



Volume 2, Janeiro-março de 2006.

Diálogos entre prosa e poesia constituindo contextos
de educação (trans)formadora ¹

Aline Crochemore Hillal²

Resumo

Escrito a partir das vivências iniciais no Mestrado em Educação Ambiental e das aprendizagens na disciplina de “Educação Ambiental e Complexidade”, neste artigo a autora defende que a prática cotidiana do contato intenso com obras artísticas, em especial, a escrita literária, nos espaços de formação de professores, é ferramenta importante na constituição de novas produções: saberes, fazeres e modos de vida (trans)formadores e complexos. A reforma do pensamento, como propõe Morin, com a superação das dicotomias próprias das produções educativas e científicas da Modernidade, é pressuposto fundamental das reflexões.

Palavras- chave: formação de professores, educação ambiental, arte, literatura, poesia, complexidade.

**Dialogues between prose and poetry constituting contexts of a
(trans)forming education**

Psychologist and master’s degree student: Aline Crochemore Hillal

Abstract

¹ Artigo apresentado como requisito para aprovação na disciplina de Educação Ambiental e Complexidade, sob orientação do Prof. Dr. Humberto Calloni, no Mestrado em Educação Ambiental da Fundação Universidade de Rio Grande.

² Psicóloga (UCPel), Mestranda em Educação Ambiental (FURG), pesquisadora na área de Currículo e Formação de Professores, com interesse na constituição de professores rurais e ambientalização do currículo.

Written from the initial experiences of the master's degree in Environmental Education, and from the learning experiences in the subject of "Environmental and Complexity Education", in the following article, the author advocates that the practice of the intense contact with artistic works, specially the literary productions, in teacher formation spaces, is an important tool for the constitution of new productions: know-hows, how to dos, and transforming and complex ways of life. The thinking re-form, as Morin proposes, overcoming the own dichotomies of the educational and scientific productions of Modernity, is the fundamental presupposition for the reflections.

Key-words: teacher formation, environmental education, art, literature, poetry, complexity.

Um dia na biblioteca
aconteceu algo incrível...
Inesperado
Inédito

Já cansada de ler poesia,
fui ao banheiro
Lavei o rosto e os braços
com água fria

Ao voltar à mesa percebi
que algo havia mudado
em mim

E o cansaço de ficar
a deleitar- me em meio
às palavras
versos/jogos
aleg(o)rias/ (pens)(la) mentos

No quase morte
de ficar por tanto tempo...
Surgiu um poema
no salto extremo

E achei um viver em mim
que eu não imaginava
E esperava fluir...

A partir das vivências iniciais no Mestrado em Educação Ambiental, mergulhei numa intensa busca de textos, referências, filmes, imagens que pudessem colaborar na elaboração da dissertação e na minha própria constituição como pesquisadora e profissional. A intensidade da busca e do envolvimento com diversas ferramentas ligadas predominantemente às temáticas da educação ambiental e formação de professores produziram uma "faceta" antes nunca exercitada: a escrita poética. Defendo, no presente artigo, que os processos educativos, em especial, de formação de profissionais da área docente, precisam, necessariamente, (trans)formar- se de modo a dar conta da complexidade humana e das relações de aprendizagem estabelecidas cotidianamente nos espaços escolares; sendo uma das ferramentas para tal, a utilização de arte- fatos^{II}, em

especial, a leitura e escrita literária, como instrumentos de “vibração” no cotidiano, a gerar novas produções, saberes, fazeres e modos de vida.

Ao referir-me ao termo “vibração”, remeto ao conceito de “corpo vibrátil” que Rolnik (2000) acessa ao escrever sobre a obra da artista plástica Lygia Clark, segundo ela, é “um certo plano dos processos de subjetivação” (...) “que no contato com o outro, humano e não- humano, mobiliza afetos, tão cambiantes quanto a multiplicidade variável que constitui a alteridade”. Penso como Rolnik (2000, p. 14) quando fala que a mobilização de tais afetos, no contato com determinados ‘arte-fatos’, “forma uma realidade sensível, corpórea, que, embora invisível, não é menos real do que a realidade visível e seus mapas”. Entendo a leitura ou escuta de textos literários como um possível plano de contato vibratório, a mobilizar os sentidos, afetos, memórias com o sujeito que lê ou escuta e deste contato, acaba por emergir um estado sensível/ poético (Morin, 2003) (trans) formador. Concordo com Morin (2003, p. 43) quando afirma: “O fim da poesia é o de nos colocar em estado poético.”

“Reconhecemos a poesia não apenas como um modo de expressão literária, mas como um estado segundo do ser que advém da participação, do fervor, da admiração, da comunhão, da embriaguez, da exaltação e, obviamente, do amor, que contém em si todas as aspirações deste estado segundo.”

