

Teresa Margarida Ferreira Fonseca

“Essa Marca Que Eu Tenho Na Língua.”
O Papel Da Escrita Criativa Na Reinserção Social:
Um Estudo De Caso.

Dissertação de mestrado em Estudos Anglo-Americanos, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Graça Maria Constantino Nunes de Oliveira Capinha

Faculdade de Letras
Universidade de Coimbra
2010

Às meninas dos olhos dos rapazes
do Centro Educativo dos Olivais

Agradecimentos

Um agradecimento especial à minha orientadora, Graça Capinha, única e verdadeira “culpada” do meu regresso à universidade e da minha necessidade de novos desafios poéticos e intelectuais. Com o seu imenso saber, espírito crítico e amizade, simbolizará sempre, para mim, a parte mais desafiadora e interessante da academia. Congratulo-me por ser também parte daquele projecto único e pioneiro chamado *Oficina de Poesia*, por ela coordenado.

Não posso deixar de referir algumas das pessoas que me apoiaram neste trabalho, das mais variadas formas, agradecendo: ao meu marido, Luís, lugar de serenidade, partilha e paciência. Sem ele na minha vida, esta dissertação não teria sido possível; às minhas filhas, Catarina e Rita, por todos os mimos e alegrias que me foram dando ao longo deste meu trabalho feito à custa de muitas “ausências”; à minha mãe, Alice Ferreira, pelo insubstituível apoio de mãe e avó. Sei que os meus desafios e alegrias são também dela; e à minha sogra, Idalina Figueiredo, presença e apoio fundamental na minha vida.

Quero agradecer, de um modo especial, a três grandes amigas: aNa B (poeta errante), Fátima Pereira (minha eterna orientadora) e Isabel Pereira (mulher-coragem). Pelo interesse que demonstraram pelo meu trabalho, pelas importantes “dicas” que me foram dando, pelo apoio permanente, pelas conversas frutíferas, pelo incentivo e pela amizade.

Agradeço igualmente ao Bruno Santos, à Cristina Néry, à Rita Grácio. Três poetas da *Oficina de Poesia* que muito se empenharam na dinamização das oficinas de escrita criativa e das leituras públicas com os alunos do Centro Educativo dos Olivais.

Não poderia deixar de agradecer às duas direcções do Centro Educativo dos Olivais que, desde 2008, sempre autorizaram e apoiaram as actividades propostas no âmbito deste trabalho.

Finalmente, quero mencionar de uma forma especial todos os alunos que tão prontamente comigo colaboraram neste estudo, participando entusiasticamente nas oficinas de escrita, leituras públicas e nas entrevistas. A todos eles, o meu muito obrigada.

Resumo

Este é um estudo exploratório em que se pretende indagar acerca da utilidade da poesia e da escrita criativa no ensino da língua e da literatura a jovens em cumprimento de medida tutelar educativa em Centro Educativo do Instituto de Reinserção Social.

Na convicção de que experiências diferentes trarão um novo conhecimento de nós próprios/as e do que nos rodeia, procura-se, nesta investigação e partindo da experiência de produção de textos poéticos, da realização de entrevistas em profundidade e de participação em leituras públicas, observar nos alunos os processos de formação de dinâmicas criativas e de reflexão, e, assim, de formas de resistência a um sistema fechado. Este estudo pretende, assim, aceitar a inevitabilidade de ser um acto político de busca de um determinado tipo de conhecimento para uma dinâmica de sobrevivência.

