



Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 8, n. 1, jun. 2009.

## NARRATIVAS PARA ECOLOGIA DO COTIDIANO ESCOLAR: SOM GERADOR E MÚSICA GERATRIZ

**Ivan Fortunato**

Universidade de Sorocaba

[ivanfrt@yahoo.com.br](mailto:ivanfrt@yahoo.com.br)

**Marta Bastos Catunda**

Universidade de Sorocaba

[marta\\_catunda@hotmail.com](mailto:marta_catunda@hotmail.com)

### RESUMO

Práticas pedagógicas nascem de vivências compartilhadas ao longo da vida escolar e, incorporadas na dinâmica educativa, têm reflexo no exercício docente e na vivacidade do processo de *aprenderensinar*. Nas pesquisas de doutorado, narrativas surgem como metodologia para compreensão e reterritorialização do cotidiano escolar. O objetivo desse trabalho é compartilhar formas de agir no cotidiano escolar que motivem a criação de narrativas individuais/coletivas no ambiente da sala-de-aula como *lócus* acústico. As narrativas são motivadas por duas formas diferentes de tratar a expressão sonora: som e música geradores, parafraseando a palavra geradora de Paulo Freire. O som como célula viva é utilizado para motivar a percepção sensível da audição; nesse caso, o som gerador é aleatório: síbala, *ecosom*, célula sonora. Esse som gera percepções únicas para cada ouvinte e sua percepção auditiva da experiência, pelo filtro da sua reflexão sensível, é acolhida para que manifeste a dimensão subjetiva, em um meio coletivo de forma mais flexível e criativa. A música surge na canção de Raul Seixas que utiliza como tema geratriz a cidade. A partir da música, busca-se investigar combinações possíveis no sentido de despertar um diálogo com a cidade subjetiva de cada aluno, dando espaço para expressão sonora e musical subjetiva, filtrada pela lógica da sensação e expressas em narrativas sobre a cidade. Ambos têm com objetivo uma prática no sentido Freireano, que liberta a auto-expressão em oposição à expressão padronizada, que não permite a criação, mas tão somente a reprodução. Também abordam o tema da Cidade Subjetiva para a restauração proposta por Guattari de uma expressão sensível ecosófica sobre as megacidades que a tudo engolem, incluindo os ambientes de vida e convivência, tais como ocorrem com as áreas verdes, que são tomadas por outros espaços padronizados e sinalizados por uma vida besta, sem expressão das subjetividades.

Palavras-chave: cotidiano escolar, ecologia sonora, lógica da sensação.



## ABSTRACT

Pedagogical practices are born of shared experiences throughout school life and, incorporated in the educational dynamics, are reflected in the teaching practice and in the vivacity the *learningteaching* process. In doctorate researches, narratives emerge as a methodology for understanding and repossession of everyday school life. The aim of this paper is to share ways of doing things in the school routine which motivate the creation of individual/collective narratives in the classroom environment as *acoustic locus*. The narratives are driven by two different ways of treating the sonorous expression: sound and music generators, to paraphrase Paulo Freire's word *generator*. The sound as a living cell is used to motivate the sensitive perception of the hearing; in this case the generating sound is random: syllable, ecosound, sonorous cell. This sound generates unique perceptions to each listener and their hearing perception of the experience, through the filter of their sensitive reflection, is welcomed to express the subjective dimension in a collective environment in a way that is more flexible and creative. The music appears in a Raul Seixas's song that uses the city as generating theme. From the music, we seek to investigate possible combinations to spark a dialogue with the subjective city of each student, making space for the subjective musical end sonorous expression, filtered through the logic of feeling and expressed in narratives about the city. They both have for a goal a practice toward Freire's meaning, which frees the self-expression as opposed to some standardized expression, which does not allow the creation, but only reproduction. They also address the topic of the Subjective City for the restoration, proposed by Guattari, of a sensitive and ecosophic expression about the megacities that swallow everything, including life and living environments, such as occur with the green areas, which are taken by other standardized spaces and marked by ordinary life, free from the expression of subjectivities.