(Morin, 2003, p.9)

O estado prosaico é para o mesmo autor um estado “primeiro” onde nos esforçamos por perceber, raciocinar, sendo o estado que cobre uma grande parte de nossa vida cotidiana. A organização curricular^{III} tem privilegiado esta faceta humana, delegando ao estado poético um espaço raro, em geral, separado das práticas e espaços de formação . Falar em formação remete- nos a contornar ou pôr em forma (Zarkzevski & Sato, 2003); toda formação profissional contorna determinadas subjetividades. Penso que se formar significa constituir-se sujeito com determinados discursos, idéias e práticas acerca do mundo e sua inserção nele. Outros espaços são tão importantes quanto os escolares na formação de professores, porém, dado o tempo de envolvimento e o reconhecimento social

como “formação” legítima e validada, sem dúvida, estes contextos formais têm sido fundamentais na produção de olhares e fazeres.

No que diz respeito à formação de educadores ambientais, Porlán, Rivero & Martín (1997, p.160- 161) apontam, dentre outras características necessárias ao professor, para que desenvolva o exercício da Educação Ambiental, “um conhecimento complexo, capaz de reconhecer a complexidade e a singularidade dos processos de ensino aprendizagem e dos processos de integração entre saberes; um conhecimento tentativo, evolutivo e processual, um conhecimento formulado em diferentes níveis de progressiva complexidade.” Ao refletir sobre a formação de professores em suas diversas configurações, Zarkzevski & Sato (2003), apontam que a educação é um processo permanente, num *continuum* do tempo e do espaço, onde a (re)construção dos conhecimentos é um processo longo da vida inserido nos diálogos do “pensar e fazer”, e também do “ensinar e aprender”.

Indo um pouco além, destaco duas funções da escola, em seus diversos níveis, que cotidianamente mesclam o tecido institucional: a escola como formadora, “produtora e mantenedora das múltiplas manifestações sociais tecidas quotidianamente” (Zarkzevski & Sato, 2003, p. 74) e a escola como (trans)formadora, espaço onde torna-se possível o exercício da dialogicidade, da convivência tensa e produtiva entre ambigüidades e diferenças, presentificadas nos complexos espaços de “vibração” cotidianas. Entendo que um espaço escolar que, predominantemente, forme e pouco (trans)forme constitui sujeitos alijados de uma riqueza imensa de possibilidades, como por exemplo, a de transitar entre os estados poéticos e prosaicos e de viver intensamente a complexidade da inteligência humana.

“A inteligência parcelada, compartimentalizada, mecanicista, disjuntiva, reducionista quebra o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência ao mesmo tempo míope, présbita, daltônica, zarolha. Acaba cega, na maioria das vezes.”

(Morin, 2000, p.208)

Juntamente com Morin (2003) relembro que nas sociedades arcaicas chamadas primitivas, num injusto juízo de valor, havia uma relação estreita entre os estados prosaico e poético, que se encontravam entrelaçados. “Na vida cotidiana, o trabalho era acompanhado por cantos e ritmos, e enquanto preparava-se a farinha nos pilões, cantava-se ou utilizava-se esses mesmos ritmos.” (Morin, 2003, p.37)

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, houve uma ruptura entre estes dois estados, uma bipolaridade estanque, uma separação entre o mundo da racionalidade/ prosa e o mundo das sensibilidades/poesia. Uma destas rupturas ocorre a partir da Renascença, quando se produz uma poesia cada vez mais profana e a partir do século XVII, quando se produz uma dissociação entre a cultura dita científica e técnica e uma cultura humanista, literária. Através destas separações, a poesia autonomizou-se, tornando-se estritamente poesia, separada da ciência, da técnica e da prosa; e o paradigma científico clássico, edificando-se sobre os pilares da ordem, da separabilidade e da razão, também se movimentou em direção à ruptura com o mundo das sensibilidades, constituindo um “obstáculo para a abordagem de fenômenos complexos, como é o caso do ambiente” (Zarkzevski & Sato, 2003, p.73) e do campo educativo. A estagnação numa das polaridades dos elementos das dicotomias acaba por produzir uma “ciência sem consciência” de seus rumos (Morin, 2000b) e implicações na produção de determinadas subjetividades.

A partir da crise na produção do conhecimento científico, pelas descobertas da microfísica, a conseqüente relativização de certos conceitos anteriormente tidos como verdades absolutas e a confrontação do ser humano com uma crise sócio- ambiental de proporções planetárias, colocaram em pauta a produção de uma nova ética de interação humana e não-humana e, basicamente, como propõe Morin, a necessidade de uma reforma do pensamento. É necessário que atentemos à complexidade da vida e à reforma no modo de pensar, olhar os fenômenos e produzir ciência, trabalho e educação.