Há, neste trabalho, uma opção clara por uma determinada teoria poética – a da *L=A=N=G=U=A=G=E School*, o que significa a rejeição da adopção de um modelo comunicativo de linguagem na abordagem do tema da escrita criativa e a opção pelas formas contra-hegemónicas de um fazer na linguagem com base num modelo agonista. Ao optar pela defesa da escrita criativa em contexto de centro educativo, inevitavelmente me encontro a reflectir sobre questões de lei, de justiça, de identidade e de raça, de etnopoéticas (Rothenberg & Tedlock), de discursos marginalizados e de violentos territórios do excesso (Jean-Jacques Lecercle), de desafio e resistência a um qualquer centro de poder. A palavra “caos” reveste-se, assim, de uma enorme importância nesta reflexão, já que significa a consciencialização da existência de territórios desconhecidos na busca do conhecimento, no reconhecimento da incompletude de uma hermenêutica sempre diatópica (Sousa Santos) para a criação efectiva de linhas de fuga (Deleuze e Guattari) que permitem abrir os inúmeros caminhos para inúmeras formas de ver o mundo, a linguagem, o sujeito e a identidade, reconhecendo-se, sobretudo, cada um no direito à sua diferença e à sua igualdade.

Palavras-chave: Ensino, Poesia, escrita criativa, silêncio, violência, hermenêutica diatópica, linha de fuga, etnopoética, identidade, cidadania.

Abstract

This is an exploratory study that aims at researching the usefulness of poetry and creative writing when teaching Portuguese language and literature to young offenders in juvenile detention centres.

In the belief that different experiences will yield different types of self-knowledge and different knowledges of the world, this research aims at observing the processes of creation and self-reflection as forms of resistance in a closed system. To reach this goal, this research employs a number of analytical methods: analysis of poetry written by pupils, depth interviews and observation of pupils' experience of poetry readings. This study thus accepts the inevitability of being a political act of searching for a certain type of knowledge as a dynamics of survival.

This dissertation clearly adopts a particular type of theoretical perspective and poetics – that of the L=A=N=G=U=A=G=E School. This means a rejection of a collaborative model of language when approaching creative writing, and offers instead an option for counter-hegemonic approaches that embrace an agonistic model of language. By defending the use of creative writing in juvenile detention centres, I am also inevitably thinking about power, law and justice, identity and race, ethnopoetics (Rothenberg & Tedlock), marginalized discourses and, ultimately, violent territories of excess (Jean-Jacques Lecercle), challenge and resistance.

The word “chaos” is therefore central to this study since it brings forth the awareness of unknown and indeed violent territories in the search for knowledge, by recognizing the incompleteness of a diatopic hermeneutics (Sousa Santos), towards the creation of lines of escape (Deleuze e Guattari) which will be able to open numerous pathways to numerous forms of experiencing the world, language, the subject and identity, and, above all, forms of recognizing in everyone the right to both to difference and to equality.

Keywords: Teaching, poetry, creative writing, silence, violence, diatopic hermeneutics, lines of escape, ethnopoetics, identity, citizenship

Índice

Introdução	1
Capítulo I - O Centro Educativo como Lugar de Escuta:	
A Escrita Criativa, a Escola e a Cidadania	11
1.1 Incomplet _ d _ : um exercício ecológico para pensar a escola – – algumas hipóteses	11
1.2 Errando no Erro: A escola e o poder	19
1.3 Pela (des)linguagem me (des)encubro: a escrita criativa como uma etnopoética assente numa razão cosmopolita – propostas metodológicas	32
1.4 A tradução do silêncio: a escola como lugar de hospitalidade e escuta	44
Capítulo II - Estado da Arte	49
Capítulo III - As vozes: as entrevistas e os poemas	67
3.1 “ <i>Poesia e prosa é tudo a mesma coisa...</i> ”	70
3.2 “ <i>Dou a outras pessoas que gostam de cantar...</i> ”	79
3.3 “ <i>O resto constrói-se.</i> ”	88
3.4 “ <i>Depois pensei que estava a fazer uma canção...</i> ”	96
3.5 “ <i>É mesmo para não ficar a pensar tanto.</i> ”	103
3.6 “ <i>Lá fora há mais motivação...dá para cantar.</i> ”	108
3.7 Adensa-se o silêncio	116
Conclusão	119
Bibliografia	125