**Keywords:** school routine, sound ecology, logic of sensation.

## INTRODUÇÃO

Muitas práticas pedagógicas nascem de vivências compartilhadas ao longo da vida escolar e, quando incorporadas na dinâmica educativa, têm reflexo no exercício docente e na vivacidade do processo de aprender e ensinar. Essas vivências têm caráter relacional, subjetivo e ambiental e esse caráter é dinâmico, conforme apontou Guattari (2001). Guattari apresenta essa dinâmica entre os registros das relações, das idiosincrasias e do ambiente como uma articulação ecológica. Se essa articulação acontece de forma ética e política, então há uma ecosofia presente nas relações sujeitos c/sujeitos, sujeitos c/meio e sujeitos reflexivos.



O objetivo da ecosofia é a recuperação de um estado pulsante dos indivíduos que, dito de forma mais simples, é a própria vida. Essa pulsação, entretanto, parece ter sido abandonada ao longo dos anos de maturação econômica pela industrialização: assim como os produtos são produzidos em série, as relações entre sujeitos também passaram a ser seriadas.

O modo de ser e agir refletiu e reflete no cotidiano escolar. As sirenes industriais que indicam o início da jornada de trabalho é o mesmo sinal que avisa os estudantes que as aulas irão começar. Assim como uma esteira produtiva, o professor escreve na lousa e o aluno copia. Em seguida há tarefas a serem cumpridas, e essas tarefas são sempre as mesmas, para todos. Assim, como o resultado de uma indústria automotiva é sempre o mesmo carro (que muda somente na cor ou quantidade de acessórios), o resultado dos exercícios devem ser sempre os mesmos, ainda que escritos com canetas de diversas cores.

Esse método industrial de ensino, como bem apontou Freinet (1977), não é natural. E se não é natural, em amplo sentido, retira a vida que seria inerente ao processo de aprender. Sem vida, o processo de aprender e os demais processos sociais se ossificam, para resgatar um termo caro ao pensamento de Guattari (2001), e traduzem-se em atos perversos contra a ecologia dos registros relacional, idiossincrático e ambiental. Essa perversidade é expressa na violência notória publicada pelos diversos jornais<sup>1</sup> e pela destruição do meio ambiente, na forma de poluição dos rios e lençóis freáticos que levam à escassez de água potável, de poluição atmosférica, que leva ao aquecimento global, dentre outros atos nefastos que se espriam pelo mundo.

Frente essas trágicas manifestações, surgem bordões inúmeros a respeito de um fim não muito distante – pela extinção do próprio planeta. Não é a toa que o cinema vem se ocupando de filmes que, análogos ao pensamento de Nostradamus, prevêem a destruição do Planeta. Tais bordões já ocupam as escolas e as salas dos professores são recheadas desses ruídos que clamam ‘não tem mais jeito’. Há um trecho na obra de Harper e colaboradores, de 1980, que se encaixa muito bem em nosso atual contexto educacional (infelizmente!):

---

<sup>1</sup> Aqui utilizamos a noção de quatro jornalismos de Bardeol e Deuze (2001): impresso, rádio, televisão e internet.



Hoje, qualquer professor comenta suas próprias dificuldades com seus alunos: essas dificuldades não são vividas como um fracasso pessoal, mas como inadaptação do modelo pedagógico. Na visão do próprio professor, o que se está exigindo dele, atualmente, não tem nenhum sentido, não pode ser eficaz e não conduz a lugar nenhum. (HARPER *et all*, 1980, p. 16)

Mas deve haver uma saída. Não somente nos discursos (que é importante), mas também na ação. Podemos pensar no beija-flor que leva uma gota d'água em seu bico para apagar o incêndio na floresta – esse beija-flor é inspiração porque ele, ainda que pequeno, não se recusa a fazer sua parte.

