adorno e Horkheimer sobre a “indústria cultural”, publicadas em 1947, foram desenvolvidas analisando o cinema e o rádio. [...] A questão essencial não é se se transmitem imagens, imagens e sons juntos ou somente sons. Essenciais são a relação social entre indivíduos e o mundo. Além disso, hoje frequentemente nem mesmo se assiste à televisão, mas ela serve somente para proporcionar um ruído de fundo (JAPPE, 2005, p. 260).

Proponho então, que quando utilizar-me ou apropriar-me das referências televisivas e ou cinematográficas, o leitor encontrará o princípio aderido do conjunto das mídias audiovisuais contemporâneas.

---

<sup>19</sup> O cinema surge muitos anos antes que a televisão, através do irmãos Lumière. Primeiramente na versão mudo, para então, ser acompanhado por música ao vivo (tradicionalmente por piano) até que se transforma no cinema com áudio e vídeo, que caracteriza a verdadeira raiz de todas as outras mídias que tangem manifestações em audiovisual. Segundo Carlos Gerbase (2012, p. 27), os filmes começaram a ter som sincronizado a partir de 1927. “O cinema, inventado em 1895, é uma forma de expressão que mistura elementos de diversas linguagens que existiam antes dele. Ele “roubou” coisas da fotografia (as imagens “técnicas”, captadas por uma câmera), da pintura (a estética da composição do quadro), do teatro (a representação dos atores), da música (a articulação emocional de sons) e, é claro, da literatura (em especial os romances realistas [...]) (GERBASE, 2012, p. 26 – 27).

Fala-se em cinema e em televisão e comumente imagina-se a imagem. Como um desdobramento tecnológico do rádio, o cinema e a tevê trouxeram a imagem para a voz. Existe uma *ditadura do visual* impregnada no contexto contemporâneo, especialmente fundamentada por essa relação cultural da fotografia em movimento que as mídias de audiovisual propõem e que hoje são levadas na mão, nos carros, para dentro de diversos ambientes e principalmente aos lares. Com extrema facilidade acompanham os devires em suas relações diárias. As mídias requerem um olhar crítico pela sua potência geradora e que também pode ser transgressora para uma educação em massa. Tiburi (2011), considera que a televisão:

[...] une produção, transmissão e recepção de uma imagem por meio de uma tecnologia da teletransmissão. Algo que me é dado a ver, mas só se me torna visível em um tempo específico que a televisão criou e que apenas ela administra. E este tempo é partilhado coletivamente como o espaço em que um mercado se tornou visual antecipando a experiência do mercado virtual da Internet. [...] A televisão não é, portanto, apenas tecnologia da imagem, mas de um determinado modo de transmissão da imagem que a define, mais além, como “tecnologia de contato”. E isto significa que o contato é do telespectador com a tela, mas também com o outro com quem se partilha um olhar ideal (TIBURI, 2011, p. 33 – 34).

O intuito desta observação passará longe de querer *demonizar* as mídias audiovisuais na tocante relação com a educação. Muito pelo contrário, ao invés disto, penso estar a aprofundar observações que possam apresentar considerações científicas para ambos os campos de conhecimento. Existe sim uma preocupação primeira que é a respeito do fenômeno relacionado ao processo de constituir-se em linguagem dos devires humanos em constante contato com as mídias, no qual as vozes midiaticizadas participam desta constituição, educando escutas simultaneamente em grandes massas de indivíduos na contemporaneidade.

A própria cultura de massa engloba uma ideia errônea de verticalidade, no sentido de imposto de cima para baixo e com relação à banalização como fato primeiro das massas. Entendo que a banalização caracteriza-se por ser este processo de recepção sem criticidade de toda e qualquer informação que é facilmente aceita. E ela está presente no universo de imersão dos espectadores de veículos de comunicação e entretenimento em massa, especialmente por muitos destes entretenimentos, como no caso da televisão, acontecerem nas horas de lazer, nos momentos de um certo ócio do exercício crítico do pensar e que permitiria de uma forma simples e fácil uma ação receptora. Mas, Armando Sant’anna (1998) lembra que,

O sociólogo Herbert Blumer separa quatro componentes sociológicos que, em conjunto, identificam a massa. Primeiro: seus membros podem vir de qualquer profissão e de todas as camadas sociais. A massa pode incluir pessoas de diversas posições sociais, de diferentes vocações, de variados níveis culturais e de riqueza. Segundo: a massa é um grupo anônimo ou, mais exatamente, composta de indivíduos anônimos. Terceiro: existe pouca interação ou troca de experiência entre os membros da massa. [...] Quarto: a massa é frouxamente organizada e não é capaz de agir de comum acordo e com a unidade que caracteriza a multidão. [...] o indivíduo (embora seja anônimo para o comunicador) poucas vezes é anônimo no seu ambiente social. Geralmente, é membro de uma rede de agrupamentos primários e secundários – família, grupos de amizade [...] (SANT’ANNA, 1998, p. 03).

Marcelo Bulhões (2009) também pondera que a legalidade crítica às culturas de massa estariam equivocadas por elites intelectuais que tentam “impingir seu próprio gosto como o melhor ou o único aceitável, crenças de possuir a chave do belo e do sublime” (BULHÕES, 2009, p. 50).

[...] haveria tantas ficções midiáticas quantas seriam suas distintas possibilidades formais e inventivas, estruturais e de gênero, que também se transformariam continuamente, reagindo às mudanças dos próprios meios tecnológicos. Também **não se classificaria o consumidor dos produtos ficcionais como homogêneo e robotizado**, pois não seria único, mas multiplicado em vários, e não poderia ser posto na vala do comum de mero receptáculo ingênuo e inerte das narrativas midiáticas (BULHÕES, 2009, p. 51).

Mas penso que existe uma relação com um denominador comum que atinge sim e facilmente as massas. Segundo Milton José de Almeida (1994), dialogando sobre o discurso linguístico inerente às mídias,

A verdade ficou por lá, construída e destruída entre os sons e as imagens daquele momento. Momento em que as pessoas gramaticais do discurso apagaram-se umas às outras formando uma pessoa total do discurso, pessoa coletiva, social, que se realizando individualmente em cada falante, costurou um discurso da oralidade, que então cada um, depois, trouxe para si em um discurso na primeira pessoa, quebrando aquela verdade inteira em pedaços para sua verdade particular, que sendo pessoal terá dentro dela, mesmo que queira reprimida, a verdade inteira daquele momento coletivo. O discurso linguístico constrói-se sempre nesse **movimento de personalidade coletiva marcada pela oralidade** (ALMEIDA, 1994, p. 42 – 43).

Sem deixar de lembrar que todo e qualquer discurso, forma, imagem, convenção de uma verdade construída e veiculada através de qualquer que seja a mídia, é constituída por pessoas que fazem os produtos com um intento. E podemos comparar também com o exemplo das escolas, onde são indivíduos que propõem conteúdos e dispõem de signos para propor aprendizagens a outros, dessa forma, também nas mídias são propostos conteúdos e dispostos

signos que são oferecidos através da veiculação pelas mesmas. Essas produções inicialmente propõem uma relação de livre arbítrio da escolha em assistir e ouvir ou não aos produtos midiáticos, porém, conforme Carlos Gerbase “todo esforço é no sentido de conquistar o espectador” (2012, p. 17), visto então que parte desta escolha acontece previamente projetada por um ou mais indivíduos. Conforme Tiburi (2011),

Não podemos dizer que a televisão depende pura e simplesmente da audiência, mas que a audiência está inclusa no que devemos entender por televisão. Ela é o outro lado da produção, o campo amplo – e confuso – da recepção que define que a televisão é coisa para públicos numerosos que têm acesso à sua tecnologia de transmissão que é, de fato, o que a diferencia de tudo o mais (TIBURI, 2011, p. 36).

A mídia audiovisual não existe sem a figura do espectador que a assiste ou ouve, ou assiste e ouve simultaneamente. Segundo Gerbase (2012, p. 18) “não basta fazer o filme – isso [...] é cada vez mais fácil. O complicado é construir o encantamento em cada cena e, depois que o filme acaba, sentir que as pessoas que lavaram a louça e racharam a lenha estão satisfeitas”. Tiburi (2011) lembra que:

A impressão impagável de que o que se vê é real justamente por ser visto por todos é o que constitui o valor da comunidade a que chamamos de audiência. Assim, o desejo de comunidade televisiva pode ser traduzido como o desejo de audiência. Não apenas o desejo de ter audiência, de ser visto, mas de ser audiência, de constituir a comunidade *voyeuse*, a comunidade ligada pelo olho ideal, o olho de vidro. A comunidade ideal do olho absoluto capaz de realizar todas as fantasias, inclusive a fantasia do real (TIBURI, 2011, p. 32 – 33).

Gerbase (2012) ressalta ainda que existe uma linguagem do cinema:

Um filme não é feito só por pessoas que usam máquinas. Ele é feito graças a uma linguagem que foi **criada pelas pessoas** para que as máquinas, se manipuladas corretamente, sejam capazes de produzir imagens e sons articulados, que comunicam alguma coisa. A linguagem do cinema é feita por uma série de convenções que as pessoas compartilham e entendem. [...] As convenções cinematográficas parecem ser quase universais, ou seja, elas não variam muito de país para país (GERBASE, 2012, p. 84 – 85).

Gostaria de reafirmar a ideia da televisão como um veículo caracterizado pela revolução na transmissão de imagem. Não há como negá-lo. Porém, o conjunto de observações dispostas aqui visa qualificar a potência das escutas que fazemos a partir dos meios televisivos e audiovisuais como um todo. Escutas de vozes que podem ser estranhas primeiramente ao núcleo íntimo da convivência diária, e no caso dos devires que estão se constituindo, possivelmente estas vozes tem auxiliado na composição das emoções e posterior aspectos da própria expressão. João-Francisco Duarte Jr.(2004), refletindo sobre os sentidos lembra que:

[...] olhar uma imagem não possui este caráter inteiriço da experiência, dado não se poder alterar, frente a ela, distâncias e perspectivas em relação ao representado; isto,

sem contar os outros sentidos, que também se acham envolvidos numa verdadeira experiência, bem como as evidentes distorções do real verificadas em toda e qualquer representação imagética, seja ela obtida por que meio for (DUARTE JR., 2004, p. 96 – 97).

Duarte Jr. (2004) não nega a significativa contribuição que a reprodução da imagem proporcionou, produzindo uma ampliação de horizontes em perspectivas contemporâneas, permitindo a relativização de experiências por meio da visão de outras culturas e outros modos de ser e viver, o que estendeu possibilidades ao humano para além de fronteiras territoriais e culturais.

Como Carlos de Oliveira (2012), me proponho a pensar a escuta como um modo de ação e não na perspectiva de uma atitude silenciosa de submissão. A escuta como uma potência de ação oferecida pelas mídias audiovisuais. Esta ação, que aqui possui seu pensar compartilhado, é proposta a partir da escuta pela mídia, pela potência do agir oferecida a partir da escuta dos produtos midiáticos.

No complexo conjunto de conceitos apresentados, me vejo enredada neste caminhar entre estudos bibliográficos e mundo à volta, por inúmeros novos princípios, como novas infâncias do humano que interrogam ao mundo, ao universo linguageiro, à concepção dos mesmos e, acima de tudo destes novos meios que concebem a educação. Tenho pensado especialmente a educação pelas mídias, especificamente as audiovisuais. Na linguagem do audiovisual que habita facilmente os habitats dos indivíduos. Que entra na intimidade. Como é o caso em constituições diante das mídias audiovisuais. Por esta invasão do espaço comum e íntimo. Esta relação com o mundo vivido que é pessoal e não homogênea. Porém, apesar de falar com diferentes, utiliza uma linguagem que será comum a todos, que em algum aspecto dimensiona a um denominador comum, este é o percebido, porém invisível de uma massa.

A **televisão** é, no Brasil, o principal veículo de socialização das experiências, aquele que **dá a linguagem** pela qual as pessoas das mais variadas classes e grupos – com exceção, talvez, dos mais letrados – conseguem formular sentimentos e mesmo ideias. [...] há raros contrapesos ao poder avassalador desse meio de comunicação (RIBEIRO, 2005, p. 129).

Penso, então, a mídia como imagem e som, porém com o propósito de refletir e observar o fenômeno sonoro que habita os espaços constituintes de devires linguageiros contemporâneos. Parece que quando abordamos a tevê, as mídias audiovisuais, é como se tudo fosse só o visual. “O som por si só nos estimula a imaginar os recursos visuais [...] criando uma experiência única para cada ouvinte. O áudio, ocasionalmente, é a “criança ignorada” da produção e teoria de mídia” (ROBERTS-BRESLIN, 2009, p. 119).

Apesar das inúmeras surpresas de expressões de senso comum que legitimam, por exemplo, a ação de constituir-se em linguagem na contemporaneidade a partir da influência das mídias, o que escapa? O que desestabiliza, que vem reverberando nos processos de nos educarmos no mundo comum? Com Skliar (2014a), compartilho o estranhamento de ser

[...] curioso que a suspeita sobre a não educação provenha sistematicamente de certo espírito midiático que o tempo todo acredita que não tem responsabilidade alguma na educação, que não ensina, que não instrui, nem constrói, e que se omite diariamente de sua própria prática des-educadora (SKLIAR, 2014a, p.187).

As mídias audiovisuais revolucionaram tecnologicamente uma época para transformações sem volta. Elas entram na intimidade, ultrapassam barreiras, atravessam espaços e corpos nos espaços. Assim como a linguagem está e transita movimentando-se entre os corpos, a mídia está na transparência (não invisível, mas como se invisível), em movimento entre os corpos que habitam tempos e espaços, e sua manifestação audiovisual encontra-se no entre, ali onde constituem-se corpos e linguagens em corpos, como o espaço íntimo da casa em que se habita, como os espaços coletivos das creches, escolas e universidades, como espaços em movimento. Espaços em movimento inter-relacionados com mídias audiovisuais, como os portáteis contemporâneos, como os automóveis equipados de mídias para entreter passageiros ao longo de uma viagem. Conforme a ilustração da figura 1 que apresenta cabeceiras para bancos de carro. Enfim, cada vez mais ambientes invadidos pela potência rítmica e também pacificadora<sup>20</sup> do audiovisual.

Figura 1: DVD em cabeceira para carros 1



Fonte: [www.casasbahia-imagens.com.br/Control/ArquivoExibir](http://www.casasbahia-imagens.com.br/Control/ArquivoExibir)

<sup>20</sup> Esta parece que vem sendo uma alternativa comum entre os pais para entreter o tempo dos filhos, abrindo mão, em muitos momentos do tempo comum para o exercício de experiências e o movimento dos encontros rítmicos e linguageiros entre a própria espécie.

Não se faz mais necessário interpelar se a constituição contemporânea está sendo influenciada por estas mídias ou não. Eis que isso já está transparente. O que há então para pensar entre os mistérios deste meio inebriante que faz com que crianças e adultos habitem espaços sonoros mediatizados? Espaços mediatizados em grande parte das vezes pelo áudio e pelo visual que, porém, não impõem a necessidade de parar tudo que se está fazendo para vincular 100% da atenção ao visual. Que, na maior parte das vezes, permite justamente ao áudio uma relação de espécie também transparente no entre do espaço. Eis que o som, as oralidades vocalizadas estão, mas parecem que não estão. Como uma espécie de relação integrante da composição territorial sem que se esteja diretamente atento a este território espacial, que se caracteriza pela temporalidade também.