Introdução

Eram muitas as dúvidas e interrogações que tinha quando, em Setembro de 2005, iniciei a minha experiência de leccionação no Centro Educativo dos Olivais¹ em Coimbra, Centro da responsabilidade da Direcção-Geral da Reinserção Social, do Ministério da Justiça. Ao longo dos últimos cinco anos, as dúvidas avolumaram-se e as interrogações tornaram-se cada vez mais prementes. As leituras, que tenho vindo a fazer, e a experiência de prática lectiva, que vou adquirindo, têm-me mostrado que a educação em instituições de ensino como este Centro Educativo pode ter um papel tanto mais crucial no processo de reinserção social dos jovens quanto mais afastada estiver da experiência de educação institucional que a maioria dos alunos traz consigo. Esta constatação foi o primeiro motivo para a minha escolha da poesia e da escrita criativa como objectos de estudo e metodologias de trabalho. Uma escolha que me levou por caminhos diferentes, a novas interrogações que, por sua vez, me levaram a este trabalho.

Este é um estudo exploratório em que se pretende indagar acerca da utilidade da poesia e da escrita criativa no ensino da língua e da literatura a jovens em cumprimento de medida tutelar educativa no CEO. As perguntas que estão por base deste trabalho são, então, as seguintes:

(a) Que experiência de escola trazem estes alunos?; (b) Que “escritas” revelam?; (c) Como usar a matéria da linguagem para visibilizar identidades? (d) Poderá o uso dinâmico da linguagem desvelar jogos de poder e ideologias, e contribuir, deste modo, para uma sobrevivência *da e pela* língua?; (e) De que forma a sua participação em

¹ Doravante indicado no texto como CEO.

oficinas de escrita criativa e em leituras de poesia, bem como a publicação dos seus textos na revista *Oficina de Poesia*, podem contribuir para reforçar competências, pessoais e sociais, facilitadoras do processo de reinserção social e do exercício da cidadania?

Este é um estudo que parte do pressuposto de que o acto de ensinar e o papel do/da professor/a são também actos de cidadania: actos de pesquisa, política e socialmente situados. Subjacente ao seu enquadramento teórico está a teoria “standpoint”. Genericamente descrita como um método pós-modernista de análise do discurso, a teoria “standpoint” é, segundo Sandra Harding, a teórica feminista que apresentou uma primeira tipologia dos modelos de crítica feminista à ciência, não só uma metodologia, mas também uma filosofia, uma epistemologia e uma estratégia política, que se assumem como formas de conseguir poder por grupos socialmente marginalizados e/ou oprimidos (Harding, 2004: 2). Criticando as noções tradicionais de objectividade e rejeitando a neutralidade aparente do conhecimento científico, Harding propõe uma metodologia a que dá o nome de “strong objectivity”. Repudiando a identificação entre os conceitos objectividade/neutralidade, a proposta de Harding pode incluir-se num conjunto de teorias críticas que adopta uma posição que o sociólogo Boaventura de Sousa Santos denomina “pós-modernidade inquietante ou de oposição” (Santos, 1999: 204) – porque, reconhecendo o descrédito das soluções modernas para certos problemas sociais, busca outras soluções na chamada teoria crítica pós-moderna. O conceito de “objectividade forte”, proposto por Harding, vem sublinhar a distinção entre objectividade e neutralidade aqui tornada clara por Sousa Santos:

A objectividade decorre da aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação que nos permitem fazer análises que não se reduzem à reprodução antecipada das preferências ideológicas daqueles que a levam a

cabo. A objectividade decorre ainda da aplicação sistemática de métodos que permitam identificar os pressupostos, os preconceitos, os valores e os interesses que subjazem à investigação científica supostamente desprovida deles. Assim concebida, a objectividade é uma «objectividade forte», para usar uma expressão de Sandra Harding (1991,1993). É esta objectividade que permite dar conta adequadamente das diferentes e até contraditórias perspectivas, posições, etc, que se defrontam quanto ao tema em análise. Isto, no entanto, deve ser feito de maneira a evitar dois vícios igualmente graves e ambos assentes na fuga à argumentação: a recusa em argumentar a favor ou contra qualquer posição por se pensar que o cientista não pode nem deve tomar posição; ou a recusa em argumentar em favor da posição própria por se pressupor que ela, longe de ser uma entre outras, é a única ou a única racional e, como tal, se impõe sem necessidade de argumentação. Nem a objectividade nem a neutralidade são possíveis em termos absolutos. A atitude do cientista social crítico deve ser a que se orienta para maximizar a objectividade e para minimizar a neutralidade. (Santos, 1999: 207-208)