A escola, lócus destinado ao desenvolvimento pleno do cidadão, precisa com urgência repensar seus próprios métodos, que não são naturais, a fim de articular ecosoficamente suas ações para resultados ecológicos em benefício das relações e do ambiente. Há, no modo de trabalho escolar uma aversão ao que é subjetivo. Essa aversão precisa ser trabalhada e um dos caminhos possíveis para ativar a subjetivação esquecida/alienada no processo educativo está na possibilidade de livre manifestação individual desses desejos, anseios e idéias. Trata-se de um resgate a pedagogias que foram marginalizadas ao longo da evolução dos métodos e processos educativos. Evolução, lembra Jaime Pinsky (1987), no sentido que há transformação, mas não necessariamente progresso.

Aqui resgatamos dois pensadores principalmente porque seus trabalhos não movimentaram somente as idéias, mas articularam também práticas transformadoras do cotidiano escolar. Transformar em termos de libertação das amarras impostas pela hegemonia dominante que precisa, para manter-se dominante, impor controles rígidos aos educadores e educandos.

São as pedagogias do bom senso de Freinet (2004) e libertadora de Paulo Freire (1997; 1967). Freinet porque sua atuação em sala de aula tem o objetivo de motivar a livre expressão do indivíduo e permitir que sua expressão torne-se concreta, por meio de manifestações que podem ser chamadas de artísticas, que são desenhos e textos. A pedagogia de Freinet não é impositiva ou sedativa, mas educa pela ação. Paulo Freire porque sua práxis compreendia a complexidade das relações indivíduo-coletivo-ambiente e sua proposta era a de formar cidadãos conscientes desse nó complexo que é a ecologia de viver.



Portanto, o objetivo desse trabalho não é o de apenas permanecer no discurso, mas também o de compartilhar uma forma de agir no cotidiano escolar que motive a expressividades em um contexto de promoção do pensamento crítico, que liberta. A expressão subjetiva que motivamos é a criação de diversas narrativas individuais e coletivas. Narrativas que surgem a partir de um som e/ou uma música geradores, parafraseando o conceito de palavra geradora proposta pelo mestre Paulo Freire (1987).

## NARRATIVAS COMO METODOLOGIA

*A compreensão das relações sociais numa perspectiva ecológica, ou a “ecologia das relações”, onde se evidencie a busca de formas saudáveis de relacionamento entre diferentes é uma das possibilidades e desafios da práxis ecologistas. (REIGOTA, 1999, p. 56)*

No Grupo de pesquisas sobre o Cotidiano Escolar<sup>2</sup>, narrativas vem sendo utilizadas como metodologia de pesquisa para compreensão, reconstrução e reterritorialização ecosófica do cotidiano escolar.

Essa metodologia encontra ressonância nos trabalhos, dentre outros, de Reigota (1999) e de Reigota e Prado (2008). Segundo Reigota (1999), há que se ter em mente que uma narrativa produzida não é, em si, descrição de uma situação verdadeira, mas tampouco uma mentira. A narrativa é sempre uma forma criativa<sup>3</sup> de organizar e expressar os pensamentos, sentimentos e memórias de situações que podem ter sido vividas ou imaginadas. Ou a narrativa pode expressar de forma imaginada a situação vivida. Nessa direção, Reigota afirma que a narrativa é uma expressão humana e que toda expressão representa, influencia e é influenciada pelo contexto sócio-histórico em que se vive, e não há como separar o produto (que é no caso a narrativa) do produtor (que é um ser histórico, social e complexo).

---

<sup>2</sup> Grupo de Pós Graduação em Educação: Cotidiano Escolar, da Universidade de Sorocaba.

<sup>3</sup> Segundo Reigota, criativa no sentido da multiplicidade de expressões como a de sentimentos de alegria ou tristeza, ou artística, ou crítica e reflexiva, e assim por diante.