Outro dia, sentada esperando o despachante lacrar as placas do meu carro, aproveitei para escrever. O dono do estabelecimento havia ligado o aparelho de televisão e logo saíra. Após um tempo comento com a atendente que poderia desligar o aparelho, que por mim não precisaria, já que eu era a única à espera. E ela responde: *“Mas sabe que aqui a gente tem o costume, a tevê fica ligada. Mas ninguém olha! É tão estranho quando tem dias que o sinal cai fora... fica desligada. Parece que fica tudo perdido. Mas ninguém olha!”* O dono do estabelecimento, que chega de fora escutando nossa conversa pela metade, reforça o mesmo discurso de que é esquisito quando, em alguns dias, o sinal cai fora e tudo lhes parece estranho, mas lembra: *“o silêncio às vezes também é bom”*. E o aparelho de mídia em questão continuou com sua presença marcando território no entre do nosso espaço! Não pude deixar de transcrever estas escutas de relatos involuntários de uma situação que caracteriza essa espécie de segurança que o som propicia quanto ao espaço em que se habita. Giuliano Obici (2008) pondera a respeito da territorialização que o som executa.

A noção de *território*, na obra de Deleuze e Guattari, possui um valor existencial e expressivo, delimita o espaço de dentro e o de fora, marca as distâncias entre Eu e o Outro, estabelece propriedade, apropriação, posse, domínio e identidade, bem como subjetividades. Um **território** não existe de antemão, ele **se faz, constrói**; suas marcas se dão por atos que se fazem expressivos, componentes do meio tornados qualitativos [...] *Territorializar* é delimitar um lugar seguro, como a casa que nos protege do caos (OBICI, 2008, p. 73).

Um dos papéis fundamentais da mídia, hoje, é o de proporcionar um acalanto amigo através da presença não apenas do som como musicalidade, mas de uma voz no ambiente, recriando uma espécie de sensação de sociabilidade. O som e a voz projetados pelas mídias no ambiente com potência de confortar, de reproduzir a sensação de companhia, simples assim.

Mas também muito mais complexo que isto. Assim como a potência da territorialização, destaca-se a potência da ficção que também é inerente às relações com as mídias e torna-se presente por meio destas com sua gama de possibilidades de poetização.

A relação do espectador com imagens e sons em movimento – no cinema, na televisão – é quase a mesma de pessoas se encontrando e conversando. [...] A situação da fala abrange uma totalidade do momento. Uma veracidade se instala, as palavras são sons de uma discussão verdadeira, indiscutivelmente real. Durante esse momento de fala, as palavras têm o peso da verdade da situação, mesmo que depois, na reflexão sobre o que foi dito, perceba-se a mentira, a ambiguidade. Naquele momento os laços da oralidade, o seu todo corporal impõem-se pela convergência espacial dos falantes, pela simultaneidade temporal. Uma continuidade que vai se fazendo sentido, significado, a cada segundo em que as frases se enlaçam, se completam, se negam (ALMEIDA, 1994, p. 41 – 42).

Produzindo-se a ficção, temos um artifício com potência de ação ao nosso imaginário, reforçado a partir do que é ouvido e escutado.

Barthes (2009, p. 236) afirma que, “construída a partir da audição, a escuta, de um ponto de vista antropológico, é o próprio sentido do espaço e do tempo, pela captação dos graus de afastamento e dos regressos regulares da excitação sonora”. O autor afirma que a apropriação de um espaço acontece também e de uma forma muito importante pelo sonoro. E que “a partir da noção de território [...] nos apercebemos melhor da função da escuta, na medida em que o território pode definir-se essencialmente como o espaço da segurança” (BARTHES, 2009, p. 237). Somos envoltos por sons que participam da caracterização de espaços do mundo ao redor. Também por tempos sonoros que denotam ritmos ao cotidiano. O corpo os percebe, tornando tempos e espaços específicos em sensação de segurança ou não, denotando ao corpo o território a ser habitado. Este espaço de segurança pode não ser exatamente um espaço seguro, mas que é percebido pelo corpo e torna-se acostumado a ele, delimita-o para o seu cotidiano como uma sensação de segurança, de normalidade. Isto é a territorialização. Giuliano Obici (2008), quando pondera a respeito do sonoro ao nosso redor, diz que:

O que se ouve é o objeto sonoro, uma experiência distinguível, um fragmento de percepção [...] *Sonoro* seria o perceptível, aquilo que se capta, diferentemente do *musical*, que seria um juízo de valor atribuído ao som [...] O objeto sonoro não poderia ser considerado um produto estético, nem uma estrutura, mas um trabalho em jogo; não é um grupo de signos fechados, mas um volume de linhas em deslocamento [...] A condição do objeto sonoro é a de se fazer nesse paradoxo perceptivo, ele só existe a partir da escuta. [...] É no contato com o sonoro que se cria a escuta (OBICI, 2008, p. 27- 28).

Trabalhar tecnicamente com sonoplastia evoca a criação de possibilidades ambientais e constituições artísticas sonoras. Tradicionalmente, qualquer escuta sonora advinda de uma mídia audiovisual apresenta efeitos extras em sua sonoplastia, seu projeto de som. Tratam-se

dos *efeitos sonoros* e das músicas de fundo (*ambiência*) que ambientalizam a cena e que identificam e conduzem propostas de emoções. A intencionalidade de uma música ou de um efeito sonoro aumenta ou diminui a potência da emoção em algum determinado evento. O efeito pode estar enquadrado na tela, por exemplo. Isso significa que vemos o movimento que propõe tal efeito sonoro. Ou o efeito pode estar fora da tela, quando é o som que sugere uma imagem ou acontecimento que não está no plano visual. Conforme Roberts-Breslin (2009),

[...] o som pode indicar a presença de pessoas ou coisas ausentes do quadro visual. O som de um tiro disparado da tela pode ser um aspecto importante porém invisível da história. A música cria um impacto emocional por si só ou como um acompanhamento para outros sons ou imagens. [...] O som tem funções técnicas e estéticas na criação de mídia [...] Podemos falar do “quadro” de áudio, que é a definição do quê, quando e a partir de que local você ouve o som. O som possui profundidade e perspectiva [...] é uma poderosa ferramenta de expressão, tanto de forma autônoma quanto em combinação com as imagens (ROBERTS-BRESLIN, 2009, p. 120).

Os efeitos sonoros, bem como a trilha musical que compõem os produtos midiáticos encontram-se tão introduzidos em nosso meio e aceitos, que na maior parte das vezes nem os percebemos. O som na mídia desempenha o importante papel de estabelecer tons e nuances – tanto sonoras quanto da própria imagem –, de provocar emoções e suspender sensações, é o que muitas vezes conduz de fato nossos conhecimentos sensíveis em uma narrativa, pois nos avisa, nos comove, assusta, provoca, mas principalmente auxilia é na manutenção do espectador, fisingando-o para a proposta do produto midiático em execução. O conjunto de efeitos produzidos pela sonoplastia de um produto midiático é vinculado com o propósito intencional de tornar ainda mais presente a narrativa, e de assegurar o espectador diante da mídia. Obici (2008) ressalta que,

De alguma forma, se alguém não quiser exercer a escolha do que escutar, sempre existirá um ambiente sonoro pronto, uma casa sônica, um casulo aconchegante aos ouvidos, um território sonoro, todo já proposto pelas mais diferentes mídias. Em geral, mesmo a escolha por não escutar essas mídias se põe como impossível, pois elas vêm tomando nossa escuta de assalto (OBICI, 2008, p. 35).

O universo sonoro proposto valoriza a imagem que é reconstituída em nossa percepção por estar interligada aos mesmos. Também não é nenhuma dicotomia dizer que propõe uma espécie de produção de *visão sonora*, pois é oferecida uma imagem à imaginação do espectador a partir do som intencionalmente proposto. E que é diferente de termos somente a fala ou somente a imagem visual. “Sim, mesmo a imagem precisa de um objeto ausente, inconcebivelmente escolhida, pode ser preenchida até a borda com esse jato silencioso de sensação divina que repetidamente irrompe” (HOFMANNSTHAL, 2010, s/p).

Pensemos, então, no som da voz emitido na mídia. Em inúmeros produtos de mídia, a voz é emitida a partir de momentos distintos. Assim como é comum acontecer dublagem em produtos midiáticos que provêm de outra nacionalidade, devido a outra língua de origem, não é nada incomum que os atores nacionais regravem a própria parte do áudio posteriormente às filmagens do visual. Nestes casos, durante o processo de montagem, une-se novamente os dois (som e imagem) para obtenção do produto finalizado. Eu mesma tive esta experiência durante as gravações do filme *A Paixão de Jacobina* (2001), pois no som original, ao fundo percebia-se um ruído de algum motor que não poderia estar na cena, então a voz foi recriada em estúdio posteriormente.

Roberts-Breslin (2009) ressalta para a escuta que,

O som gravado é diferente. Um único microfone grava uma entrada de som. A reprodução em um canal, ou *reprodução mono*, de todo o som chega aos nossos ouvidos em uma direção. A gravação **estéreo**, feita pelo uso de dois microfones, cada um gravando o som de locais ligeiramente diferentes (um pouco parecido com nossos ouvidos), pode ser reproduzida depois através de um alto-falante direito e um esquerdo. Ao mesmo tempo que proporciona um efeito com mais perspectiva do que a reprodução mono, o estéreo ainda não dá o efeito 360° do ouvido humano. O som *surround* chega mais perto usando quatro ou mais falantes colocados em volta da área de audição. O som pode ser deslocado lateralmente de um falante para o outro. Um efeito ainda mais próximo da audição humana é possível com os microfones binaurais e os fones de ouvido. Esse é o estágio seguinte da reprodução realista do som (ROBERTS-BRESLIN, 2009, p. 139).

O cenário contemporâneo das tecnologias de áudio aprimora-se. Existem estudos específicos de acústica e inclusive graduação em Engenharia Acústica<sup>21</sup>, o que mostra a importância e a abrangência dos temas ligados ao som como possibilidades materiais, de abrangência física, e como possibilidades poéticas à imaginação, no que tange o sonoro na convivência no mundo. As técnicas aprimoradas pelas mídias sonoras marcam presença na contemporaneidade recriando os sons em infinitas possibilidades atrativas a nossa audição. Tomemos por exemplo, que:

Uma voz gravada com grande parcela de presença soa próxima de seu ouvido e com pouco ruído de fundo. Ela possui um sentido de intimidade. Uma voz gravada com pouca presença soa distante e com boa parcela de ar e som de fundo misturado a ela. Pouco se pode fazer com o volume, mas ela pode ser manipulada pela escolha do

---

<sup>21</sup> “Engenharia Acústica representa o ramo das engenharias que lida com questões relacionadas ao som e à vibração. Portanto, o papel do engenheiro acústico concentra-se na investigação e no entendimento dos mecanismos de produção, transmissão e recepção do som, assim como no desenvolvimento de estratégias para o seu controle e manipulação. Dentro deste contexto, a Engenharia Acústica pode ser aplicada tanto na alteração e mitigação de sons indesejáveis, o que se convém chamar de **controle de ruído**, quanto no projeto de fontes sonoras com finalidades específicas. O controle de ruído tem se tornado um importante segmento da Engenharia Acústica devido às evidências, cada vez mais concretas, dos efeitos negativos do ruído à saúde e ao bem estar do ser humano” (Disponível em: <[www.eac.ufsm.br](http://www.eac.ufsm.br)> Acesso em: 11 jan. 2016, às 16h e 56min).

microfone e pelo posicionamento do mesmo em relação à fonte de som. Um microfone de lapela preso ao peito da pessoa ou um microfone portátil com faixa de frequência excelente próximo à boca da pessoa vai proporcionar grande presença de som (ROBERTS-BRESLIN, 2009, p. 138).

Visto, então, que as mídias aprimoram constantemente suas projeções acústicas. Não podemos fugir da pertinência de que elas são meios que, além de cumprirem com seu propósito inicial, seja o de comunicar, informar ou entreter, territorializam e também educam. A mídia educa tanto quanto uma instituição escolar e quanto um mestre que se propõe à forma transmissora do ensinar. Mas a mídia não possui apenas a potência de transmissão, também educa por sua potência criativa que facilmente encontra campo fértil em nosso corpo sensível, que toca em emoções. Por ser em si um meio, possui a característica de estar no entre e intermediar as potências poéticas do mundo. Portanto, a mídia informa, comunica, entretém, territorializa e educa, possuindo em si a potência, tanto para o sim como para o não, de educar poeticamente. E assim, está no entre da constituição de devires em movimento linguageiro no mundo.

As mídias ainda pertencem, na contemporaneidade, a uma categoria de valores para uma espécie de inserção social. Uma espécie de movimento ao qual massas se modulam. Penso que esse valor é especialmente amplificado pela presença incondicional do sonoro e do ritmo que está inerente aos tempos sonoros nos meios audiovisuais. Não se tratam de meros sons, vozes ou ritmos vazios, sem sentidos. Mas sons que significam, pensados em suas especificidades, ritmos que podem ou não propor atitude poética, vozes em ato. É uma relação de potência ativa porque se faz percebida, e muitas vezes também sentida e significada. É possível perceber a voz da mídia, por exemplo, como um dos desconhecidos que é apresentado ao mundo linguageiro do indivíduo em devir.

Porque **um desconhecido traz uma VOZ NOVA**, uma irrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada. É questão de escutar, não de concordar. Concordar ou não com algo que não pensávamos ou não olhávamos antes não tem a menor importância. Sim. É só questão de escutar. Como se não houvesse outra coisa senão uma linguagem que nunca é nossa, feita de fragmentos que jamais se possuem. Como se por um instante o distante se tornasse próximo e quem se aproximasse fosse próximo. Como se se deixasse os ouvidos no meio do caminho e se prescindisse de toda palavra conhecida. Como se cada um dos desconhecidos encarnasse a **possibilidade de uma verdade** (SKLIAR, 2014a, p. 150 – 151).

A voz midiaticizada como um desconhecido que provoca movimento. A experiência de já ter trabalhado por detrás dos equipamentos e, com microfones e câmeras diante dos mesmos,

experienciando o papel de quem faz parte da fabricação dos produtos de mídias, tanto quanto de quem consome tais produções (coloco-me também na posição de quem já consumiu vorazmente produções audiovisuais – no meu caso, especialmente a partir de rádio, televisão e cinema), permite considerar observações de que a mídia caracteriza-se pelo movimento. Tanto o movimento da imagem quanto o movimento do áudio. Ela é movimento, está em movimento, e pelas possibilidades de potências poéticas, propõe movimento e gera movimentos.

### 3 POÉTICA: PRODUÇÃO DE SENTIDO

“Quiça, se houvesse alguma tarefa na poética, seria a de insistir com o instante, e aí permanecer [...]”

Carlos Skliar

É comum utilizarmos os termos *poiesis*, poética, poético e poesia para os mesmos âmbitos de diálogos. Para trazer sentidos à presença. Para produzir e tornar presente ao existir algo que não existia. O termo poesia, por exemplo, vai muito além da ideia literária. Estar em estado de poesia ou habitando o poético pode acontecer em qualquer tipo e estilo de manifestação, na sua potência e possivelmente na impotência também, seja no que constituímos hoje como arte, como em toda e qualquer forma de produção e expressão em linguagem. Segundo Nancy (2013, p. 416), “O sentido da “poesia” é um sentido sempre por fazer”. Em Agamben (2012) temos que,

Em uma frase do *Banquete*, Platão nos diz qual é a plena ressonância original da palavra *poiesis*: ‘qualquer que seja a causa capaz de fazer passar algo do não ser ao ser é *poiesis*’. Toda vez que algo é pro-duzido, isto é, é levado da ocultação e do não ser à luz da presença, tem-se *poiesis*, pro-dução, poesia (AGAMBEN, 2012, p. 104).