A partir da crítica às noções tradicionais da objectividade, defende-se uma epistemologia reflexiva aplicada ao espaço da pesquisa em que o sujeito do conhecimento é colocado no mesmo plano do objecto e questionado enquanto tal. À luz desta metodologia se dá voz aos que foram silenciados pela ciência tradicional e se defende a implicação política da ciência na promoção dos direitos humanos (Harding, 2004: 3).

Na convicção de que experiências diferentes trarão um novo conhecimento de nós próprios e do que nos rodeia, procurei, na minha investigação e partindo da experiência de produção de textos poéticos no espaço aparentemente ‘disciplinado’ da sala de aula, observar nos alunos os processos de formação de dinâmicas criativas e de reflexão, e, assim, de actos de resistência a um sistema fechado. Este estudo pretende, deste modo, aceitar a inevitabilidade de ser um acto político de busca de um determinado tipo de conhecimento para uma dinâmica de sobrevivência, sendo este, precisamente, o enfoque

da teoria “standpoint”. Tendo em conta o meu papel de professora dos alunos em causa e havendo, por isso, a possibilidade de uma grande aproximação, de um contacto directo e relativamente prolongado com o grupo, trata-se de um estudo interpretativo e em permanente processo, que pretende valorizar o entendimento da realidade pelos alunos que nela participam, rejeitando-se, desde logo, a ilusão da neutralidade de quem pesquisa. Este é um estudo embrionário que se vai fazendo estudo qualitativo de inspiração etnográfica, já que parte da observação e interpretação de escritas múltiplas, gerando dados a partir do ponto de vista dos participantes e norteando-se pelos “princípios da reflexividade e estranhamento tão caros à chamada pesquisa etnográfica cuja ênfase incide sempre sobre o processo e não sobre o produto.” (Teis, 2006: 7)

No CEO, as semanas de aulas revelam-se eternos começos e inesperados finais. Dependendo da duração da medida, o tempo de permanência do aluno tanto pode ser de dois anos como de dois meses. O início do cumprimento da medida é quase tão inesperado para os/as professores/as como para o jovem e o número de alunos por turma pode variar todas as semanas. A constante busca de novas estratégias e materiais torna-se imperativa, já que o desfasamento de início de cumprimento de medidas pode implicar ter, na mesma turma, um aluno que lá está há mais de um ano e um outro, acabado de chegar. E os alunos são implacáveis nas críticas às aulas que “lhes dão mais do mesmo”.

Se a inclusão de exercícios de escrita criativa na planificação das minhas aulas nasceu dessa necessidade de reinventar estratégias de descoberta do prazer da escrita e da leitura, a minha prática vai, gradualmente, ganhando novas dimensões à luz de conceitos como descentramento e incompletude (questões abordadas por filósofos como Gilles Deleuze e Felix Guattari [1986] ou sociólogos como Boaventura Sousa Santos [1997], entre outros) levando-me, agora, à proposta da escrita criativa como abertura à

possibilidade de inauguração de uma linha de fuga (Deleuze e Guattari, 1986), possibilidade de linguagens outras, também etnopoéticas (como diriam os teóricos Rothenberg e Tedlock [1970], num modelo agonista da linguagem a abrir reais possibilidades de criação de novas linguagens e de novas identidades a descobrir – sempre em excesso (Lecerle, 1990). De todas estas questões me ocuparei no 1º capítulo deste trabalho.