Reigota busca auxílio de LaRossa<sup>4</sup> para afirmar que cada narrativa é uma “ilha de significado” que serve para contextualizar o ser narrador na ordem do universo, e permite que este indivíduo que expressa sua subjetividade seja reconhecido:

Em linhas gerais a narrativa tem sempre um componente verdadeiro, histórico, coletivo ou particular. A partir do momento em que ela passa a ser relatada, a ficção vai se tornando presente. Por mais próxima que seja da verdade dos fatos, cada pessoa conta a história de sua maneira, enfatizando ou eliminando elementos, deixando implícitas ou explícitas as suas representações sobre o fato concreto, suas conseqüências e desdobramentos. (REIGOTA, 1999, p. 84)

Uma expressão singular de cada narração possibilita ao sujeito um movimento de territorialização, conforme o pensamento de Deleuze e Guattari (1995). Esse movimento precisa primeiro de uma desterritorialização, qual seja, retirar tabus, preconceitos e estereótipos e uma abertura do seu próprio lugar de ser, estar e agir para que essas lacunas sejam, por sua vez, preenchidas com algo de novo, que ao invés das amarras impostas, transluzam vida. Vida que sabemos ser precíval, disse Pinsky, “por isso mesmo vivida com intensidade” (1987, p. 20).

Ao propor que os sujeitos se expressem como não estão acostumados a se expressar, que é de forma livre, sem a exigência de uma produção formal, sem preocupação com a estética linear, sem tempo para começar ou terminar, a primeira reação é a de estranhamento. Esse estranhamento é palavra cara à teoria de J. L. Moreno (1975) que apresenta como propósito do desenvolvimento a conquista da capacidade de se inverter papéis com os outros; dito de outra forma, o estágio final do desenvolvimento é alcançado quando um sujeito adquire a sensibilidade de ser/estar no lugar de seu interlocutor. Para alcançar esse almejado nível, no entanto, há um longo processo de maturação que, didaticamente, Moreno dividiu em níveis ou, nas palavras do próprio autor, em uma matriz de identidade. Essa matriz tem cinco etapas: se inicia na indiferenciação (sujeito e mundo indissociáveis) e encerra na inversão.

---

<sup>4</sup> LaRossa, R. Stories and relationships. Journal of social and personal relationships. V. 12, n. 4, pp. 552-558, 1995.



O estranhamento, que é parte imprescindível do processo de reterritorialização, é como um espelho<sup>5</sup>, que faz com que o sujeito passe a identificar as suas necessidades nos outros (indivíduos e/ou objetos). Essa identificação, por sua vez, causa raiva, mas, uma raiva que impulsiona e faz movimentar em direção ao desenvolvimento. A fase seguinte a esse estranhamento é a da diferenciação (ou reconhecimento do outro), seguida da fase de pré-inversão (ou fase do jogo), na qual os sujeitos passam a experimentar (imitar) o papel dos outros. A imitação é um ensaio para a última fase, que é a inversão.

A inversão de papéis é um movimento importante no redimensionamento do EU e das RELAÇÕES. Redimensionamento que pode incitar uma reterritorialização do espaço educacional formal, que é o cotidiano escolar. Reterritorializado, esse espaço pode apresentar uma organização ecosófica do ambiente escolar. Ecosófico no sentido proposto por Felix Guattari (2001), qual seja, as ações políticas d/entre os registros – ou ecologias como prefere o autor – ambiental, relacional e individual.

É uma tomada de consciência que percebe as implicações e reações que há no entorno e entre meios dos registros ecológicos. Uma pedagogia que açambarca essa ecosofia é uma forma de agir preocupada com o existir do ser humano na medida em que se dirige na direção de frear as crises perversas ambientais, antrópicas e relacionais. Como disse Guattari (1992, p. 173): “Sem transformações das mentalidades e dos hábitos coletivos haverá apenas medidas ilusórias relativas ao meio material”. Ilusões não são e não serão suficientes para manutenção da vida planetária.