Comigo mesma
Estou perplexa

Como pude?
Quando?
Onde?
Me (trans)formar em poeta?

Em meio à ciência
Teses
Argumentos
Referências
Brotou a flor de Drummond...
Leminski me afetou...

Que alívio...
Não estou morta!

Passar de uma visão reducionista a uma visão complexa não significa expulsar a certeza e substituir pela incerteza, expulsar a separação para colocar em seu lugar a inseparabilidade ou expulsar a lógica para autorizar todas as transgressões, mas em “fazer um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável” (Morin & Le Moigne , 2000, p.205); “*complexus* significa originariamente ‘aquilo que é tecido em conjunto’” (Morin & Le Moigne, 2000, p.209); entrelaçar, distinguindo e reunindo. A necessidade de diálogo entre a quantidade e a qualidade, o trabalho e o prazer, a ordem e a desordem, o antigo e o novo, o científico e o popular, a prosa e a poesia tornam possível uma plena vivência do que o autor chama “*homo sapiens demens*” (Morin, 2003, p.7). O pensamento complexo comporta uma “vida necessariamente tecida de prosa e poesia” (Morin, 2003, p.10) mantendo a tensão dialogal entre loucura-razionalidade, sensibilidade-razionalidade reconhecendo-as ao mesmo tempo antagônicas e complementares.

“Ser *Homo* implica ser igualmente *demens*: em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses de sua imaginação.” (...) “Sem as desordens da afetividade e as irrupções do imaginário, e sem a loucura do impossível, não haveria élan, criação, invenção, amor, poesia.”

(Morin, 2003, p.07)

“Temos, entretanto, necessidade de controlar o *homo demens* para exercer um pensamento racional, argumentado, crítico, complexo. Temos necessidade de inibir em nós o que o *demens* tem de homicida, malvado, imbecil. Temos necessidade de sabedoria, o que nos requer prudência, temperança, comedimento, desprendimento.”
(Morin, 2003, p.08)

Para o autor, aquilo que caracteriza o *sapiens*, a partir de seus estudos antropológicos, não é uma redução da afetividade em benefício da inteligência, mas, ao contrário, uma verdadeira irrupção psicoafetiva e até o aparecimento da *híbris*, isto é, o “descomedimento” (Morin, 1975,p. 115). É na vivência dialógica dos entrelaçamentos entre os estados prosaico e poético onde se dá a emergência do “*sapiens demens*”. Morin, em 1975, já aborda estas questões quando analisa as práticas rituais mágicas e artísticas do homem de Neanderthal, já *sapiens*. Os estudos antropológicos indicam que a criação de mitos e ritos, em especial os fúnebres, passaram a constituir uma nova consciência objetiva e subjetiva, que na representação pictográfica estabelece a “ligação imaginária com o mundo” (Morin, 1975, 108).

“Ao aparecimento do homem imaginário, acrescenta-se indissolavelmente o homem imaginante. (...) A arte, portanto, vai aplicar-se por um lado, a reproduzir formas e, por outro, a brincar de inventar formas.”
(Morin, 1975,p. 110)

“Já não se pode opor substancialmente, abstratamente, razão e loucura. Precisamos, ao contrário, sobrepor ao rosto sério, trabalhador, aplicado do *homo sapiens* o rosto ao mesmo tempo diverso e idêntico do *homo demens*. O homem é louco-sábio. A verdade humana comporta o erro. A ordem humana comporta a desordem. Trata-se então de perguntar se os progressos da complexidade, da invenção, da inteligência, da sociedade se realizaram *apesar, com* ou *por causa* da desordem, do erro, do fantástico. E responderemos, ao mesmo tempo, *por causa de, com e apesar de,* com a resposta certa só podendo ser complexa e contraditória.”

(Morin, 1975,p. 118)

Juntamente com Morin, defendo que “literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida em seus múltiplos sentidos:” (...) “escolas de língua”, (...)”da qualidade poética de vida e, correlativamente, de emoção estética e do deslumbramento”, (...)”escolas da descoberta de si”, (...) “escolas da complexidade humana”, (...)“da compreensão humana” (Morin, 2000, p. 49- 50). O contato cotidiano com arte-fatos, em especial, reafirmando a importância das produções literárias escritas, transversalizando os inúmeros espaços educativos, possibilita a tessitura da trama entre sensibilidades e racionalidades, para novas produções. Somos, ao mesmo tempo, produtos e produtores das ferramentas culturais e, quando consideramos os fenômenos sociais, são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade, mas a sociedade com sua cultura, suas normas retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura. (Morin, 2000)

“Se somos produtos da linguagem e da cultura, que se construiu pela possibilidade de armazenar informações, e nisso a escrita desempenhou um papel fundamental, podemos pensar que os recursos culturais como a linguagem e a escrita formaram e continuam formando a percepção, a ação e, na verdade, a consciência. Os recursos culturais, portanto, desempenham um papel fundamental na cognição.”