Não é possível recuperar o exacto momento em que a estratégia do uso da poesia se impôs na planificação das minhas aulas, mas a primeira motivação para que a poesia aparecesse, a propósito de quase todos os assuntos, habitando o mesmo espaço de muitos outros conteúdos a leccionar, encontro-a, inevitavelmente, na transformação/expansão do meu olhar sobre os alunos e sobre a minha prática lectiva que o instrumentos teóricos e metodológicos abordados no seminário de “Poética e Cidadania”, bem como através da minha ligação ao projecto “Oficina de Poesia”, a partir de 2006, provocaram em mim. A “Oficina de Poesia” existe como Curso Livre da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com o apoio do Centro de Estudos Sociais, desde 1996, sendo coordenado por Graça Capinha. Foram as reflexões sobre poesia e poética, bem como as propostas de exercícios de escrita criativa, que este curso me proporcionou, que me ensinaram a olhar o texto poético como “um marginalizado discurso do conhecimento e como uma prática de cidadania: um trabalho de intervenção sobre a linguagem do senso-comum, e uma responsabilidade de interferir na ordem do mundo”, assim o descreve Graça Capinha na página de apresentação do Projecto. “Oficina de Poesia” significou, então, e significa hoje, para mim, uma inquietação intelectual que me impulsiona à participação em leituras públicas, à dinamização de oficinas de escrita criativa, à criação de poemas, à publicação na revista *Oficina de*

Poesia. Revista da Palavra e da Imagem e, mais importante, a esta pesquisa que agora apresento.

Os exercícios de escrita foram acontecendo cada vez mais frequentemente porque, na verdade, os alunos respondem sempre de uma forma muito positiva às aulas que os incluem. No espaço fechado, disciplinado, regulado, do CEO, há como que uma erupção de resistências criativas. Por cada objecto que se proíbe, um outro nasce. No ensaio “Meios ao dispor da Poética”, o poeta britânico Eric Mottram dá-nos conta desse processo e das técnicas e meios para evitar uma poesia canónica de cariz confessional, repudiando “os poetas do «eu» diarístico [que] cozinham os seu produtos embalados e prontos a consumir, reduzindo o ser humano a algo meramente mecânico”. (Mottram, 1997: 48) Exemplificando também com os seus próprios poemas e a propósito do seu livro *Estuaries*, Mottram conta-nos da sua investigação acerca do sentido do vocábulo *estuário* e dos termos «estuar» e «estuação» que, surpreendentemente, ele descobrira poder significar “ferver” ou “erguer-se” e “perturbação febril” e “ebulição”, respectivamente. Esta concepção de escrita torna o poema um espaço de energia e de intensidade natural que, rasgando a imagem que temos de nós próprios, nos ultrapassa. Esta concepção de escrita encontra em cada um de nós um lugar natural de erupção criativa e afirma que todos podemos ser poetas – tal como os meus alunos provaram ser.

A minha adaptação ao CEO foi, antes de mais, uma adaptação às inúmeras proibições a que os meus alunos estavam sujeitos, mas cedo me habituei a reconhecer pequenos sinais de resistência em escolhas simples como as calças a escorregar das ancas, as meias propositadamente desemparelhadas, a t-shirt desafiadoramente do avesso, a simulação do fumo de um cigarro com pó de giz e um pedaço de papel enrolado no imitar quase perfeito do motor de uma mota a vir da garganta. Há também objectos que ganham um inesperado valor, que se tornam preciosos: as cartas que se

recebem e que se enviam, as esferográficas que não se podem ter nos quartos, os calendários para contagem decrescente dos dias que não passam, as fotografias que não se podem tirar, a roupa pessoal que os alunos não podem usar dentro do Centro... Como escapar ao espaço asfixiante das regras e proibições? Como desafiar a norma? Como criar a variação diária para que o tempo não pare?

O primeiro desafio da escola pareceu-me sempre ser o de provocar a estranheza nos alunos; para que eles a vejam como um lugar interessante há que fazê-los acreditar que a sala de aula pode ser um espaço de criatividade, de recuperação de memórias (mesmo as dolorosas ou, sobretudo, as dolorosas) e de liberdade para viver a sua identidade. Aqui, o uso da poesia e da escrita criativa em sala de aula constitui, antes de mais, uma tentativa de revelar a complexidade da actividade lectiva: traduz-se num esforço sistemático de ter de analisar a situação, “comum” (?), de aprendizagem da língua portuguesa como se fosse uma outra língua. Procurei descobrir, no 2º capítulo deste trabalho, se o panorama das publicações sobre escrita criativa em Portugal revelava alguma preocupação similar.