## SOM GERADOR

### AULA DE HISTÓRIA

*Tocou a sineta. O professor de História entrou na sala, mas a discussão entre os alunos continuou, intensa e apaixonada... Dois alunos desta sala do Colégio de Genebra são espanhóis. Na noite anterior, o general Franco havia ordenado a execução de três bascos oposicionistas, o que provocou reações no mundo inteiro. Os alunos viram-se para o professor e pedem sua opinião, sua ajuda para compreenderem o que se passava: “Agora*

---

<sup>5</sup> Essa leitura que apresentamos sobre as fases da matriz de Moreno foi construída a partir do trabalho de Drummond e Souza (2008), pesquisadoras que continuam no Brasil o trabalho de Moreno.





*silêncio, calem a boca que está na hora de começar a aula de História...”.*  
(HAPER et al., 1980, p. 63)

Os sons emitidos por uma sirene ou pelas vozes de comando no cotidiano escolar são, na verdade, ruídos como explica a teoria cibernética da comunicação. O resultado desses sons que mandam ‘calar a boca que a aula vai começar’ não é a geração, mas a degeneração. O que o ruído da escola da imposição degenera é a própria vida: não há espaço para SER nesse ambiente, mas para reproduzir, para aprender a calar e jamais expressar o que é individual, porque há uma série de normas e tarefas coletivas a serem preenchidas. E não ouse perguntar o porquê.

O trabalho do Grupo de Pesquisas sobre o Cotidiano Escolar tem sido o de reterritorializar esse cotidiano que funde os diversos sujeitos em um único, que tem as mesmas etapas para alcançar, os mesmo movimentos para produzir e que proporciona algo em torno de vinte minutos para que os sujeitos relaxem. Não é incomum, nesse território que aprisiona, o aluno voltar do seu recreio-lazer e imediatamente pedir a/o professor/a para usar o toalete; o aluno aproveitou ao máximo o tempo de movimentar-se e acabou esquecendo de aliviar-se.

A proposta não é um método inovador, mas um método que foi e tem sido marginalizado pelos discursos oficiais. A educação livre é, como aponta Freinet (1977), natural e, assim, não só torna o processo de aprender mais prazeroso como mais estimulante aos indivíduos. É Freinet quem nos lembra: “desnecessário será dizer que, para alargar o campo da pedagogia, é imprescindível não nos sentirmos amarrados por uma mera pedagogia da aquisição” (p. 14).

Essa pedagogia da aquisição que Freinet critica é a dinâmica educacional impulsionada somente pelas ações cognitivas, deixando de lado os outros sentidos do aprender. Recente pesquisa retoma pela complexidade a necessidade de *aprenderensinar* não somente pela cognição, mas também pela afetividade<sup>6</sup>. Outro importante sentido que é ignorado pelos discursos oficiais é a audição; mas não a do aluno, que precisa calar e ouvir, mas da própria instituição escolar e seus agentes

---

<sup>6</sup> Ver Fortunato et al. 2010.





(professores, coordenadores, supervisores, legisladores). O trabalho de escutar<sup>7</sup> é de extrema importância para o processo vivo de aprendizagem.

Há, dentre outras, duas formas diferentes de tratar a expressão sonora: o som e a música. O som como célula viva é utilizado para motivar a percepção sensível da audição; nesse caso, o som gerador é aleatório: síbala, ecosom, célula sonora. Este som gera percepções únicas para cada ouvinte e sua percepção auditiva da experiência, pelo filtro da sua reflexão sensível (como substância fônica<sup>8</sup>), é acolhida para que manifeste a dimensão subjetiva, em um meio coletivo de forma mais flexível e criativa.

A partir da música, busca-se investigar combinações possíveis no sentido de despertar um diálogo com a cidade subjetiva de cada aluno, dando espaço para expressão sonora e musical subjetiva, filtrada pela lógica da sensação e expressas em narrativas sobre a cidade.