Não podemos reduzir o poético à simples produção de qualquer sentido em qualquer momento. O poético é produção de sentido sim, em presença! É o momento sublime do que me coloca diante do sentido. Que traz à percepção corporal. Do primeiro. Do primeiro a cada vez. Do sentir a presença deste instante, e instantes, de acesso ao sentido. Para Nancy, (2013, p. 420) poesia significa “o primeiro fazer, ou, então, o fazer na medida em que é sempre primeiro, original a cada vez”. Visto que convoca os sentidos para um desvelamento, para um sentido novo, mesmo quando (re)convoca um sentido já vivido e experimentado. Penso ainda que propõe vida. Nancy (2013) lembra que,

Littre ainda declara que, em seu sentido figurado, “diz-se poesia de tudo o que há de elevado, de tocante, em uma obra de arte, no caráter ou na beleza de uma pessoa e até mesmo em uma produção natural”. Assim, no que se afasta de seu emprego literário, essa palavra assume um sentido exclusivamente figurado, mas esse sentido não é senão uma extensão do sentido absoluto, ou seja, da unidade indeterminada de qualidades, cujas características genéricas são fornecidas pelos termos “elevado” e “tocante” (NANCY, 2013, p. 416).

É relativamente comum que o sentido do elevado e do tocante sejam caracterizados como poéticos. E percebe-se que isso não é desconexo, pois a potência do poético está na capacidade de ser tocante, de trazer à percepção. Porém, tomar apenas esses sentidos em consideração seria apequenar a grandeza do poético que é mais complexo em seus sentidos.

Considero que é possível afirmar que há ali, habitando o poético, mais do verdadeiro, mais do humano que possa existir, pois em ato. E ali é o instante no qual o poético pode estar tanto nas luzes como na escuridão.

Agamben (2012, p. 117 – 126), a partir de Aristóteles, pondera diferenças entre a *poiesis* e a *praxis*. Propõe que se a prática está intimamente ligada ao agir, a *poiesis* está intimamente ligada ao produzir. Mas não à simples relação de trazer ao mundo algo substantivo e sim o ato de trazer à presença, no sentido de produção a partir de um saber, um desvelar mistérios ao mundo. O novo a partir do já sabido. O espaço da verdade, mesmo que seja o da própria verdade, “edificando um mundo para a habitação do homem na terra” (AGAMBEN, 2012, p. 120) como algo que venha “ao ser a partir do não ser” (AGAMBEN, 2012, p.120).

Também a vontade [...] tem o seu porquê; isso de que há vontade é o princípio do intelecto prático [...] e este último é o princípio da práxis [...]. Por isso, com razão, ambos parecem ser aquilo que move, a vontade e o intelecto prático; o desejado, de fato, move, e [através dele] o intelecto [prático] move, enquanto seu princípio [...] é o desejado. [...] Mas, na realidade, o intelecto não move sem a vontade, porque a volição deliberante [...] é uma espécie de vontade e, quando nos movemos segundo o raciocínio, nos movemos também por volição. [...] Portanto, é claro que a potência da alma que move é a vontade (ARISTÓTELES, *De anima*, III, 433a apud: AGAMBEN, 2012, p. 126 – 127).

Segundo Agamben (2012, p. 122), “a essência da *poiesis* não tem nada a ver com a expressão de uma vontade [...] ela reside, ao contrário, na produção da verdade e na abertura, que resulta dela, de um mundo para a existência e a ação do homem”. Compreendo porém (e isso de forma alguma significaria um contrapor, mas um limiar de acréscimo), no que tange ao campo da educação, que a educação poética tem a ver com um trazer à vontade de linguagem! Tem a ver com propor vontades ao agir e ao produzir. Seria a própria produção de presença em linguagem para instigar a vontade de outras linguagens. O poético como propositor de sentidos. Porém, nem tudo só porque tem um sentido, é sinônimo de poético. Para Nancy (2013),

[...] a poesia [...] ela nega, no acesso ao sentido, aquilo que determinaria esse acesso como uma passagem, uma via ou um caminho, e que também o afirma como uma presença, uma invasão. Mais que um acesso ao sentido, é um acesso de sentido (NANCY, 2013, p. 417 – 418).

Poético diz respeito ao desvelamento, ao aparecer do humano. Transparência. É o que convoca ao sensível, sem desnecessários sentimentalismos. Poético é o possível que parece advindo do utópico. Pode estar no bonito e pode estar no feio também. É o lindo produzido pelo feio, mas não o feio produzido pelo bonito, ou produzido pelo próprio feio. Mas repito, pode estar no feio. Poético propõe produção imaterial, mas que pode materializar-se, aí vira

belo! Poético é o mágico, o arrebatador. É quando a inteligência aparece na sutileza, na tangência. O sorriso pode ser poético, assim como a lágrima também o pode ser. Um texto pode tornar-se, assim como uma comida, um cheiro, um beijo. Qualquer um e cada um. A educação pode ser poética. A sala de aula e a mídia também podem ser, desde que inaugurando mundos. Ele pode ser de todos e pode ser de cada um. O poético propõe atenção. Solicita dar-se tempo. Demorar-se oportunizando a permissão de adentrar. É sentir! Tem a ver com movimento mesmo no estático. Incita ação. O poético é sentido que suspende sentidos. Quando do instante que significa e transforma a carne mesmo sem porquês. O poético propõe presença. Solicita estar inteiro, verdadeiro, do jeito e no ritmo que se é e está no mundo. Ser intenso é ser poético. Mas é poético também ser intenso e ser sutil. Ao mesmo tempo. O simples e o complexo. O complexo com simplicidade. É também o tenso e o denso, tanto quanto o intenso. E pode estar na leveza e na transparência também. Pode ser e estar no grotesco, no bruto ou no esquisito. O poético é completamente humano, mas nos eleva à dimensão do divino. Transcende!

Na linguagem ou em outra parte, a poesia não produz significações, ela faz, com uma coisa, a identidade objetiva, concreta e exatamente determinada do “elevado” e do “tocante” [...] A poesia é a ação integral da disposição ao sentido. Ela é, a cada vez que tem lugar, uma exação de sentido. A exação é a ação de exigir uma coisa devida; em seguida, a ação de exigir mais do que é devido. O que é devido pela palavra é o sentido. Mas o sentido é mais do que tudo o que pode ser devido. O sentido não é uma dívida, ele não é solicitado e pode-se ficar sem ele. [...] O sentido é um acréscimo (NANCY, 2013, p. 419).

Apropriamo-nos do poético, mas não há palavras para explicar o tocante em que a poesia tem a ver com uma experiência homogênea, pessoal e intransferível. Que por mais coletiva que algumas experiências possam parecer, sempre acontecem na singularidade de cada devir humano em movimento no mundo. Considero que o poético deixa o seu feixe de luz em nosso corpo, pois experiência de uma existência em um instante mágico, no qual imperam emoções – o mesmo quando emoções alvas ou de escuridão. É o poético que ilumina modos de perceber e significar emoções.

### 3.1 Corpo sensível

Um dia, em uma mesa de aniversário infantil uma amiga expressou: *“não sei o que acontece com essa geração, que eles não têm sensibilidade apurada para com os pais, até amigos e parceiros!”*. Ao refletir, posteriormente, percebi que essa afirmação não pode ser desconsiderada. Cada geração tem sido constituída pelas relações culturais e pela tecnologia

de sua época, de seu tempo. Existe algo em comum que influencia a constituição das últimas gerações para uma outra relação com os saberes sensíveis que não pode ser ignorada. Uma das grandes riquezas dos devires humanos está na sua capacidade de ser sensível e na dotação das emoções que compõem sua gama de experiências sensíveis. E como a sensibilidade é algo que emerge principalmente por influência cultural, essa emergência acontece pela educação, ou seja, é educada em nós.

[...] nenhuma parte do homem escapa à afirmação de sua afetividade nos momentos em que fala ou se cala. [...] Não é apenas a palavra, mas o corpo, as atitudes e as posturas que primeiramente evidenciam a presença do outro na interação. [...] compreender a comunicação é também compreender a maneira como o sujeito, de corpo inteiro, nela participa. [...] A educação dá forma ao corpo, modela os movimentos e o rosto, ensina as maneiras físicas de enunciar um idioma, ela faz das atuações do homem o equivalente de uma criação de sentido perante os demais. Ela suscita a obviedade daquilo que é, no entanto, socialmente construído. Assim, nos movimentos de comunicação, o indivíduo esquece que as palavras e os gestos que inconscientemente produz foram modelados mediante suas relações com os demais. (BRETON, 2009, p. 40- 41).

Para deter-me no fenômeno cultural da sensibilidade, vou referir-me à arte e a sua produção, e assim relacionar a ação de exercitar poeticamente os sentidos com a concomitante educação do sensível nos devires humanos.

Produzir artisticamente é inerente à dimensão poética da linguagem em seu humano poder de significar experiências que emergem de saberes sensíveis, ampliando capacidades crítico/intelectuais expressivas de um corpo percebido, sentido, ciente de si. Já vimos que a produção poética é interligada à produção de sentidos em presença. Trata-se de uma produção que amplia as capacidades de enxergar-se e enxergar aos outros, pois há um movimento dos próprios sentidos, um exercício dos sentimentos e das emoções.

A arte, em suas possibilidades de produção, torna-se importante interação para a aprendizagem do sensível, ao promover o movimento dos sentidos. Se compararmos figurativamente os sentidos humanos aos músculos, podemos chamar os meios de produzir arte de *academia dos sentidos*, pois promovem este exercitar ao possibilitar outras compreensões que são transformadas em saberes do sensível, como uma auto percepção da existência de saberes ligados aos sentidos corporais. O saber sensível acontece através da e na corporeidade. É no corpo que sentimos. É no corpo que somos tocados para a compreensão que acontece primeiro, repito, no corpo. Por ele, através dele. Nele.

O corpo é fonte primeira da ação. Barreiras são rompidas porque o corpo é tocado e mobilizado para a ação de sentir. O sentido é manufaturado a partir do já vivido anteriormente para tornar-se também ação. A ação dos sentimentos que impulsiona a ação da expressão que

acontece, pela também ação, das emoções. Terezinha Nóbrega (2000, p. 97) destaca que Merleau-Ponty “delineia a corporeidade como realidade ontológica, sendo inegável a relação da corporeidade com o sensível e deste com a realidade do corpo em movimento”. A relação do corpo pensante em Paul Zumthor (2007) explicita que:

[...] é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. **Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo.** Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. Eu me esforço, menos para aprendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena provindas de uma difusa representação de si próprio (ZUMTHOR, 2007, p. 23 – 24).

Ao longo da historicidade humana, a experiência sensível foi rejeitada da condição de cientificidade nas pesquisas.

Galileu desenvolvera um novo procedimento para a análise dos fenômenos e uma nova base para testar teorias. Ele argumentava que para fazer julgamentos exatos sobre a Natureza, os cientistas deveriam levar em conta somente as qualidades “objetivas” mensuráveis com precisão (tamanho, forma, número, peso, movimento); as qualidades meramente perceptíveis (cor, som, sabor, textura, cheiro) deveriam ser deixadas de lado, por serem subjetivas e efêmeras. Somente por uma análise exclusivamente quantitativa a Ciência poderia obter o conhecimento seguro do mundo. [...] Galileu agora estabelecia o experimento quantitativo como teste final das hipóteses (TARNAS, 2000, p. 285-286).

A partir de Tarnas (2000), compreendo que Galileu propunha um mundo seguro em suas análises, o universo científico só poderia ser afirmado pela segurança do visível, do contável e do palpável. Mas Galileu não foi o precursor dessa racionalidade. Giorgio Agambem (2006, p.4) destaca que já na Grécia arcaica não se concebia a “sensibilidade, a inteligência (ou, menos ainda, a vontade) como ‘faculdades’ de um sujeito”, e isso reflete a dúvida histórica quanto ao detrimento dos saberes sensíveis em prol da razão medida por conhecimentos lógico-matemáticos, instaurando os primórdios do racionalismo como espírito científico que regeu séculos de pesquisas acadêmicas e científicas, tendo o ápice de criação com Descartes através do método cartesiano e que rege muitos feitos ainda na contemporaneidade.

Descartes, com seu método da dúvida sistemática, coloca sob suspeita as verdades até ali estabelecidas e separa a relação homem/mundo em dois pólos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar, bem como restringe o

saber confiável àquele passível de ser expresso em números, reduzindo a natureza e as coisas do mundo à extensão, isto é, à sua dimensão mensurável. Contribui ainda com o estabelecimento da célebre “dicotomia cartesiana”, ou seja, a separação entre o corpo e a mente dos seres humanos, reafirmando a prioridade desta em relação àquele [...] o fato é que a partir de então os sentidos corporais passaram a ser cada vez mais colocados sob suspeita (DUARTE JR., 2004, p. 43 – 44).

A questão que se afigura é a divisão dicotômica entre mente e corpo como dois entes distintos que grosseiramente desvincularam o humano de si mesmo na busca por conhecimentos e saberes frios, resultados de uma lógica apenas matemática. Lógica esta que deveria apresentar resultados fechados, absolutos. Mas, mente e corpo são inter-relacionados, ou seja, Duarte Jr. (2004, p. 63) salienta “o fato de a mente humana estar incorporada”. Visto isto, lembremos que a mente não é simplesmente parte do, ela é corpo também, sendo inegável a função dos sentidos para a inteligência. Segundo Mariano Narodowski (2006), Comenius já pensava que,

Outra dimensão constitutiva da educabilidade do homem, que justifica a aptidão para o conhecimento, é a sua sensibilidade. **Os sentidos existem para conhecer a realidade;** essa é a via pela qual o homem relaciona-se com o mundo externo. Conhecer sobre a base dos sentidos significa ver, ouvir, sentir, cheirar; são possibilidades que, segundo Comenius, estão presentes no homem com o objetivo de orientar a atividade do conhecimento, de modo racional. Os sentidos, enfim, têm a função de guiar a razão, no processo de conhecimento (NARODOWSKI, 2006, p. 76).

Pergunto-me, então, que brecha é esta na contemporaneidade que pode estar esquecendo de interrogar como educamos o sensível? Ou será que estamos ampliando o universo de possibilidades do sensível com as tecnologias, mas a tal ponto de não ser possível dar o tempo constituinte aos saberes?

Pensar a educação do sensível é tarefa primeira para professores, artistas e profissionais do mundo das mídias, visto que envolve o humano no mundo, a constituição dos devires humanos no e com o mundo. Pois, independente de conhecimentos, quando nasce uma criança há uma nova habitação em um espaço no mundo, de um corpo aberto a possibilidades de saberes vivos, passíveis de serem tocados, sentidos. De gostos por tornarem-se sabidos e cheiros a serem percebidos, de escutas e de visões possíveis e passíveis. Aos sentidos humanos cabe um conhecimento ímpar e primeiro de toda e qualquer particularidade vivida: os sabores-saberes sensíveis (DUARTE JR., 2004), para só então, transformar-se em saberes pela experiência.

Duarte Jr. (2004) registra a perda do hábito de conversar, por exemplo, como parte da herança da crise que teve início na modernidade e que na contemporaneidade ganhou forças

através do aumento expressivo do arsenal tecnológico ditando, através dos meios de comunicação, “verdades e opiniões que muito pouco são discutidas com interlocutores presentes” (DUARTE JR., 2004, p. 89). Este pesquisador do conceito de *saber sensível*, também constata que a tradição oral constitui uma espécie de arte (expressão utilizada de forma popular) e que “saber argumentar, saber contar, narrar, prender o ouvinte e, sobretudo, saber ouvir o que ele tem a dizer só se aprende com alguma prática” (DUARTE JR., 2004, p. 86) e que esta prática estaria em falta na contemporaneidade devido aos atuais meios tecnológicos de comunicação. Ele também ressalta que a tradição oral sempre teria sido uma espécie de depositária da cultura viva. E segue fazendo uma crítica à perda do diálogo entre os seres, pois esta tradição da oralidade traz consigo uma humanidade, a ação e contra ação, a troca de experiências e afetos, além das informações primeiras que o ato de conversar possibilita à constituição do próprio pertencimento e integração cultural.

Sem dúvida, há um *saber sensível*, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JR. 2004, p. 12).