A estranheza necessária ao processo começa na preparação das aulas com o recurso sistemático ao texto poético, cumprindo-se essa estranheza no acto de escrita pelos alunos e na estranha facilidade com que o texto acontece a partir dos exercícios. Os sinais de que devo continuar a provocá-la são fugazes e ambíguos: “lá vem a stôra com a poesia outra vez! ainda se fizéssemos outra vez daqueles poemas que mandam pausa...”. Há uma espécie de momento solene nas aulas dedicadas à produção de “poemas que mandam pausa”: é o momento da leitura em voz alta. Essa tarefa fica, habitualmente, a meu cargo, já que os alunos preferem que seja eu a fazê-la e quase todos me exigem o anonimato. Após a primeira leitura, há invariavelmente sinais de orgulho mas, sobretudo, estranheza por parte do autor que, após devidamente certificado

do impacto positivo provocado nos colegas que vão soltando um “tá fixe!” ou “quem é que fez esse?”, se “acusa” para receber os louros. E há sinais de estranheza nestes autores perante o texto que acabaram de produzir: porque a linguagem lhes oferece uma reinvenção e nela se realocizam.

Vítimas da chamada monocultura do saber e do rigor do saber que é, segundo Boaventura de Sousa Santos, uma das principais formas de uma dada entidade ser tornada não existente socialmente, estes alunos estiveram sempre fora do cânone de produção de qualquer conhecimento e, por isso mesmo, vistos como ignorantes ou incultos (Santos, 2006). O lugar de margem que ocupam é, em primeiro lugar, espaço de transgressão a essa condição. A designação de *Centro* Educativo torna-se, por isso, irónica, já que a primeira razão destes alunos se encontrarem, hoje, neste espaço recua, provavelmente, ao contexto onde, já simbólica e literalmente *descentrados*, terão nascido. Num breve ensaio em que aponta a margem como um espaço de abertura radical ou de radicalidade de escolha, diz Bell Hooks: “we are transformed, individually, collectively, as we make radical creative space which affirms and sustains our subjectivity, which gives us a new location from which to articulate our sense of the world” (Hooks, 2004: 159). É assim que vejo o texto poético no contexto de *Centro* Educativo: como um movimento para um lugar habitado por novas formas e onde a marginalidade possa ser muito mais do que um espaço de privação. O texto poético é, na realidade, um lugar de possibilidade radical, um espaço de resistência, um lugar crucial para a produção de um discurso contra-hegemónico, que não habita apenas as palavras, mas que pode nascer nelas. Disso mesmo nos dá conta o poeta americano Charles Bernstein quando afirma:

Only when the taboos against incomprehensibility are transgressed does it become apparent that there is an excess of meaning in the cracks we have

spent our days sanding down and sealing over. (...) To be comprehensible to all – the telos of the language of what is called science – is to censor (a collective repression) all that is antagonistic, anarchic, odd, antipathetic, anachronistic, other. (Marginal.) (*Outside.*) So poetry can be the *censer* of these spirits from the unknown, untried, unconsidered – really just unacknowledged – that now, as if they always had, bloom in vividness. (Bernstein, 1992: 183)

As propostas de Bell Hooks e de Charles Bernstein transformam/relativizam o topos da marginalidade e colocam-no em cada um de nós – já que a possibilidade da radicalidade de perspectiva de onde se vê e cria, a capacidade de imaginar alternativas a um centro e as novas palavras para o (des)habitar existem em cada ser humano:

At times, home is nowhere. At times, one knows only extreme estrangement and alienation. Then home is no longer just one place. It is locations. Home is that place which enables and promotes varied and everchanging perspectives, a place where one discovers new ways of seeing reality, frontiers of difference (Hooks, 2004: 155).