A seleção do som/música acontece sempre na etapa de planejar a ação para sala de aula. Antes de reproduzir o som escolhido, é aconselhável estabelecer um clima agradável dentre os participantes (alunos c/alunos, alunos c/professor). Nem sempre esse clima é conseguido com as carteiras dispostas em direção à lousa – então se pode reinventar o espaço. Nesse espaço reinventado promove-se um diálogo, permeável a circularidade e oxigenação surgido a partir das expectativas dos próprios sujeitos. Aproveita-se qualquer breve e sonoro silêncio para introduzir o som gerador. Após o som, que pode ser repetido quantas vezes a audiência solicitar, convida-se os alunos a expressarem, à sua maneira, o que o som ouvido provocou em sua subjetividade.

Trata-se de um exercício para sala de aula no qual, em um ato educativo e político, o sujeito que dela participa tem voz, isto é, pode oferecer e expressar sua dimensão subjetiva em um meio coletivo que não é imposto por amarras legislativas nem sócio-culturais, mas flexível e construído pelos próprios atores da educação.

Nesse sentido, Freinet (1977, p. 21) esclarece pela experiência e pelo bom senso que “não é pela explicação intelectual, pelo recurso às regras e às leis,

---

<sup>7</sup> Há uma corrente pouco divulgada na educação formal que é justamente a Pedagogia da Escuta. Para melhor compreender esse movimento ver Fortunato 2010.

<sup>8</sup> Ver Derrida (2001) sobre a substância fônica



que se faz uma aquisição”. Segundo o autor é o que ele chama de *tentativa experimental* que provoca o aprendizado. Freinet explica o aprendizado pela experimentação a partir dos exemplos naturais da aquisição da linguagem e do caminhar – não há regras impostas, mas há resultados expressivos. No entanto, não trata-se de renegar as regras para a produção intelectual, mas de inverter a ordem: experimentar antes de situar-se frente as regras – “o estudo das regras e das leis só virá mais tarde, quando o indivíduo tiver transformado as suas experiências em indelévels técnicas de vida” (FREINET, 1977, p. 21).

Nesse artigo específico trabalhamos com a música, que surge na canção de Raul Seixas e na cidade como tema geratriz: “Cidade de Cabeça pra Baixo”. É uma música subjetiva, selecionada dentre infinitas possibilidades porque a sonoridade, mas principalmente a letra convertida em canto ressoa na constante reterritorialização de nós autores. Mas as possibilidades, como apontado, são inúmeras: pode-se escolher em grupo ou em consenso; pode ser uma música com ou sem voz, pode ser uma banda da própria sala de aula com instrumentos musicais ou objetos que produzam sons, pode ser o tema de um filme, uma novela ou um hino... de novo, há infinitos sons e suas possibilidades infinitas. Que, longe dos bordões, tornam os apelos à vida mais fortes e potentes.

## VOZES GERADAS

*O impulso está dado; bastará agora aclimatar a expressão livre da criança em aulas resolutamente abertas para a vida. (FREINET, 1977, p. 15)*

Não somente crianças, diríamos a Freinet. A educação escolar, formal, abraçou a lógica padronizada da pedagogia tecnicista e dela não se desvencilhou. Não somente as crianças sofrem com uma pedagogia não-natural, parafraseando Freinet, mas os adolescentes que sofrem com o vestibular e os jovens/adultos na faculdade acondicionam-se em salas lotadas (absurdamente lotadas) para copiar o que o professor espreme na lousa ou transferir para o caderno o que consegue ouvir embrenhado em tantos ruídos. A massa crítica do ensino superior é somente massa. E nessa dinâmica, educadores e educandos restam-se reféns de uma dialética onde são ora oprimidos, ora opressores (FREIRE, 1987).