O conhecimento complexo emerge no século XX para resgatar a experiência sensível do humano como parte de um todo criador, passível sim, de credibilidade científica. E a complexidade ensina-nos que *nem oito e nem oitenta*. Que justamente por esses extremos na história dos conhecimentos e de como aprendemos, é que produziram-se lacunas das quais na contemporaneidade buscamos compreensão através de uma rede que hoje permite a interligação de epistemologias entre si. Trata-se da permissão para as possibilidades do “e”, do andarmos e pensarmos juntos, mesmo nas distinções. Ao invés da pura insistência em “ou” isto “ou” aquilo, “ou” este “ou” aquele. Isto especialmente em relação a uma espécie de chacina dos sentidos para comprovações nas experiências científicas que o método cartesiano promoveu por séculos.

O séc. XXI propõe uma retomada e o aprofundamento no estudo das produções, especialmente quanto às possibilidades de poéticas e suas distintas formas de manifestar-se ao mundo. Observamos que a relação do saber sensível no corpo pensante, encontra-se em processo de redescoberta na contemporaneidade. Há um retorno à aceitação destes conhecimentos como passíveis de uma espécie de razão do sensível, como a cereja do bolo da comprovação dos conhecimentos. A própria abertura do campo científico à fenomenologia,

por exemplo, permite um encontro com a poética como o sublime para os conhecimentos e saberes dos sentidos. Pois, pelos sentidos é que se atesta em primeira e última instância o que e como as coisas são para nós, como os fenômenos nos aparecem.

Merleau-Ponty (1975, p. 328) afirma que o “sujeito, que se sente constituído no momento em que funciona como constituinte, é o meu corpo”.

Com efeito, se o fenômeno central da linguagem é o *ato comum do significante e do significado*, nós a despojaríamos de sua virtude realizando de antemão num céu de idéias o resultado das operações expressivas, perderíamos de vista o *passo* que transpõem indo das significações já disponíveis àquelas que estamos construindo ou adquirindo. E o duplo inteligível sobre o qual tentar-se-ia fundá-las não nos dispensaria de compreender como nosso aparelho de conhecimento se dilata até compreender aquilo que não contém. [...] Nossas operações expressivas do presente, em vez de expulsar as precedentes, de sucedê-las e anulá-las simplesmente, salvam-nas, conservam-nas, retomam-nas enquanto continham alguma verdade, e o mesmo fenômeno se produz com relação às operações expressivas de outrem, sejam elas antigas ou contemporâneas (MERLEAU-PONTY, 1975, p.329).

O corpo vai constituindo suas potências e impotências como uma espiral. Guardando sentidos, acrescentando novos, produzindo sua constituição sem jogar fora o velho, o já sentido e percebido. Acrescentando o novo à experiência viva do mundo já vivido, sentido e percebido anteriormente.

### **3.2 Encontros e escutas na escola**

Com o propósito de tentar descobrir algum mistério enredado na relação do ouvir, escutar e projetar reverberando em ritmo e voz os possíveis modos linguageiros contemporâneos, muitas foram as dúvidas em como fazer e em o que observar de fato, *in loco*. Foi então que me permiti ir testando possibilidades. Fui constituindo um caminho modulado no andar por ele e no qual foram emergindo outras novas possibilidades de escutas e observações, materiais, as quais relato aqui em um compêndio de descrições de momentos do meu movimento particular de escutas por mim percebidas.

Ainda não sabia o que iria fazer especificamente como campo de pesquisa, digamos assim, ou oficina a ser observada e descrita. Enfim, a ansiedade em ir adiante e descobrir, simplesmente descobrir, o que pudesse existir ali, sem saber o que, essa ansiedade em observar o movimento das escutas possíveis, fez com que eu experimentasse diferentes formas do ouvir e escutar ao longo do processo com devires linguageiros que encontro no dia a dia, no cotidiano das salas de aula. Desde o ensino fundamental (séries finais) em uma escola do campo, o ensino fundamental (séries iniciais e séries finais) e ensino médio em uma

escola particular no centro da cidade (neste caso com oficinas extracurriculares de teatro), ao ensino médio da maior escola pública do município. Estas que são as três escolas onde atuo com aulas de teatro, artes e história da arte, todas no município de Venâncio Aires, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Já com o intuito de uma observação por um caminho no qual não dominava os resultados, pensando que poderia trazer à luz fatores outros a serem explorados, com o foco em novas possibilidades para escutas, fui testando. Após as primeiras leituras a respeito do tema, o qual encontrava-me imersa, partindo de Murray Schafer, comecei a pensar nos ambientes e espaços sonoros à volta. Nas possibilidades silenciosas e ruidosas como passíveis de musicalidades, e especialmente nos ritmos. Comecei a propor exercícios de fazer um ou dois minutos de total silêncio nas salas de aula (alguns destes exercícios de sensibilização sonora já executava anteriormente nas aulas e oficinas de teatro, mas talvez como maior novidade nas salas de aula tradicionais, com mesas e cadeiras). Entre um a dois minutos de silêncio total (ou quase) por parte dos alunos, pedia que escrevessem suas percepções. Grande parte das mesmas foram relatadas também oralmente, como uma necessidade de trazer à luz da voz a emoção do sentido, uma sensação de bem estar pelo silêncio e a percepção de sons dantes não percebidos. Algumas peculiaridades sonoras mínimas sendo descritas tanto quanto os sons maiores em volume. A.P., por exemplo, escreveu após o exercício: *“escutei o som da natureza, respirações e os pulsos do meu coração batendo e o cantar do pássaro”*. Perceber a própria sonoridade, do ritmo corporal das batidas do coração e perceber a respiração de outros no ambiente, ao mesmo tempo que sons no ambiente ao lado, no lado de fora. O dar-se conta das sonoridades internas e externas, do externo próximo e do externo distante. Todas as descrições possuíam a característica de percepção de sons próximos ao corpo e sons distantes, em algum outro ambiente, mas esta relatava a respeito do que era interno e externo, assim como J.S. *“Eu ouvi murmulhas de pessoas rindo, ouvi pessoas conversarem. “Vozes”, ouvi uma porta se abrindo ou fechando, ouvi barulhos que vinham do lado de fora da escola, como o ar, vento, como grilinhos, mas além de ouvir esses barulhos ‘rotinais’ que às vezes nem ‘damo-se’ conta, eu me escutei, escutei a minha respiração e minha expiração, ouvi barulhos que vinham de meu corpo, coração e minha alma”*. Perceba a profundidade da relação que J.S. estabeleceu a partir da escuta. Ainda destaco G.M.S. que comenta *“Eu escuto, gritos, animais, pessoas. Mas a mais interessante é o “barulho” do silêncio, eu, eu não sei se você e outras pessoas escutam mais eu acho bem legal”*. Considero excelente a

percepção do “barulho do silêncio”. A manifestação da presença do silêncio como um atrativo sonoro, como um som, mesmo do não som.

Outra possibilidade de escuta proposta ao longo do processo, surgiu do interesse em pensar a ação de fazer duas ou mais coisas ao mesmo tempo, e o que muitas vezes ocorre com as mídias de audiovisual no dia a dia. Neste exercício foi colocado um CD de músicas para serem escutadas durante alguma outra atividade em andamento, como, por exemplo, enquanto estavam desenhando, colando, recortando, no processo da realização de alguma tarefa, e com o foco de entregar esta proposta como atividade ao final do período da aula, ou seja, não poderiam perder o foco da atividade inicial. Este exercício foi executado tanto na turma de ensino fundamental da escola do campo, como na do ensino médio da escola estadual. Desta experimentação, na qual o som proposto estava sutilmente abaixo da altura das vozes que também conversavam no ambiente, mas perceptível, simplesmente observava movimentos, percepções ou influências a partir do mesmo. Pude observar que a maior parte dos indivíduos em algum momento atendeu à escuta da musicalidade proposta, seja cantarolando o ritmo ou balbuciando a sonoridade das palavras, seja até perguntando-me quanto ao som que estavam ouvindo – na ocasião, eles não sabiam que eu os observava. O referido som era de música. E também nenhuma das músicas projetadas no ambiente era nacional, afastando o entendimento linguístico direto (salvo o domínio de uma segunda língua por parte de algum dos indivíduos, o que observando não se percebia diretamente). Também não eram as músicas de destaque na mídia contemporânea, porém, já haviam sido destaque em outra época, entre vinte e trinta anos atrás, aproximadamente, ou seja, os ouvintes envolvidos ainda não haviam nascido na época em que tais músicas propostas tinham sido destaque nas mídias – aqui, utilizei estas músicas por serem as de minha tradicional escuta, na ocasião era o que estava à mão de um exercício proposto de momento e depois repetido em outro ambiente – no caso, em duas escolas (a do campo e a maior estadual do município).

Observei neste movimento a relação do ouvir presente, que independente de estarem fazendo outra tarefa durante, era nítido que o ouvir acontecia e acontece mesmo sem o dar-se conta. Alguns também escutaram o som, percebendo-o no ambiente e pensando sob seus aspectos comentavam quanto aos gostos musicais, por exemplo.

Nova experiência!

Os motores já estavam aquecidos através dos exercícios e observações anteriores, era hora de fazer com que o corpo encontrasse algo a perceber escutando e vendo. Já estava se tornando uma necessidade. Minha emoção já estava envolvida. Era hora de um encontro com

um áudio e vídeo. Desta vez, então, um desenho de animação. Mas, eu ainda acreditava, ingenuamente, que estava apenas testando e buscando possibilidades, na tentativa de descobrir o que iria propor como oficina para esta pesquisa, como encontro com escutas para algum grupo específico, pois não sabia o que iria fazer. Por isto, digo que fiz e modulei meu caminho caminhando. Como a delicada afinação de um instrumento, percebi que já estava fazendo. E esta é também parte da minha poética!

O desenho animado pertence a uma categoria de espetáculo, tido inicialmente como infantil, ou seja, proposto inicialmente para entretenimento de crianças e pré-adolescentes. Muitos são os desenhos e eles surgiram para agradar esse nicho infantil das programações televisivas e cinematográficas, porém, na contemporaneidade, o foco de produção e de público vai muito além do mesmo. Alguns apresentam imagens atrativas em termos de boniteza e beleza estética, mas, nem sempre audíveis da mesma forma. É perceptível um grande avanço tecnológico na composição estrutural e semiológica do desenho animado ao longo dos anos, porém muitos transcenderam a lógica do infantil, deslocando-se, às vezes cegamente, para outros públicos como o adolescente e o adulto. Gritante é o fato de ainda surgirem nas programações com horários comuns às crianças.

Inicialmente pensava na realização de escutas e também observações do tipo visuais relacionadas às programações disponíveis. Pensava em delimitar desenhos em canais de televisão que são disponíveis às crianças no dia a dia das programações tidas como infantis. Mas para este tipo de observação não teria efeito com os devires em linguagem. Foi então que, já na qualificação, fui provocada a encontrar os indivíduos em processo de constituição da linguagem para observar essa relação a partir da experiência do encontro do devir com o mundo.

A animação escolhida é riquíssima em ritmos e sonoridades. Episódios de “Causos do Mate”, da Disney Pictures. Optei por esta animação, por considerá-la passível tanto da observação para a prática do que eu necessitava, por sua voz e sons marcados, quanto passível de se mostrar no ambiente escolar, no qual qualquer coisa não serve. Aliás, fazendo um aparte, esta tem sido uma preocupação corriqueira, pois penso que o ambiente escolar tem o compromisso de fazer a diferença, oportunizando através dos seus recursos de áudio e vídeo outras possibilidades culturais e artísticas, preferencialmente poéticas, que proponham o pensar, distintas daquelas que figuram diretamente no cotidiano das mídias, pois estas os indivíduos contemporâneos já possuem acesso irrestrito. Penso que a escola deve fazer a diferença, ao oportunizar distintas experiências que o cotidiano. Ainda é comum

encontrarmos certa indiferença na escola, na qual deixa-se tocar músicas ou passar filmes de entretenimento<sup>22</sup> que já estejam no senso comum da maioria, como uma relação ingênua de achar que daí está se conquistando o “público” da sala de aula. Muitas vezes o que é mostrado é o que está no movimento da mídia contemporânea – e não que não possam ou não devam mostrar se for considerado importante – mas, acontece que às vezes sequer é questionando o sentido e o significado intersubjetivo que pode daí emergir. Todas as possibilidades de meios nos educam no mundo. Os meios que educam o mundo possuem o compromisso geracional de pensar constantemente na responsabilidade de suas propostas para a potência do mundo à volta.

Antes de voltarmos aos “Causos do Mate”, gostaria de lembrar que inicialmente pretendia separar a escuta de algum jeito, pois considerava que esta era a forma para chegar a alguma observação dos efeitos dos sonoros na relação com os devires languageiros. Roberts-Breslin (2009) afirma que:

Nos textos de cinema e TV, a estética visual tende a dominar, mesmo que um filme ou programa de televisão sem som (a menos que projetado dessa forma) seja apenas a metade da experiência, na melhor das hipóteses. O diálogo ou narração da maioria dos filmes é crucial para entender a história. A televisão tem sido chamada de “rádio ilustrado”. Embora isso seja considerado ocasionalmente depreciativo, referindo-se ao uso não-imaginativo dos recursos visuais da TV, exemplifica a dominância da trilha sonora na maioria dos gêneros de TV. É muito mais fácil entender o que está acontecendo na televisão quando você a ouve em vez de apenas assistir. (ROBERTS-BRESLIN, 2009, p. 119).

Era tanta a vontade ímpar de ir além, que aventurei-me em colocar o desenho animado para ser assistido junto à aula, durante outra tarefa proposta anteriormente, na da sala de artes. Agora estava afunilando minhas observações com turmas do 6º ano e do 7º ano do ensino fundamental na escola do campo. Mantinha maior envolvimento com esta escola e pelo tempo em sala de aula, o qual permitia estas intervenções. Despretensiosamente liguei o aparelho de televisão que temos na sala de artes e, mantendo-o em volume sonoro acessível ao longo da atividade de desenhar dos educandos, fui observando o movimento dos indivíduos presentes.

A minha expectativa era a de que dali surgiriam respostas às dúvidas que eu tinha sobre como proceder minha observação, como organizar ou quanto ao o que organizar como oficina e encontros com um grupo de indivíduos. Seria o planejamento do planejamento dos encontros da pesquisa com escutas. Considero isto no mínimo engraçado hoje. Para minha surpresa, durante essa experiência, no encontro com um grupo de alunos percebi que já se

---

<sup>22</sup> Sou a favor do entretenimento, inclusive na escola. É que acredito justamente na potência da escola em ampliar possibilidades culturais para além do já conhecido no cotidiano do mundo.

tratava da observação fenomenológica que desejava, pois também poderia, de alguma forma, ser descrita.

Como o desenho *Pinguins de Madagascar* estava, primeiramente, em uma lista de possíveis inversões de valores para a minha concepção como educadora, quis propor outra escuta, algo com ritmo marcado ao mesmo estilo do primeiro e que pudesse proporcionar observações relacionadas à escuta da voz midiaticizada. Independente aqui se a voz fosse dublada ou original da língua do desenho. Estava pensando era no que e como os devires contemporâneos assistem e ouvem no cotidiano que poderia influenciar em suas constituições languageiras.

Dia 12 de agosto de 2015. O encontro acontece com a turma do 6º ano na escola do campo. Aproximadamente 27 crianças. Olhando e ouvindo o primeiro episódio de “Causos do Mate”. É o episódio denominado “O grande”. Durante a música mais sensacionalista, todos ficam quietos. No momento de uma cena engraçada no filme, a risada e a descontração são gerais. A escuta da visão é regida pelos sons e ritmos do vídeo de animação. Nitidamente regida. Ou seja, a sonoplastia do desenho de animação comanda o ritmo e propõe a emoção. Quando há silêncio proposto, todos ficam em silêncio. Quando há algum som ou descontração sonora, assim também o é no grupo. É como se os espectadores fossem os instrumentos da orquestra. Quando é regida a ordem de rir, manifestavam-se em risos e gargalhadas, quando da hora do silêncio, assim os espectadores eram regidos para que o mesmo acontecesse. E acontecia.