(Galiuzzi, 2003,p. 96)

Concordo com Galiuzzi (2003) que, aliada com Wells (1999)³, entende “o uso do texto como ferramenta para pensar e desenvolver novas compreensões, através do diálogo que se estabelece entre o leitor e o escritor e o texto.” Reafirmando estas idéias, no dizer de Larrosa, sobre a prática docente de leitura com os alunos (1999, p. 175), “o professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo”; e dependendo da qualidade da articulação destas três escutas, será a

³ WELLS, G. Dialogic inquiry: toward a socio-cultural practice and theory of Education. New York: Cambridge University Press, 1999.

qualidade da leitura. Quando o sujeito “enfia-se” no texto é tocado por ele, passa a “fiar-se” subjetivamente e “fiar” novas linhas escritas, objetivamente.

Concordo com Marques⁴ (1997 apud Galiazzi, 2003) que as relações transformadas entre a oralidade e a escrita, fazem da escrita algo muito mais valioso do que fosse ela simples codificação da linguagem oral. É ela um novo espaço de reconstrução social da realidade, das personalidades e da cultura, em que a educação assume nova relevância enquanto provocação de aprendizagens significativas. As provocações emergentes do contato com a obra literária convocam na subjetividade do leitor a potência de ser contaminado pelo objeto de arte, não só descobrindo a vida que o agita internamente e em sua relação com o espaço, mas fundamentalmente a vida que se manifesta como força diferenciadora de sua própria subjetividade, no contato com a obra. (Rolnik, 2000)

“Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever.”

(Larrosa, 1999, p. 183)

Acredito, concluindo provisoriamente estas reflexões teórico-empíricas, que a tessitura cotidiana entre os fios das sensibilidades e das racionalidades nos espaços de (trans)formação de professores é uma possível ferramenta para (re)formar o modo de pensar, e, em assim sendo, uma possível ferramenta para constituição de outros modos de educar, trabalhar, relacionar-se, enfim, viver; possibilitando, práticas coerentes com as complexas demandas que a contemporaneidade tem exigido, em especial, as sócio-ambientais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa. Ambiente de Formação de Professores de Ciências.** Editora UNIJUÍ. Ijuí, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Autêntica. Belo Horizonte, 1999.

⁴ MARQUES, M. O. Escrever é prec iso: o princípio da pesquisa. Editora Unijuí. Ijuí, 1997.

MORIN, Edgar. **O Enigma do Homem. Para uma Nova Antropologia.** Biblioteca de Ciências Sociais. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1975.

_____. **A Cabeça Bem- feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Ciência com consciência.** 4ª ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2000b.

_____. **Amor Poesia Sabedoria.** 6ª ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2003.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean- Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo. Petrópolis.

PORLÁN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN, R. Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores I: teoria, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciências,** v.15, n. 2, p. 155-172.

ROLNIK, Suely. O corpo vibrátil de Lygia Clark. In.: **Folha de São Paulo.** Mais! São Paulo, domingo, 30 de abril de 2000. pp.14- 15.

ZARKZEVSKI, Sonia Beatriz Balvedi. & SATO, Michele. Refletindo sobre a Formação de Professor@s em Educação Ambiental. In.: SANTOS, José Eduardo dos. & SATO, Michele. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora.** 2ª ed. Rima, 2003.

^I Poema escrito pela autora do artigo, durante o primeiro semestre do Mestrado em Educação Ambiental, na Biblioteca da Fundação Universidade de Rio Grande (FURG). Os outros poema publicado neste artigo também é de autoria da mestrandia, no mesmo período.

^{II} O termo “arte- fatos” refere- se à vivências emergentes do contato com diversas obras artísticas em suas múltiplas expressões: cinematográficas, literárias, imagéticas, musicais, corporais (dança), teatrais. Considero o contato com as obras artísticas para além de um espaço de contemplação de modo de expressão, mas como um “fato”, um encontro que mobiliza afetos, produzindo novos fatos, novas criações artísticas, novos modos de ser.

^{III} Neste contexto, compreendo currículo, juntamente com Meyer (1998, p. 07)), inspirada nas produções de Tomaz Tadeu da Silva, como “o núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes e às estudantes no decorrer do processo de educação escolar, o que significa entendê- lo como sendo um espaço conflituoso e ativo de produção cultural” .

In.: MEYER, Dagmar E. Estermann. Currículo Escolar e produção de diferenças/ identidades sociais. (Texto produzido a partir de palestra proferida no II Curso Produção de Vida e Sentidos. Organizado pela Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul, em 25/08/1998).