Na releitura que buscamos de Paulo Freire nestes ‘pós-tempos’, percebemos que é necessário tirar o lusco e o fusco de suas idéias para reconhecer o musgo revitalizador do pensador da educação libertadora. Educação que não abandona a reflexão e sua permanente sina de ensinamentos e estranhamentos, e que também não recusa o visgo próprio da vida. Pensar e refletir, para Paulo Freire, é tão vital quanto respirar. E a sua insistência é exatamente a não-desistência da criação do algo novo, o “inédito viável” de cada dia, cada momento ou desafio, aquilo que ainda não veio à luz, ainda não foi editado, descoberto ou revelado (VANNUCCHI, 1983 p.23).

Só a vida em seu movimento permanente, suas crises e inflexões sensíveis, que pode nos tirar da prisão da mesmice, dos bordões negativistas e revelar o mundo a ser descoberto pela imaginação que tem continentes extensos e sempre generosos dependentes da força dessa não-desistência, que configura-se como ato resiliente, que é tão vivo no pensador da educação libertadora. Só essa força é capaz de passar a crise a limpo e revelar os feixes de possibilidades de um novo ponto de partida.

A mecânica quântica já nos apresentou a importância geradora do ponto inicial (GLEICK, 1990). Gleick nos fala que as ciências físicas se debruçaram em algo que recebeu o nome técnico de *dependência sensível das condições iniciais*. Esta era uma noção totalmente nova e tinha lugar no folclore, como no escrito que está epigrafado a seguir. Algo que o pensamento Freireano não temia: começar de novo, voltar aos pares, aos atores, repassar de novo, mais uma rodada; para o pensamento descobrir outros detalhes. Vencer o tempo letivo, dar laço nele, colocá-lo ao sabor de algo que venha ser inédito. Cada um dos educandos busca isso, o algo inédito de si mesmo, a vocação, o norte da própria vida. A busca de algo que não possa ser mercantilizado, mas que dê sentido existencial à própria vida. Algo que o docente resiliente proporciona e que pode ser dado em cada momento para a auto-ampliação dos educandos, um novo ponto, uma nova abertura, uma nova amplitude. Isso poderá ser editado, e reeditado para aqueles alunos que o captem e assim possam continuar por si. Em cada novo inédito: descobertas.



## OUTRAS LIBERDADES SONORAS PARA O RISO

*Por falta de um prego, perdeu-se a ferradura;  
Por falta de uma ferradura, perdeu-se o cavalo;  
Por falta do cavalo, perdeu-se o cavaleiro;  
Por falta do cavaleiro, perdeu-se a batalha;  
Por falta da batalha, perdeu-se o reino<sup>9</sup>.  
(WEINER, 1981)*

Enquanto Raul cantava “*dinheiro é fruta que apodrece nos cachos*”<sup>10</sup>, algumas risadas (e até gargalhadas eram produzidas) ecoando na sala de aula completando o som ambiente. Nas narrativas escritas, encontramos “a dança poderia ser o trabalho; o movimento é livre”<sup>11</sup>. A liberdade parece um grito de socorro que se repete nas narrativas: “uma cidade na qual não houvesse ninguém para dizer como ela deve ser”<sup>12</sup> ou “o corpo quer liberdade, a mente quer reação”<sup>13</sup>.

A música como geratriz expressa, em outro momento, outra fração da onde que “*ninguém precisa correr, nem tem idéia do que é calendário, não tem problema de horário*”. Diz uma das narrativas: “tempo para o mar, areia, pés descalços, tempo intenso para olhar o céu, as nuvens, as estrelas, as não estrelas, tempo para o micro, olhar formigas, joaninhas, acompanhar o vôo das moscas”<sup>14</sup>. Ao lembrar que “*ninguém precisa morrer pra conseguir o paraíso no alto, o céu já está no asfalto*”, o sujeito pensa no tempo, que é cada vez mais escasso nas nossas cidades-metrópoles.