Assim, continuamos a ouvir e olhar, a sequência proposta com outros episódios da animação “Causos do Mate”. Os vídeos são intercalados, em seu visual, por muita música, muitos efeitos sonoros e falas do estilo *guegues*, e piadas. O ritmo é a palavra de ordem. Ritmo variando suas relações sonoras em opostos. A variação entre ritmos sonoros pontuados e com muito som, contrastando com o repentino silêncio. Já no quarto episódio, um dos estudantes fica comentando constantemente. São comentários sobre a produção. Outro comenta que acha chato. Então um relata: “*sora, ontem eu estava estudando e olhando o “...”*” (não me apeguei ao nome da programação) “*e quando dava uma coisa legal eu olhava.*” Perguntei-lhe, então, como sabia se uma coisa era legal. Respondeu-me “*Porque ouvi! E quando dava uma coisa legal eu olhava!*”. Então, isto significa que o áudio propõem relações invisíveis, porém que se tornam presenças através da escuta.

Antes de iniciarmos o quinto episódio, propus tampar a televisão para que pudessemos apenas ouvir, como algo diferente em termos de experiência que eles pudessem se permitir.

Alguns fecharam os olhos também para concentrar mais na escuta. Um menino, já ao final, reclama que assim não tem graça e começa a brincar. Tendo terminado, pergunto-lhes sobre as sensações e as respostas são: *“Dá pra imaginar tudo o que dá na história”*, *“Chato”*, *“Profê eu fechava meus olhos”*, *“É bom pra imaginar como é um cego”*.

Alguém sugere agora só olharmos o mesmo episódio. Então aproveito a ideia e iniciamos um momento sem áudio, ainda no quinto episódio, agora apenas com imagens. O silêncio vai tomando conta do ambiente, aos poucos irrompendo em comentários e expressões de *“Olê!”*. Imitando parte do episódio em estilo espanhol, que haviam apenas ouvido anteriormente. E outras reproduções de falas que dizem respeito à escuta anterior: *“isso não pode ser verdade!”* e *“senhorííta!”*, com ênfase no sotaque recentemente escutado. Alguém se manifesta *“parece que faz mais sentido agora!”* e outro colega é quem responde: *“Agora o que que aconteceu! Você esqueceu que também tava lá!”* Fiquei pensando quanto esta resposta. O que queria dizer com também estava lá? Seria a transposição para dentro da cena que nós espectadores assumimos ao participar da ação do áudio e do vídeo unidos, quando nos permitimos ouvir e ver? Pois, diferente do ambiente particular de cada um, onde é comum aliar outras atividades concomitantes ao *“olhar”* tevê, ou qualquer outra mídia audiovisual, este ambiente proposto mais ou menos que obrigava que todos assistissem ao mesmo tempo em que ouviam a mídia – sendo que neste caso estavam apenas vendo nesta ocasião. Ou seria que, na versão anterior, só escutada, tenha provocado a sensação de estar verdadeiramente lá, em presença, e agora, visualizando junto à mesma era esquecida ou sentida de outra maneira? Penso por este viés. Que a escuta transporta o indivíduo para dentro da história, torna a mídia presente ao espectador e o espectador presente no produto proposto pela mídia.

Mas, apenas agora é que assistiremos e ouviremos o mesmo episódio em sua versão completa. Imediatamente saem reproduções de falas dos personagens *“Sr. Mate!”* *“Senhoríítas!”* Um colega antecipa a fala *“Uiii!”* do personagem principal e com o mesmo tom o personagem se manifesta na sequência *“Uiii!”*. Pergunto-lhes se já haviam assistido a este desenho de animação e este aluno que antecipou a fala do personagem afirma veemente que sim, outros que conheciam o personagem *“Mate”*, porém a grande maioria não havia assistido a nenhum dos episódios.

Como destaque das observações nos episódios seguintes, o aluno que já conhecia iniciou uma imitação de falas concomitantes ou um pouco antes às falas do próprio filme. *“você não se lembra que você tava lá?”* *“mas isso não se compara a você!”*. E outros alunos também logo reproduziram o jargão *“Lasquera!”*, utilizado pelo personagem principal. Foi ao longo

destas observações que fui percebendo que já estava diante do fenômeno e que poderia trazer estes relatos e descrições à escrita. Mas faltava alguma coisa a mais.

Foi então que me decidi pela sugestão de professores, proposta em três momentos distintos ao longo deste percurso. Para degustar como se fosse uma apetitosa sobremesa com direito a colocar a cerejinha sobre o bolo, achei oportuno trazer ao encontro para escutas algum episódio do desenho animado “Pinguins de Madagascar”. Afinal, este é que havia desencadeado todo este processo de escutas que hoje tornou possível esta pesquisa.

Mas não pense o leitor que foi assim, digamos uma decisão fácil. Ponderei muito a respeito. Principalmente por considerar estas vozes inapropriadas para a educação que vislumbro aos devires humanos com quem atuo como professora. Foi uma decisão difícil. Decidi então mostrar-lhes apenas um episódio da animação, no restante do encontro em nossa aula de artes, receberam a tarefa de produzirem um teatro. Tema livre. Não falei mais no desenho animado. Ou seja, não precisavam relacionar com o mesmo, como se termos assistido o desenho animado antes fosse um aparte da aula em questão, não se falou mais nisto. Era o que eu propunha!

Antes, mais uma surpresa. Quando fui locar o filme não sabia quais eram os desenhos que haviam naquele volume. Ao chegar em minha casa, preparando-me para o encontro, fui assistir ao mesmo para escolher um episódio curto. Para minha surpresa, já o primeiro que estava assistindo era exatamente aquele que havia desembocado todo este processo de pensar que agora sucede. Era o episódio que eu havia assistido há alguns anos atrás. Achei isto maravilhoso! Poderia propor o encontro exatamente com aquele episódio que me fez ouvir e escutar de maneira a perceber atentamente os áudios que estão midiatisados em nosso meio. A emoção era cada vez maior!

Dia 23 de outubro de 2015. Novamente o encontro acontece com a turma do 6º ano, na escola do campo. Aproximadamente 27 alunos assistindo ao desenho animado “Pinguins de Madagascar”, da *Nickelodeon* e *DreamWorks*. Episódio: “Dia do Rei Julian”. A versão é dublada para o português. Na contracapa, percebo a indicação que a animação é “gênero infantil”, e diz ainda, que é “livre para todos os públicos” e “tema: aventuras”. Isso me preocupa. Pois fiquei refletindo a respeito de como categorizam um filme de animação especialmente em seu gênero e público. Quem diz que é apropriado para a infância? É alguém que entende de educação?

Olhando e ouvindo junto com o grupo reafirmo que é este exatamente o episódio assistido pela primeira vez, há cinco ou seis anos atrás. Fato que me proporcionou um

encontro de rememoração poética com a relação que desencadeou todo este processo de pensar a relação entre o fenômeno da voz e o fenômeno da linguagem para a educação contemporânea.

Observando, diria que a ordem regente da animação não é diferente da animação assistida anteriormente, pois trata-se do contraste sonoro. Uma animação provocadora pelos excessos de ritmos. Tempos de contrastes muito marcados entre a agilidade (ritmo rápido) e silêncios (pausas e ritmos lentos). Volto a afirmar que é muito nítido o tempo marcado da animação.

Mais chamativo, por uma agressividade intersubjetiva, do que os próprios pinguins, é a voz do personagem *Rei Julian*, que é o personagem ênfase do episódio, o principal, apesar de que a animação evidencia o nome das aves marinhas.

Assisto junto com o grupo o episódio de aproximadamente 11 minutos. A animação, repito, é marcada por intenso ritmo sonoro. Os integrantes do grupo do 6º ano silenciam quase todo o tempo. Ao final, proponho o teatro. Sendo uma outra tarefa na aula, sem manifestar diretamente qualquer relação com o assistido. Formam grupos com a liberdade de escolherem o número de integrantes e há um tempo para reunirem-se e expressarem suas ideias. Um grupo me pergunta quanto ao desenho, aí manifesto que o teatro poderia ser qualquer história, sem necessariamente haver com o que acabáramos de assistir.

Propus-lhes um tempo para combinarem. Reuniram-se embaixo de árvores que a escola possui no pátio, e na praça, visto que esta escola não possui auditório ou qualquer outro espaço com palco. As apresentações (que aconteceram a esta professora e apenas à turma envolvida no momento) foram ali mesmo onde combinaram previamente as improvisações em teatro.

Apenas um grupo apresentou no mesmo dia. Ficou acordado, então, que os demais mostrariam seus trabalhos no próximo encontro. *A festa surpresa*, era o título da criação do primeiro grupo: mostrou-nos um grupo de amigos criando uma festa para uma amiga especial. No meio da festa ela é pega pela polícia com algo furtado. Já no tribunal, novos mistérios desvendam-se em mais suspeitos que também furtavam e por isto fizeram parte de um final *enxergando o sol nascer quadrado* (na cadeia). A mim não importava tanto o roteiro neste momento, apesar de observar tendências nitidamente influenciadas pelo conjunto do assistido anteriormente na animação: segundo atitudes consideradas *imorais* da personagem principal, conforme as do desenho animado. Voz marcada conforme a do desenho animado em questão. Ritmos nitidamente pontuados, como no desenho. Lembro-me da fala “*Ela! Ela! Ela!*”

(muito pontuadamente). Silêncios e gritos intercalados da personagem principal do teatro e o todo da improvisação apresentada. Este teatro estava nitidamente comparável aos ritmos marcados da animação assistida. Ao final, um aluno grita “U-HÁ!”, em uma cadência firme, marcada, tanto na especificidade da manifestação em voz, quanto nos outros gestos em todo o restante da expressão corporal, num corpo distinto do seu modo tradicional. Estava presente que todo o conjunto do grupo apresentando entrou no tempo do ritmo proposto através do desenho animado. Havia presença daquele ritmo pontuado da animação no vivido do teatro.

Por todo o processo anterior e até chegar nesta apresentação, compreendo que possuo agora um compêndio de observações para compreender alguns aspectos do fenômeno da escuta midiaticizada e posterior reverberação a qual me propus pensar. Visto, que pude observar a nítida relação de influência rítmica para a produção não apenas da expressão em voz em suas especificidades, mas no todo corporal expressado. Os grupos que apresentaram posteriormente não diferenciaram do que já foi descrito até agora, oportunizando também, mesmo após uma semana, a observação de ritmo intenso, voz marcada pontuadamente e corpo expressivo que demonstrava características de modos de expressões propostos no desenho animado *Pinguins de Madagascar*.

O que inicialmente desencadeou todo o processo de pensar a linguagem constituída por influência das mídias, está relacionado a uma espécie de reverberação para a voz de uma relação que considero agressiva, em seus inúmeros aspectos para a experiência humana em devir. Penso que podemos compreender essa agressividade como uma relação de hostilidade. Apesar de compreender que há também uma relação com a competência para uma ação rápida, de ter atitudes enérgicas, ser agressivo como algo próximo da agilidade, e que, o que às vezes pode soar como grosseiro, necessariamente não tem que significar que contenha maldade. Mas também lembro com Duarte Jr. (2004), que “o “mal”, para se empregar uma expressão de Hanna Arendt, vai sendo “banalizado”, ao ponto de sequer notarmos as suas manifestações junto a nós” (DUARTE JR., 2004, p. 97). Isto me preocupa. Pois tenho escutado vozes agressivas numa medida além do normal nas mídias de animação. E as mídias de animação tradicionalmente ainda possuem por espectadores o público infantil. E posso falar disso, especialmente por estar no dia a dia nas escolas e perceber os movimentos contemporâneos pelos modos de habitar a linguagem. E é justamente por isso que acredito na educação como uma necessidade tão primeira e fundamental na vida dos devires languageiros. Tanto quanto ter comida na mesa e ter meios com o que se vestir. Daí, a importância de pensarmos a educação para além dos muros das instituições escolares. Implica compreender a

relevância de refletir nossas escolhas, de suspender nossas crenças para revê-las e repensá-las como o processo educativo na contemporaneidade acontece sem que necessariamente o percebamos.

### 3.3 Escuta

*Eu escuto, tu escutas, ele escuta, nós escutamos, vós escutais, eles escutam... Escutam como? Escutam o quê?*

Dia 17 de janeiro de 2015. Começou a chover. Percebo-me no entremeio de escutar a chuva caindo no telhado e o meu filho, nesta ocasião com 1 ano e meio de idade, mexendo extasiado no aparelho de rádio. Entre músicas, ruídos, chiados e som variando o volume aos extremos de alto e baixo. Nessa descoberta infantil, pedi-lhe que desligasse o rádio (o que fez) e escutasse o som da chuva caindo. Um instante de silêncio! No espaço em que estávamos, pude perceber o som e as sensações que este proporcionava. Meu menino apontava o pequeno dedo para o alto com uma expressão de “óh!”. Quanto a mim, fez-me lembrar outros tempos, da minha infância, dos banhos de chuva no campo diante de minha casa. Fez-me lembrar também do interior, onde esperamos embaixo dos velhos galpões a chuva passar e fica-se escutando o som da natureza... tão calmo... tão puro e límpido som... que por momentos torna-se até solitário. Mas que parece vincular-nos com algo interno. É! Como se aquele som pudesse lavar as tensões e purificar, pela corporeidade do ouvido, as vias nervosas e musculares de um todo atento à sonoridade do espaço proposto. É uma espécie de massagem natural, um presente da natureza para a nossa corporeidade, por nós significado pela escuta. Mas o que os sons da tecnologia que estava sendo descoberta pelo meu filho têm a ver? Fiquei pensando nas férias que estávamos vivendo, no ano inteiro que este passou na escola junto com a minha filha mais velha, 3 anos e 8 meses, na ocasião. Assim como eles, das inúmeras crianças que experimentam percepções e territorializações sonoras ao longo de um ano em espaços fechados. Fiquei pensando nas paisagens sonoras que eu escuto nas três escolas em que atuo. Fiquei pensando no silêncio e na sua falta! Nos tempos de silêncio que efetivamente possuímos oportunidade de ouvir ao longo de um ano.

A percepção é indivisa ao corpo. Ela acontece nele. E o corpo se constitui num processo híbrido com a percepção. Por ela e nela. Merleau-Ponty (2014) pondera que “meu corpo não percebe, mas está como que construído em torno da percepção que se patenteia através dele” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 20 – 21).

Quando ouço, aproprio-me ou não da potência de percepção da escuta relacionada ao que ouço. Roland Barthes (2009, p. 235) pondera que ouvir é o ato físico e escutar envolve uma instância psicológica, que chamarei aqui de detenção, como uma propriedade da compreensão. O autor propõe três tipos de escuta:

Segundo a primeira escuta, o ser vivo orienta a sua audição (o exercício da sua faculdade de ouvir) para *indícios*; nada, a este nível, distingue o animal do homem [...] é, se assim se pode dizer, um *alerta*. A segunda é uma *descodificação*; aquilo que se tenta captar pela orelha são *signos*; aqui, sem dúvida, o homem começa: escuto como leio, isto é, segundo certos códigos. Finalmente, a terceira escuta, cuja abordagem é completamente moderna (o que não quer dizer que suplante as duas outras), não visa – ou não espera – signos determinados, classificados [...] supõe-se que ela se desenvolve num espaço intersubjectivo, onde “eu escuto” quer dizer também “escuta-me” (BARTHES, 2009, p. 235 – 236).

Primeiro digo que ouço mil coisas, mas detenho escutando apenas as que quero, porém, estaria a potência da escuta relacionada ao querer? Ou poderia acontecer “sem querer”, pois seria também o corpo do ouvido afetado fisicamente mesmo não desejando ouvir nem escutar? Ouço mas não escuto. Escuto e ouço. Mesmo o que não ouço, escuto: em minhas memórias, em meus pensamentos, minhas percepções e mundo vivido, pois em algum instante já ouvido e escutado. Lateja-me no corpo a vibração do ouvir, mesmo quando impera o não querer deter e escutar. Por isso ouço. O corpo físico é afetado em mim, mesmo quando não escuto: como quando toca alguma música que não quero escutar, mas o corpo afectado fisicamente continua cantarolando internamente sem mesmo que eu queira ou perceba. O corpo detém por ser tocado pelas ondas sonoras, que são também físicas, materiais, mesmo em sua invisibilidade. E sendo tocado modula e é modulado também. Zumthor (2007, p. 86) lembra que “a audição (mais que a visão) é um sentido privilegiado, o primeiro a despertar no feto”. E considera que este,

Uma vez lançado ao mundo, no turbilhão de sensações que a agridem, a criança exhibe o prazer que experimenta com a maravilhosa abertura de seu ouvido. O ouvido, com efeito, capta diretamente o espaço ao redor, o que vem de trás quanto o que está na frente. A visão também capta, certamente, um espaço; mas um espaço orientado e cuja orientação exige movimentos particulares do corpo. É por isso que o corpo, pela audição, está presente em si mesmo, uma presença não somente espacial, mas íntima (ZUMTHOR, 2007, p. 87).

O movimento do ouvir acontece com ou sem consentimento. É encontro do mundo ao corpo. Apenas ouço. É a vibração que afecta o corpo que ouve. Segundo Wilson de Pádua Paula Filho (2013), “a audição é o resultado da percepção de flutuações periódicas da pressão em um meio, que normalmente é o ar” (PAULA FILHO, 2013, p. 252). Para o autor, o ouvido não percebe valores estáveis da pressão, porém percebe vibrações no entre do espaço.

Vibrações que se encontram em uma faixa de percepção à audição humana. E pondera que os limites da percepção sonora desempenham papel fundamental em meios digitais. Jan Roberts-Breslin (2009), pensando o movimento do som para os meios audiovisuais, pondera que:

O som é criado por vibrações físicas que colocam **moléculas em movimento**, criando **ondas** sonoras que viajam através do ar. Quando é criado um som, as moléculas no ar que o circunda são deslocadas e depois recuam ligeiramente, criando uma pressão seguida por uma liberação (ROBERTS-BRESLIN, 2009, p. 120).

Ouvir é encontro do corpo com a onda física de vibração sonora. Este encontro ocorre no espaço. Mesmo que eu não queira, dando-me por conta ou não deste processo, ouço. Penso por este exemplo: se alguém canta desafinadamente ao meu lado, parece inútil a insistência em querer cantar ordenadamente, pois me perco ao ouvir o outro. Mesmo tendo cantado inúmeras vezes e dominando a afinação musical, sigo o que está sendo ouvido e não uma relação de consciência da voz que nasce e vibra em mim. É mais forte. A potência do que ouço é, primeiramente, um toque físico material no corpo auditivo. Invisível, porém material. Então quando ouço, posso também escutar<sup>23</sup> – referência ao instante pedagógico de apropriação do sentido<sup>24</sup> inerente ao o que ouço. Mas posso seguir apenas ouvindo e não prestando atenção ao que é proposto pelo mundo ao meu redor. Mas mesmo neste segundo exemplo, o corpo é tocado e por isso percebe, sem necessariamente dar-se conta. Spritzer (2005, p. 35) lembra que: “não há dizer sem corpo e nem ouvir descarnado”.

Voltando ao exemplo de um cantor desafinando ao lado, na insistência de querer cantar, ou mesmo precisar cantar ao mesmo tempo em que sons do mundo ao redor atrapalham a própria percepção para uma vocalização, é muito comum apelar-se ao recurso corporal que é o *trago* (observe junto à figura 1), uma espécie de tampão da orelha. Aperta-se o trago de forma a tampar a entrada de sons externos à audição e dessa forma perceber com um aumento considerável a vibração do próprio corpo, permitindo uma espécie de audição corporal do

<sup>23</sup> Barthes (2009, P. 239 – 240) pondera a possibilidade de que a escuta esteja interligada a uma hermenêutica, que “[...] escutar é pôr-se em postura de decodificar o que é obscuro, confuso ou mudo, para fazer aparecer na consciência o << abaixo >> do sentido (o que é vivido, postulado, intencionalizado como escondido) [...] intencionaliza ao mesmo tempo o sagrado e o secreto [...] Mas também, a escuta é o que sonda [...] o que é sondado pela escuta é a intimidade, o segredo do coração [...] Uma história e uma fenomenologia da interioridade (que talvez nos falte) se devia unir aqui a uma história e a uma fenomenologia da escuta[...] a interioridade desenvolveu-se constantemente [...] só pouco a pouco é que o objecto da escuta se interioriza a ponto de se tornar pura consciência”.

<sup>24</sup> Sentido que é corporalizado. Considero que este sentido pode ser tanto de uma semântica linguística (significado em si que a palavra propõem dentro da língua em que está atuando esta fala), como de uma semântica sonora (se tenho, por exemplo, uma mesma frase ou palavra falada de formas diferentes, possivelmente tenho um sentido e significado distinto para a emoção que é proposta pelos aspectos deste som inerente a maneira da pronúncia).

próprio corpo. No caso da manifestação vocal, ouve-se, dessa forma, perfeitamente a própria vocalização sem outros obstáculos. O trago é o retorno<sup>25</sup> corporal da audição.

Figura 3: Partes da orelha externa.



Fonte: <http://centroauriculoterapia.blogspot.com.br/2013/11/anatomia-da-orelha-segundo.html>

A potência do ouvir é rítmica. O território sonoro constitui-se por materialidades rítmicas. Já a potência do escutar envolve outra coisa que vai além, algo que até então considerava um mistério. Mirna Spritzer (2005) pondera a respeito dos três tipos de escutas propostas por Barthes (1990) e considera que “o sentido da audição se coloca como um sentido profundo de relação” (SPRITZER, 2005, p. 30). Penso que esse “sentido profundo de relação”, ressaltado por Spritzer (2005), é o que diferencia e define propriamente ‘escuta’. A potência do escutar envolve uma relação de percepção e detenção que vai além da detenção que acontece pela ação imediata de ouvir – lembrando que o ouvir também detém no corpo. Pelos sentidos da audição criam-se outros sentidos. Quando escuto, não só percebo e detenho, mas percebo e detenho algo com sentido. O sentido profundo.

Outra questão importante é a maneira com que a escuta cumpre a função de deter uma significação linguística que as palavras<sup>26</sup> carregam consigo. Interesse-me nessa observação, principalmente, pela maneira singular da articulação dos sons, nesse caso, em especial dos

<sup>25</sup> Relação aos aparelhos elétricos denominados de retorno, frequentemente utilizados como recurso para ouvir-se a si próprio num palco.

<sup>26</sup> Conforme Jorge Larrosa (2002) “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com as palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2002, p. 20 – 21).

sons vocalizados, que importam mais significados no modo de, do que a significação primeira, linguística, que a palavra propõe. É uma espécie de relação semântica sonora.

Aqui todos os detalhes importam. Importam por fazerem pensar além pelo sentido impregnado. O som ao nosso redor, o som das mídias, as nuances da voz, a trepidação, a respiração, a força, a intensidade, a velocidade, o tempo. Se a voz termina, por exemplo, pontuada, cantada alegremente ou puxada, chorada. O ritmo estabelecido por aquela projeção vocalizada que escuto importa, pois este é formado de signos e significações que perpassam o significado primeiro e óbvio da palavra.

Podemos pensar pelo exemplo de alguém tentando aprender a falar uma nova língua. A expressão dela acontece pelo seu ritmo, pelas suas nuances, pela aproximação de sons, assim como uma criança pequena quando começa a balbuciar suas primeiras palavras. Não acontece com a palavra falada perfeitamente já na primeira vez em que ela é dita. Até porque isso não aconteceria. A escuta é antes ouvida através do seu ritmo e é pelo ritmo que a linguagem falada é inaugurada ao mundo através de uma reverberação para a fala do que já foi ouvido e escutado anteriormente. O som que pela voz falada se faz verbo, por isso ecoa e reverbera ao mundo. Para Roland Barthes (2009),

Muito antes que a escrita tivesse sido inventada [...] algo foi produzido que talvez distinga fundamentalmente o homem do animal: a reprodução intencional de um ritmo [...] pelo ritmo, a escuta deixa de ser pura vigilância para se tornar criação, Sem o ritmo, nenhuma linguagem é possível: o signo é fundado sobre um ir e vir, o do *acentuado* e do *não-acentuado* [...] (BARTHES, 2009, P. 238).

Sem perder o foco nas percepções semânticas do fenômeno da escuta, mas percebendo o encanto da poesia nas lacunas que interligam palavras, pensamentos e suas relações linguísticas para a escrita, trago este trecho de Skliar (2014a), em *escrever como escutar*, que pensa e poetiza a escuta:

Escutar: todo pensamento nasce em outro lugar, em outra solidão, em outra pessoa. [...] Uma ideia qualquer se sustenta pela força brutal daquilo que não tocamos nem olhamos, pela banalidade de acreditar apenas no que está em nossa frente ou por toda a desídia que se torna indiferente às palavras. O que pensar? [...] Escutar a partir do anúncio de um abismo: aquilo em que acreditávamos antes não eram mais que muletas que caem ao caminhar-se. Escutar como fragilidade: o sentir vem primeiro. Escutar como tremor da língua: deveríamos nos calar se quiséssemos que alguma coisa acontecesse. [...] Lembrar, enfim, do encontro com a voz, com nossa própria voz: a emergência do relato, **o descobrimento do dizível**, da falta de lógica das sequências entrelaçadas com os fatos, a paixão por contar: “A voz reestabelece ali a corporalidade, a gestualidade no modo de significar. O discurso já não é ali uma escolha na língua, ou operadores lógicos, mas a atividade de um homem que realmente está falando” (MESCHONNIC, 2007, p. 148). Encontrar a própria voz: descobrir o próprio passo, o próprio peso e a própria leviandade, a breve e fugaz medida dos átomos [...] (SKLIAR, 2014a, p. 127 – 128).

Na poética da minha escrita percebo hoje alguns apoios caídos. Talvez outros. Novos. Começo a descobrir o meu dizível, a perceber que também tenho de alguma maneira algo a dizer, e que este discurso que está entre a linguística e a semântica e que também não está ali, encontra-se na voz, na minha voz. Tenho escutado. Escuto. Salas de aula, mídias, a rua e tudo o que o mundo oferece ao meu corpo. A escuta vai muito além do ouvir e vai muito além do escutar, pois inaugura uma voz. A urgência da voz. É com escuta que a voz é inaugurada no movimento expresso do corpo. E também é pela escuta que a voz, como expressão do corpo, reverbera em suas infinitas possibilidades rítmicas e luminosas em significâncias, muito além do significado primeiro de uma ou outra língua, mas reverbera a linguagem que consuma o pensamento em ação languageira. Skliar, (2015), propõe que *“é como se escutando pudesse amarrar os sons dispersos da língua, como se quisesse harmonizar esse falar desordenado pra dar-lhe propriedade musical”*<sup>27</sup>. Para Paul Zumthor (2010):

O ouvinte “faz parte” da performance. O papel que ele ocupa, na sua constituição, é tão importante quanto o do intérprete. A poesia é então o que é recebido; mas sua recepção é um ato único, fugaz, irreversível... e individual, porque se pode duvidar que a mesma performance seja vivida de maneira idêntica [...] por dois ouvintes; [...]

**Gesto e voz do intérprete estimulam no ouvinte uma réplica da voz e do gesto, mimética** [...] O componente fundamental da “recepção” é assim a ação do ouvinte, recriando, de acordo com seu próprio uso e suas próprias configurações interiores, o universo significante que lhe é transmitido. As marcas que esta re-criação imprime nele pertencem a sua vida íntima e não se exteriorizam necessária e imediatamente (ZUMTHOR, 2010, p. 257 - 258).

É pelos sentidos da audição que nos constituímos falantes. O ouvir e escutar vem antes, a fala depois. E pelo ouvir e escutar mediados pelas mídias audiovisuais, que tem se constituído devires languageiros na contemporaneidade. Reverberam ao mundo a (re)produção de vozes dantes midiaticizadas, entre outras vozes do mundo vivido por cada um.

### 3.4 Ritmo e Voz

Estar em linguagem, equilibrar-se em movimento de sentidos é estar em um ritmo. Toda e qualquer forma de manifestação languageira só pode emergir e ser constituída por e em um ritmo ou ritmos que se intercalam.

Abordar o fenômeno da linguagem e as possibilidades de oralidades nos equilíbrios em movimento significa também considerar os ritmos. Um embrião, desde os primeiros instantes

---

<sup>27</sup> Durante fala em palestra, aos cinco dias de novembro de 2015.

da fecundação, já está sendo constituído por um ritmo. Dois corpos. Dois ritmos. O ritmo do encontro de dois ritmos em dois corpos feitos um. A sintonia ou não destes em um único ritmo. Bate um compasso. É o coração. O signo maior da amorosidade entre os devires humanos é justamente aquele que dita o primeiro ritmo próprio. Pelo ritmo somos tocados em nossos sentidos e feitos emoções. Pelo ritmo somos constituídos por, pela e em emoções. No ritmo e em ritmos vivemos e sentimos, saboreamos o mundo.

Afinal, o ritmo é posto ou nasce conosco? Seria o ritmo que coloca o mundo ou o contrário, o mundo é que coloca o ritmo? Isso é quase como interpelar se o que vem primeiro é o ovo ou a galinha. Acredito nos dois, sim. Na parcela em que cada qual contribui para a produção do mundo e de mundos. Neste momento do estudo, tenho como convicção que é pelo ritmo que entramos na linguagem. (Pausa). Ela não existe sem movimento do corpo em íntima sedução e emergência<sup>28</sup> que tece o movimento no mundo e do mundo. O ritmo produz sentido. E o ritmo conduz sentido também.

**O ritmo** não é só o elemento mais antigo e permanente da linguagem, como diz Octavio Paz; ele é também **o elemento genético do pensamento**. Pois o pensamento nasce do ritmo, ou então, é o próprio ritmo. A disposição de ânimo que o ritmo suscita, esse tender, esse estender-se em direção a algo que não acertamos nomear, essa abertura ao indeterminado e à condição primeira do pensamento (LÓPEZ in BORBA e KOHAN, 2008, p. 338).

A criança aprendendo a falar. Outra língua inaugurada quando a apreendemos. Num primeiro momento são apenas ritmos. Balbuciar de sons. Ritmos captados e que lentamente vão tecendo signos linguísticos. A voz é sonoridade ritmada que carrega consigo sentidos.