Os atores, agora ouvintes, se expressam, em muitas linhas ou em poucas linhas, escrevem a lápis ou com caneta; desenham, pintam, não escrevem; dão títulos às suas narrativas ou as deixam em branco; escolhem pseudônimos, assinam seu nome completo ou não se identificam de forma alguma. A música (de Raul nesse caso) é somente um motivador, que irá gerar as expressões e as discussões. É um exercício que se aproxima do texto livre de Freinet (1976), que apaixona os

---

<sup>9</sup> Este ditado foi citado por Norbert Wiener, expoente da Cibernética e precursor nos estudos sobre o clima, ambos fundamentais para a teoria do Caos. Para Weiner, esse ditado muito bem explicava as possibilidades da “auto-amplitude dos pequenos detalhes”.

<sup>10</sup> Os trechos em itálico são da música “De cabeça pra baixo” de Raul Seixas e Cláudio Roberto.

<sup>11</sup> Nos exercícios onde há livre expressão, pedimos aos sujeitos a assinarem somente sob um pseudônimo. Esse sujeito, por exemplo, assinou como Palhaço – o riso, o gozo.

<sup>12</sup> Pseudônimo R. A.

<sup>13</sup> Sem assinatura.

<sup>14</sup> Pseudônimo Sucram.



estudantes, possibilita abertura afetiva para o conhecimento sócio-cultural e transforma a atmosfera da sala. Cria na atmosfera algo que é vital ao ambiente inventivo de criação: oxigenação e defreamentos que dinamizam a transformação vital.

O trabalho com sons geradores é uma prática libertadora no sentido Freireano, em oposição à educação que entendemos ser mecânica e seriada, que não permite a criação, mas somente a reprodução de temas e espaços pré-determinados; reprodução que contribui para manutenção do status quo social, cada vez mais individual e cenário de violências perversas. Não só isso, mas que carece fortemente da auto-ampliação sensível para tornar os atores permeáveis às crises, aos questionamentos, a tudo que é próprio da vida. Daí a necessidade de uma educação ecosófica preocupada com existir de cada dia do cotidiano escolar.

Ao abordar o tema da Cidade Subjetiva, sugerimos este ponto inicial com toda sua potencia condicional para auto-ampliação de novos palpitantes ambientes de vida e convivência, tais como ocorrem com as áreas verdes, que são tomadas por outros espaços padronizados e sinalizados por uma vida besta, sem expressão das subjetividades. Um cidadão não mais a reboque de leis e sinalizações exteriores, mas um cidadão que exercita a cidade como um lugar também para a vida não apenas das maquinações ou espaços padronizados. Essa cidade ressignificada que quer os verdes também do que está entre os seres humanos, dentro deles(as) há uma mata e vastos continentes reterritorializadores que os solidarizam.

## REFERÊNCIAS

BARDOEL, J.; DEUZE, M. Network Journalism: Converging Competences of Media Professionals and Professionalism. **Australian Journalism Review** 23 (2), pp.91-103, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução coordenada por Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 1995.

DERRIDA, J. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.



DRUMMOND, J.; SOUZA, A. C. **Sociodrama nas Organizações**. São Paulo: Ágora, 2008.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 11<sup>a</sup>. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GLEICK, J. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

FORTUNATO, I. Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emília. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**. Vol. 12, no. 1, 2010.

FORTUNATO, I *et all*. Afetividade na educação pelo pensamento complexo. **Varia Scientia**, vol. 17, 2010 [no prelo].

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Tradução de J. Baptista. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O método natural II: a aprendizagem do desenho**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **O texto livre**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

PINSKY, J. **As primeiras civilizações**. Coleção Discutindo a História. São Paulo: Atual, 1987.

REIGOTA, M. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

REIGOTA, M.; PRADO, B. H. S. (orgs.). **Educação ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008.

VANNUCCHI, A.(org.). **Paulo Freire ao vivo**. São Paulo: Loyola, 1983.

WIENER, Norbet, Nonlinear Prediction and Dynamics. In: P. MASANI (org.) **Collected Works with commentaries**. Cambridge, Mass., The M.I. T. Press, 1981), 3:71.