Como realidade física, a linguagem falada não toca e afeta apenas o nosso sentido auditivo, mas nosso corpo como um todo. Assim, apercebemo-nos da linguagem em seu modo menos invasivo, isto é, bastante literal, como leve toque do som sobre nossa pele, mesmo que não entendamos o suposto significado de suas palavras. Essas percepções podem ser agradáveis e até desejáveis – nesse sentido, todos nós sabemos como certas qualidades da poesia recitada podem ser compreendidas

---

<sup>28</sup> Para Morin, (2002), emergência é uma qualidade nova em relação aos componentes do sistema tendo, portanto, além da virtude de acontecimento ao surgir de maneira descontínua, uma vez que o sistema já está constituído, o caráter de irredutibilidade, pois é uma qualidade que não se deixa decompor por não se poder deduzir de elementos anteriores: “mesmo quando se pode prevê-la a partir do conhecimento das condições de seu surgimento, a emergência constitui um salto lógico e abre em nosso entendimento a brecha por onde penetra a irredutibilidade do real”( MORIN, 2002, p.139). Para o pensador, é notável que noções aparentemente elementares que são matéria, vida, sentido, humanidade, correspondam a qualidades emergentes de sistemas: a partir daí, não apenas o todo é mais do que a soma das partes, é a parte que é, no e pelo todo, mais do que a parte. Assim, sendo ora epifenômeno, produto, resultante, ora o próprio fenômeno que faz a originalidade do sistema nos faz desembocar nos aspectos mais impressionantes da physis; o salto da novidade, da síntese, da criação. Nesse sentido, o real é não aquilo que se deixa absorver pelo discurso lógico, mas o que resiste a ele: “parece-nos então aqui que o real não se encontra mais somente escondido nas profundezas do “ser”; ele jorra também na superfície do sendo, na fenomenalidade das emergências” (MORIN, 2002, p. 141).

mesmo sem conhecimentos da linguagem usada. Assim que a realidade física da linguagem adquire uma forma, forma esta que precisa ser conquistada contra seu *status* de objeto temporal em sentido próprio [...] dizemos que ela possui um “ritmo” – um ritmo que podemos sentir e identificar, independentemente do significado “transportado” por essa linguagem. A linguagem como realidade física que possui uma forma, isto é, a linguagem rítmica, cumpre uma série de funções específicas. Ela pode coordenar os movimentos de corpos individuais; pode contribuir para um desempenho melhor da nossa memória (pense nas rimas com as quais costumávamos aprender algumas regras básicas da gramática latina); e, ao supostamente diminuir o nível de nossa vigilância, pode (como afirmou Nietzsche) ter um efeito “inebriante”. Certas culturas de presença até atribuem uma função encantatória à linguagem rítmica [...] (GUMBRECHT, 2012, p. 66).

Todas as línguas reconhecem expressões sonoras que inauguram-se como voz. Existem sons que não tem língua, cultura ou nacionalidade. Como os primeiros sons de um bebê já nos primeiros dias de vida. Como sons de emoções que suspendem pela surpresa ou pela alegria. Como um suspiro. Que mesmo na aparente falta de vocalidade inaugura sons vocais ao mundo.

Creio ser razoável dizer que a voz é uma *coisa*, isto é, que ela possui, além das qualidades simbólicas, que todo mundo reconhece, qualidades materiais não menos significantes, e que se definem em termos de tom, timbre, alcance, altura, registro. Isso tanto é verdade que o costume, nas diferentes sociedades, frequentemente liga um sentido próprio a algumas dessas qualidades [...] As sociedades humanas, contrariamente (talvez) às sociedades animais, me parecem caracterizadas pelo fato de que identificam, entre todos os ruídos da natureza, sua própria voz e a identificam como um objeto, como alguma coisa que está ali, jogada diante delas, em torno da qual se cristaliza um laço social... e (na medida em que se trata de linguagem) uma poesia (ZUMTHOR, 2005, p. 62).

É muito complexo buscar compreender a voz. Assim como este emaranhado de reflexões que fazem a sua expressão vir ao mundo. O dizível vir à tona. A maneira com que a voz é articulada possui fluência, possui um ritmo próprio, possui características de força ou intensidade. Pode ser límpida, suave e aveludada ou áspera e irritante ao corpo ouvinte. Cada detalhe que caracteriza a voz em suas manifestações, sejam agradáveis ou perturbadoras, são modos de significar o mundo. Meschonnic (2010, p. XXXII) afirma que “o modo de significar, muito mais que o sentido das palavras, está no ritmo, como a linguagem está no corpo”. Por isso, Richter e Berle (2015, p. 1034) afirmam que a experiência da linguagem “engendra um processo histórico particular ao emergir como experiência de temporalização do corpo. O tempo acontece no corpo e o modifica”. É nesse sentido que aprendemos a instalar no corpo uma história languageira.

Habitar a linguagem é inscrever um ritmo no tempo. O tempo é ritmo também. O ritmo só pode acontecer na emergência temporal de instantes conexos ou desconexos. Instantes que se unem em continuidades e discontinuidades de sons e de silêncios, ou em frações mínimas

de percepção de cada um destes instantes. Tempos no tempo. O que faz lembrar poeticamente a simultaneidade das potências do tempo *áion*, o tempo infância, da curiosidade, dos inícios, da precipitação, que convive com *kayrós*, marcado pela juventude da tomada de decisão, das escolhas, do aspecto rítmico inerente de aproveitar a oportunidade e com o tempo *kronos*, que além de marcado pelo ritmo do tempo relógio, é também o ritmo centrado, reflexivo.

Me faz lembrar da mãe quando acalma o filho dando-lhe o ritmo pela respiração próxima. Estando junto. O ritmo é dado. A mãe dá-lhe o som e o movimento estando junto, em presença, dá-lhe o tempo e a sonoridade da respiração e também um ritmo pelo toque do balanço, do movimento do corpo que propõem-lhe um tempo. O ritmo, se mais calmo ou mais agitado, por exemplo, é parte da emoção proposta pela interação entre os mundos linguageiros em movimento.

O ritmo existe sem voz, mas a voz não existe sem ritmo! A voz é ritmada. Esse conjunto de afecções que empreende tons, forças, características que constituem impressões e registros no corpo/ouvinte e que emerge em cada um e em todos como emergência da inscrição num tempo.

López (2011), a partir do pensamento de Émile Benveniste aborda o significado do termo ritmo ao longo da história, que passa pelo sentido de forma, de esquema, até que, com Demócrito, assume a relação particular com a ideia de fluir, “sendo então o termo mais apropriado para descrever “disposições” ou “configurações” sem fixação nem necessidade natural, resultantes de um arranjo sempre sujeito a mudanças, aplicando-se assim ao que flui de forma contínua” (LÓPEZ, 2011, p. 55). O autor destaca pela história a restauração da vigência desse elemento contínuo para o conceito de ritmo, e da importância desse conceito para o campo da linguagem, por se tratar de uma passagem entre as teorias do signo para a do discurso, ou seja, uma espécie de “passagem de uma teoria da língua para uma teoria da fala” (LÓPEZ, 2011, p. 56). Considero que quando se passa do signo ao discurso, da língua á fala, passa-se da representação para a presença. Iniciado algum dia por uma escuta, que vem ao mundo pela voz. A voz, que pelo discurso, torna-se presença com sentido.

Na teoria do signo, a língua é a primeira e a fala é derivada, a língua como sistema de signos é a detentora do sentido, ao passo que a fala, considerada como a prática dessa estrutura, recebe o sentido da primeira. [...] Mas na teoria do discurso o sentido não depende apenas dos signos e das relações entre estes, mas também dos elementos extralinguísticos. Podemos dizer, como Benveniste, que o sentido não se encontra apenas naquilo que é enunciado, mas também no próprio ato de enunciação. No acontecimento performático da fala. [...] Na passagem de uma teoria do signo para uma teoria do discurso, **O ritmo** deixou de ser um elemento da forma – entendida como combinatória de signos, assimilada, assim, à métrica – e

passou a ser entendido como **forma do sentido que flui no discurso**, do qual os signos são apenas um elemento. A fala deixou de ser o emprego dos elementos da língua, e passou a ser entendida como atividade criadora dos sujeitos. [...] ao considerar a enunciação um ato de produção de sentido, faz-se dela um acontecimento *ethopoietico*, ou seja, um ato de criação de linguagem e de mundo (LÓPEZ, 2011, p. 56-57).

Conforme López (2009, p. 30 – 31), a voz é aquela que escapa à representação. Ela é afeto e circunstância por pertencer à relação e não aos indivíduos. Por isso concebida como o entre. A voz é também um corpo pensante:

Longe de ser uma falta, a oralidade é a forma por meio da qual o corpo se faz presente na linguagem, tanto em sua manifestação escrita quanto vocal. Através da voz, o corpo vive na linguagem, insiste nela. A voz é corpo, tremor físico, vibração sensível: pranto, grito, riso, soluço. A voz é corpo: por isso treme e se adelgaça, se inflama, se corta, se cansa. A voz constitui a parte da linguagem que escapa à representação. A voz tem o poder de tocar, acaricia, irrita [...] Não é o corpo-sistema da medicina, nem o corpo-máquina da física. O corpo que se manifesta na voz não é o corpo que nomeamos, mas justamente o que escapa ao nome. O corpo que a voz traz à linguagem é uma superfície sensível, uma pura afecção. Nem objeto físico, nem objeto mental. Não possuindo limites nem distinções, o corpo que se manifesta na voz é uma multiplicidade contínua [...] é anterior a qualquer consciência individual (LÓPEZ, 2011, p. 60).

Quando López (2011, p. 57) destaca que “a fala deixou de ser o emprego dos elementos da língua, e passou a ser entendida como atividade criadora dos sujeitos”, propõe atenção ao ato do discurso, da fala ou enunciação, como ato carregado de significantes em potência de constituição intersubjetiva. Na voz, em sua manifestação performática, no ato do discurso, como constituidora da linguagem. Isto está relacionado também ao que o ator faz no ato da interpretação vocal. É uma voz que produz sentidos. É uma voz com presença e possibilidade de potência poética. Capaz de criar novos sentidos, constituintes de outras possibilidades de signos, e vice-versa. Capaz de constituir linguagem, seja pela voz expressa na mídia, seja pela voz humana num contato direto à escuta.

A experiência da oralidade é uma vivência corporal e sensível para aquele que diz e para aquele que ouve. Conversar, contar histórias ou ler em voz alta para os outros, constituem um dizer, que para Bajard (1994), é a manifestação oral das palavras escritas ou não, mesmo mantendo as fronteiras do contar, ler em voz alta ou a fala teatral, por exemplo. Dizer inclui o gesto, a melodia das palavras, o olhar envolvente. Há um dizer no corpo. Um corpo palavra, portanto um corpo também no ouvir. Um corpo que [...] mobiliza-se para a escuta (SPRITZER, p. 2005, p. 30).

Podemos levar esta reflexão também para as salas de aula. Perceber os modos de manifestação no discurso dos professores, por exemplo, no ato de enunciação. O discurso é carregado de referências semiológicas que transcendem o signo, transcendem a língua, a

gramática, a referência primeira ao significado do escrito, por exemplo, ou do conteúdo inicial. A voz está atuando, em presença por sua oralidade. Numa relação intersubjetiva que tece sentidos outros entre o que comunica e o que ouve, entre o educador e o educando, por exemplo.

Para compreender na prática esta teoria, podemos pensar através do exemplo de um clássico exercício nas oficinas de teatro – de domínio comum para atores, diretores e professores de artes cênicas. Trata-se de falar uma mesma frase em inúmeras formas distintas, exemplo: a frase “A noite chegou!”. Por si só, é capaz de carregar signos pré-concebidos pela ideia linguística inerente. Se modularmos a sua sonoridade pode-se mover o sentido para outras possibilidades de interpretação. Vou sugerir exemplos de modulações a partir de emoções para o exercício prático ou na imaginação do leitor quanto a performance vocal proposta:

- *A noite chegou! (Com surpresa e espanto, por já ter chegado)*
- *A noite chegou! (Com alegria)*
- *A noite chegou! (Triste).*
- *A noite chegou! (Com receio)*
- *A noite chegou! (Apavorado, entrando em pânico)*
- *A noite chegou! (Com sensualidade)*
- *A noite chegou! (Vibrando. Felicidade intensa. Estava sendo muito aguardada)*

Para Spritzer (2005, p. 22) há “momentos em que a voz é a senhora da ação, ou seja, onde a voz não é um elemento a mais no todo, como no teatro, mas sim a protagonista”. Utilizar este exercício de interpretação para atores, que pode variar na força (intensidade), no tempo (velocidade), no volume (altura), no timbre que é pessoal de cada voz, permite a percepção de que a oralidade é passível de produção de sentidos que vão muito além da gramática.

Não se pode imaginar uma língua que fosse unicamente escrita. A escrita se constitui numa língua segunda, os signos gráficos remetem, mais ou menos, indiretamente a palavras vivas. A língua é mediatizada, levada pela voz. Mas a voz ultrapassa a língua, é mais ampla do que ela, é mais rica. [...] a voz, utilizando a linguagem para dizer alguma coisa, se diz a si própria, se coloca como uma presença. Cada um de nós pode fazer a experiência do fato de que a voz, independente daquilo que ela diz, propicia um gozo (ZUMTHOR, 2005, p. 63).

Cabe destacar que, na frase do exercício, a gramática não muda. Na escrita o signo permanece o mesmo. Porém, à medida que se coloca a voz em ação, a potência de sentidos da

frase é passível de modificar-se para inúmeras possibilidades em linguagem. Uma mesma palavra pode ser dita por inúmeras nuances e com significados e sentidos distintos, fazendo ainda, dessa forma, que o próprio signo seja passível de movência.

O som nos permite ouvir sobre o que as pessoas estão falando e ouvir as suas vozes, ao contrário de ler as suas palavras; pode nos dar informações sobre a sua atitude, humor, origem geográfica e idade. As mesmas palavras podem significar coisas diferentes [...] O som do ambiente pode definir o local, a hora do dia ou o ano e fornecer informações sobre quem ou o quê está presente (ROBERTS-BRESLIN, 2009, p. 119).

Zumthor (2007, p. 10) importa a voz no seio das culturas, pois, o constituir-se em linguagem dos devires humanos está relacionada ao local onde nascemos, aos costumes, às crenças, ritos, geografia e às paisagens sonoras referentes às influências culturais que são expressas através da língua materna. Bárcena e Mèlich (2000), também ponderam a respeito da língua materna que permite à criança organizar e dar sentido ao seu mundo, pois:

A criança nasce dentro da instituição familiar. [...] Deve aprender os signos que lhe envolvem, os rituais próprios de sua comunidade, os costumes e os valores de seu entorno. Em definitivo: um universo simbólico que lhe é transmitido através das histórias que lhe contam e nas que se educa e forma seu eu (se constitui). Este universo lhe é proporcionado sobretudo através da língua materna, a qual permite organizar e dar sentido ao seu mundo. A língua materna abre à criança o universo da ficção que lhe permitirá enfrentar a *contingência*, isto é, sofrimento, o sentido da vida, o mal e a morte... [...] A língua materna é uma *semântica cordial* que permite ao ser humano fazer frente ao *drama da contingência*, é dizer, a aquelas “questões fundamentais” que não podem se resolver nem definitivamente, nem tecnicamente. [...] permite à criança tomar cargo *vitalmente* de seu entorno. A língua materna [...] outorga à criança o instrumental simbólico necessário para uma “apropriação” significativa do mundo de sua vida. É através desta língua materna que o mundo da criança pode passar de ser um *caos* a um *cosmos* (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 111).<sup>29</sup>

A língua materna representa toda expressão vocalizada de uma cultura. Características culturais se moldam no corpo pensante organizando e criando sentidos de mundo e no mundo. Para Breton (2009, p. 39) pronunciar uma palavra ou manter-se em silêncio nunca são gestos indiferentes ou neutros, pois manifestam uma “atitude moral em relação ao mundo” e oferecem “ao discurso ou ao encontro uma corporeidade que lhes acrescenta ulteriores significações”. Para López (2011, p. 61) “a voz pertence à relação e não aos indivíduos, e ao modo como essa relação se determina num momento e num ambiente particulares”.

O que se manifesta na voz é, precisamente, uma forma fluente, um ritmo. [...] Por alguns instantes habitamos uma forma: um timbre, uma melodia, uma coloração particular. Esse ritmo é já o sentido. O sentido de uma frase não está somente no conteúdo semântico das palavras, mas se desdobra como uma forma fluente através do ritmo. As palavras que, indolentes, ficam nos dicionários, têm significado, mas

---

<sup>29</sup> Minha tradução.

não sentido. O sentido é em boa parte musical. Só na frase pode se desdobrar uma forma rítmica (LÓPEZ, 2011, p. 61).

O ritmo e a voz, bem como a linguagem, são aqueles que estão entre, em relação, nos encontros. Implicam considerar a historicidade dos encontros, sempre tecidos culturalmente, sempre inscritos em uma temporalidade. São meios mas também começos que não se limitam a um fim. Potência! Tanto para poder *poder* como para poder *não poder* (AGAMBEN, 2006; 2015). Como afirma Zumthor (2007, p. 86), “dizendo qualquer coisa, a voz se diz”.

## 4 REVERBERAÇÃO

Cada vez que me detenho na palavra e no sentido de reverberação, transito pela vertente de pensamento do eco, da voz que se mantém repercutindo. Da palavra que se faz verbo e reverbera ao mundo. Do que em nós permanece e por isso continua. Da voz que se mantém viva no presente mesmo após cessar a intervenção da fonte.

O presente não deixa de mover-se. Saltos de tempo que tropeçam uns nos outros. O paradoxo mais sublime do presente: habitar o tempo e passar a ser esse tempo constituído. Presente, como o signo do que acaba de passar e não é passado. Presente, sob a inquieta sensação do que virá e não é futuro. Presente como a palavra dita e já ineficaz, já deitada. Porém: onde está o eco, a **reverberação, o que permanece inscrito e fica sempre com as percepções do seu presente** ? (SKLIAR, 2015b, p. 39)

Fui consultar um pequeno dicionário que me acompanha desde os tempos remotos de adolescente para apreender a ideia de reverberação em Skliar (2015). Com o dicionário em minhas mãos, logo emergiu a lembrança do tempo de estudante do curso técnico em contabilidade que frequentava no extinto 2º grau profissionalizante, o que equivale hoje ao ensino médio. A vida tomou outros rumos, muitos distintos do que os cálculos matemáticos diários que o curso propunha como profissão, na qual seguiria os passos de meu pai. O dicionário, que me acompanha desde aquela época, cada vez que é aberto, consultado, enche-me de uma emoção ímpar de produção de sentidos em mim. Que não são nostálgicos, mas que guardam uma juventude séria, rugosa talvez e que foi vencida pela poesia artística na qual mergulhei não de cabeça, logo na adolescência. Mas lentamente. Passo a passo. Fui “sendo” seduzida pela arte do teatro e pelo saber sensível que a vida artística proporcionou pelas afectações das produções poéticas. O dicionário... este me causa uma sensação de vitória cada vez que o tenho em mãos. Talvez por significar minhas primeiras incursões na curiosidade por algum signo gramatical novo, alguma palavra nova. O reencontro hoje significa que está acontecendo mais alguma curiosidade de leitura. Leitura de mundo. Inauguração de outros mundos, outros modos de imaginar e perceber que reverberam nessa escrita dissertativa. Desvelamentos de curiosidades. Não sei... talvez! O aspecto do meu dicionário não tem nada de atrativo ou poético, garanto! Mas a sua presença... ah! Incontáveis desvelares de curiosidades e surgimento de outras interrogações ao longo destes vinte e poucos anos. E eis que a palavra, em forma de signo escrito, se faz verbo nas vozes desta escrita. Para Ruth Rocha (1995, p. 540) *reverberar* está relacionado ao som e ao fazer brilhar á luz.

**reverberação** *sf* Ato de reverberar. Ouvimos o barulho do mar quando encostamos uma concha no ouvido, devido a um fenômeno conhecido como **reverberação**, que é a soma dos vários ecos produzidos pela concha.

**reverberar** *v* Brilhar por reflexão da luz; resplandecer, refulgir.

**revérbero** *sm* **1** Ato de reverberar; reflexo da luz. **2** Calor refletido de um incêndio ou caldeira (ROCHA, 1995, p. 540).

Em Ferreira (2010, p. 1838 – 1839), encontro como acréscimo à anterior que reverberação consiste na “persistência de um som num recinto limitado, depois de haver cessado a emissão por uma fonte”, também “ligeiro tremor resultante de reverberação”. E para reverberar, que é o “soar de maneira contínua e persistente como em reverberação (2) repercutir(-se). 4. *Fig.* Causar impressão; ter repercussão”. E em Houaiss (2010, p. 681) tenho o enunciado de que reverberar diz respeito a refletir, além de luz e calor, o som.

A estreita relação com a ação de repercutir me faz pensar no som. No som que irrompe no ouvido. Na educação do sensível por este som. E nas vozes que pela escuta se constituem reverberando posteriormente ao mundo algo do detido, do apreendido, desta voz de um desconhecido que adentra a casa, o carro, os espaços íntimos através do sonoro que é transmitido pelas mídias e vai hibridizando-se com o já vivido, percebido e experimentado pelo corpo em seu movimento de devir linguageiro na convivência.

Reverberação de luz e de vozes por esta escrita. Que, iniciada por escutas, reverberam hoje aos ouvidos o rufar mudo do som de tambores. A vibração do toque imaginário deste som – pois um dia já ouvido e escutado –, desvelando-se no desfecho desta minha poética pessoal para esta reflexão-escrita. Dispara o ritmo interno que pulsa... pulsa... cheiro bom, que pulsa amorosidade, que pulsa o estar completando esta etapa sabendo que existe muito, mas muito mais a pensar. Por perceber que este é apenas um instante nesta minha poética em devir. Também emoção. Por trazer de volta uma palavra: “reverberação”. Que, proposta desde o primeiro dia deste longo e intenso curso de Mestrado em Educação, parecia um signo polemizado, colocado á prova na caldeira da qual agora irradia produzindo-se em semântica. Os ecos destas vozes que reverberam ao mundo a partir das mídias contemporâneas, carecem de novos e outros pensares.

A civilização dita tecnológica ou pós-industrial está em vias [...] de sufocar em todo o mundo o que subsiste das outras culturas e de nos impor o modelo de uma brutal sociedade de consumo. Mas, na própria medida dessa expansão e diante da ameaça que ela nos traz, o que cada vez mais resiste no mundo hoje? **Resistem**, sem intenção necessariamente de contestação ou de recusa, nos *media*, nas artes, na poesia, nas próprias formas de vida social [...], **as formas de expressão corporal dinamizadas pela VOZ**. Nesse sentido não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito

diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial da energia coletiva (ZUMTHOR, 2007, p. 62 – 63).

É recorrente a afirmação que as lógicas dos mundos contemporâneos encontram-se em constantes rupturas e mudanças. As tecnologias, cada uma em seu tempo, sempre impactaram rupturas semelhantes. Com o advento bombástico das tecnologias em telas e monitores, fomos forjando uma condição corporal que se relaciona aos mesmos. Significando conhecimentos, pensares e saberes de acordo com a lógica concernente a esta época, uma lógica que nos une a este tempo e espaço. Uma lógica que entra na carne do corpo, que encarna como conhecimento impregnado pelo e através do nosso corpo no mundo e num tempo no mundo.

A fenomenologia da linguagem me ensina não somente uma curiosidade psicológica (a língua dos lingüistas em mim, com as particularidades que lhe acrescento), mas uma nova concepção do ser da linguagem que é, agora, lógico na contingência, sistema orientado que, no entanto, sempre elabora acasos, retomado do fortuito numa totalidade dotada de sentido. Lógica encarnada (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 322).

Os espetáculos midiáticos não são teatro, mas um desdobramento tecnológico que nasce deste e que não sobrevive sem as raízes cênicas que lhe são inerentes. A voz é cênica e sua extrema grandeza é pertencer ao universo sonoro, vocal, de inúmeras possibilidades semânticas a partir da modulação. A voz é corpo. Corpo para a ação narrativa e para o exercício da interpretação. Pensar a complexa constituição do humano em linguagem, do ponto de vista da voz, do ponto de vista do que se escuta e da intersubjetividade inerente a este processo, é pensar também na constituição dos mundos ao redor.

Se a linguagem é equilíbrio em movimento, ela nunca se constituirá totalmente. Haverá sempre um movimento imprevisível em busca de novos sentidos por fazer. Por estar no mundo, por estar no entre de inúmeras relações semióticas e semiológicas. Sempre haverá algo a acrescentar nesta espiral de fluxo contínuo, de instantes presentes que intensificam aprendizagens e ritmos, constituindo-se em linguagem no devir humano. Se a voz está no seio das culturas para qualidades de emanção do corpo e as mídias adentram nossos espaços mais íntimos, no seio das convivências coletivas, a voz midiática está sim, constituindo gestos, corpos, movimentos, escutas, vocalizações. E as mídias audiovisuais estão cumprindo um papel que vai muito além do fenômeno da comunicação e do entretenimento, pois territorializam e constituem educação. Constituem linguagem.

Como estamos, então, como devires languageiros em constante relação com outros devires constituindo-se em linguagem, proporcionando aprendizagens a partir de escutas?

Escutas por nossas vozes. Escutas propostas a partir das vozes das mídias. Quais mídias e como estamos oferecendo-as à escuta? Para Zumthor (2005, p. 61), na “existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis verdadeiramente a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura”. Por isto, a importância de refletir o saber sensível a partir das escutas mediadas pelas mídias audiovisuais. E refletir também as vozes midiáticas que são oferecidas nas escolas, bem como em nossos ambientes particulares de convívio.

(...) a voz provém e devém de inúmeras vozes. Já não importa de quem, já não importa como, já não interessa quando: estranha sensação de uma companhia incondicional que, mesmo ausente, no presente, calada no maior dos silêncios, parece permanecer em todos os lados (SKLIAR, 2014a, p. 51).

Reverberam vozes, sons, novos pensares, possibilidades do silêncio, dos ritmos, tempos. Reverbera o brilho da educação sensível, da arte não como ensino, mas como presença, oferta ao imprevisível do movimento humano. Reverbera o brilho das mídias audiovisuais como possibilidades de encontros com o sensível. Reverbera o anseio pessoal de continuar na pesquisa, nos encontros com os livros e tantos mundos a desvelar, a descobrir pelas vozes orais e já escritas na história. O encontro com as últimas linhas nesta minha poética pessoal é apenas mais um começo. Abertura a possibilidades de pensar alguns novos aspectos ao mundo. Estas vozes e sons continuam a reverberar.

## REFERÊNCIA

- AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. In: *Revista do Departamento de Psicologia*. Rio de Janeiro: UFF, v. 18, n. 1, p. 11 – 28, Jan./Jun, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Infância e História*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Revisão e apresentação Adriano Correia. 12ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- ARTAUD, Antonin. *Linguagem e vida*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- ASLAN, Odette. *O Ator do Século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1988.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, Elyana e BULCÃO, Marly. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BÁRCENA Fernando; MÈLICH, Juan Carles. *La educaciòn como acontecimiento ético: Natalid, narración y hospitalidad*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, 2000.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2009.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BORBA, Siomara e KOHAN, Walter. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BORNHEIM, Gerd, *O sentido e a máscara*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BRETON, David Le. *As paixões ordinárias*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BULHÕES, Marcelo Magalhães. *A ficção nas mídias*. São Paulo: Ática, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DESGRANGES, Flávio. Formação de espectadores: a relevância da questão e os procedimentos pedagógicos. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011.

DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar edições, 2004.

\_\_\_\_\_. *Por que Arte- Educação?* Campinas: Papirus, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59 – 74, 1996.

FRAZÃO Neto. Angelo. *Midialização: o poder da mídia*. São Paulo: Nobel, 2006.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FRONCKOWIAK, Ângela. *Com a palavra a palavra: escutar*. Tese de doutoramento do Doutorado em Educação pela UFRGS, 2013.

GADAMER, Hans-Gerog. *La educación es educar-se*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

GARCÉS, Marina. *Um mundo común*. Barcelona, Espanha: Edicions Bellaterra, 2013.

GERBASE, Carlos. *Cinema: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

\_\_\_\_\_. *Graciosidade e estagnação*. Rio de Janeiro: Contraponto – Editora PUC-Rio, 2012.

\_\_\_\_\_ e ROCHA, João Cezar de Castro. *Máscaras da mimesis: a obra de Luiz Costa Lima*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HELLER, Alberto Andrés. *Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música*. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2003.

\_\_\_\_\_. *Fenomenologia da expressão musical*. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2006.

HOFMANNSTHAL, Hugo von. *A carta*. In: Viso – Cadernos de estética aplicada, ISSN 1981-4062. Nº 8, Jan/ Jun, 2010. < <http://www.revistaviso.com.br> >.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAPPE, Anselm. O reino da contemplação passiva. In: NOVAES, Adauto (org.). *Muito além do espetáculo*. P. 254 – 275. São Paulo: Senac, 2005.

LARROSA, Jorge. Lenguaje y educación. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 16, p. 68 – 80, 2001.

\_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. Conversando sobre escola, experiência e formação docente. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, vol 19, nº 2, p. 189 – 200, 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, p. 20 – 28, 2002.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O corpo inaudito: para uma poética do discurso em educação. In: PASSOS, Mailsa C. P. e PEREIRA, Rita M. R. (org.). *Educação Experiência Estética*. P. 53 – 70. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

\_\_\_\_\_. Notas para una poética de la educación. In: *Revista sul-americana de filosofía e educação – RESAFE*. Nº 12, p. 28 – 36. Mai/Out, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Sobre a fenomenologia da linguagem. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural/ Victor Civita, p. 319 – 330, 1975.

\_\_\_\_\_. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A prosa no mundo*. São Paulo: Coisac Naify, 2012.

\_\_\_\_\_. *Conversas- 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo, 2007.

MORIN, Edgar. *O método I: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NANCY, Jean-Luc. *Fazer, a poesia*. ALEA Rio de Janeiro. Vol. 15/2, p. 414 – 422. Jul/Dez, 2013.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte*. In: *Princípio*. Natal: UFRN. v. 7, n. 8, p. 95 – 108, jan./dez.. 2000.

OBICI, Giuliano Lamberti. *Condição da escuta: mídias e territórios sonoros*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. *Rádio na educação escolar: escuta, silêncio e imaginação*. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2012.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25 – 47, 2014.

PAULA FILHO, Wilson de Pádua. *Multimídia: conceitos e aplicações*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Renato Janine. A política dos costumes. In: NOVAES, Adauto (org.). *Muito além do espetáculo*. P. 128 – 143. São Paulo: Senac, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis e BERLE, Simone. Pedagogia como gesto poético de linguagem. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027 – 1043, out./dez. 2015. < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651542> >.

ROBERTS-BRESLIN, Jan. *Produção de imagem e som*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário*. São Paulo, Scipione, 1995.

SANT'ANNA, Armando. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. V. 12, n. 34, p. 152 – 165, jan./abr. 2007.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

\_\_\_\_\_. *O ensinar enquanto travessia*. Salvador: Edufba, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Ciclo de palestras na disciplina de Seminário Especial “O novo, o atual e o contemporâneo em educação”*. Porto Alegre: UFRGS, de 03 a 05 de novembro, 2015a.

\_\_\_\_\_. *Isto não é um livro de poemas*. Rio de Janeiro: Texto Território, 2015b.

SPRITZER, Mirna. *O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica*. Tese de doutoramento do Doutorado em Educação pela UFRGS, 2005.

STRASSER, Stephan. *Fenomenologia e ciências do homem*. Pelotas: Editora Universitária/PFPel, 2010.

TAHARA, Mizuho. *Mídia*. São Paulo: Global, 1998.

TARNAS, Richard. *A Epopéia do Pensamento Ocidental*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TIBURI, Márcia. *Olho de Vidro*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Lílian do. A educação impossível. In: *Revista Educação*. Santa Maria: UFSM. V. 34, n. 3, p. 473 – 486, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. A educação como enigma e como atividade prático-poiética: implicações para o ensino da filosofia da educação. In: *Perspectiva*. V. 18, n.34, p. 33 – 47, jul./ dez. Florianópolis, 2000.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

\_\_\_\_\_. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Escritura e nomadismo*. Cotia - SP: Ateliê Editorial, 2005.