Depois há, no 3º capítulo deste estudo, os poemas. Acredito, com Maria Irene Ramalho que: “o teórico vai sempre menos fundo do que o poeta” e “só a poesia sabe, no seu dizer, que todo o discurso é poder; e que dizer é sempre não dizer.” (Ramalho, 1997: 10,19)

I – O Centro Educativo como Lugar de Escuta: A Escrita Criativa, a Escola e a Cidadania

1.1 Incomplet _ d_ : um exercício ecológico para pensar a escola – algumas hipóteses

I can't go on. I'll go on.
Samuel Beckett

*Vestes o que coses e que tu pintas na solidão
Como criança e ensinas ao corpo com grande paciência do novelo
A vida com palavras antigas dos santos da tua vida
Ou do vulcão
não deixes de viver sobre a pele
Como duma criança
T.²*

A comunicação social chama-lhes “jovens rapazes delinquentes”. Eles são, na verdade, quase todos jovens, rapazes, delinquentes e pobres; muitos deles são jovens, rapazes, delinquentes, pobres e negros; ou, quase sempre, jovens, rapazes, delinquentes, pobres, negros e/ou emigrantes. São, na sua maioria, jovens de diversas origens étnicas minoritárias e que, nas escolas, são normalmente encaminhados para os chamados “Serviços de Psicologia e Orientação” por se tratarem de jovens com “dificuldades de aprendizagem, dificuldades de relacionamento interpessoal, perturbações de

² Poema resultante da participação de um aluno numa oficina de escrita criativa dinamizada, no CEO, pelo projecto “Oficina de Poesia”, em 13 de Março de 2008. Neste exercício de escrita foram usados textos de vários autores, desafiando os alunos a reescrevê-los. Por razões óbvias, o nome destes alunos não será revelado.

desenvolvimento e personalidade, problemas de comportamento.”³ Na Lei Tutelar Educativa⁴, estes jovens são referidos como “menores internados” em Centro Educativo.

Tendo iniciado o meu trabalho em Centro Educativo como professora de Língua Portuguesa, encontro-me, desde 2008, a leccionar a área de Linguagem e Comunicação, data em que aí foi implementado o modelo de educação e formação de adultos (EFA), que inclui uma formação de base e uma formação tecnológica compostas pelas seguintes áreas: Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Língua Estrangeira, Cidadania e Empregabilidade, Tecnologias de Informação e Comunicação, Aprender com Autonomia, Jardinagem e Espaços Verdes, Marcenaria, Canalização e Alvenarias/Construção Civil. De notar que, desde a implementação deste modelo de educação (originalmente concebido para adultos com experiência profissional), as áreas de Educação Visual e de Expressão Musical deixaram de se constituir como oferta para os alunos de Centro Educativo.

E, contudo, a ausência de uma relação destes alunos com as artes significa negar-lhes o acesso a um conjunto de competências consideradas essenciais pelo próprio Ministério da Educação que, no Currículo Nacional do Ensino Básico, descreve as artes como sendo “elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno (...) formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção (...) [e que] perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive”⁵.

Foi esta a razão que me levou a procurar, de alguma forma, a possibilidade de lhes devolver esses “elementos indispensáveis” através da Escrita Criativa e da Poesia. O

³ Definições que constam dos documentos oficiais do Ministério da Educação. *Vide* <http://w3.dren.minedu.pt/index.php?controller=cms&action=view&id=89>

⁴ Disposição legal que regula a prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e 16 anos, de facto qualificado como crime. A prática de um crime pelo menor dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa.

⁵ *Vide* <http://www.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments>

que tenho verificado, ao longo dos últimos cinco anos de experiência como professora destes “jovens rapazes delinquentes”, é que, na verdade, não existe o chamado “aluno de Centro Educativo”. O que vejo, no meu dia-a-dia, é um vasto leque de rostos incompatíveis, uma cacofonia de vozes, uma pluralidade de sons, uma polifonia de silêncios – e o que concluo é que de pouco vale aos meus alunos a minha/nossa constatação (reafirmação) de um velho refrão de exclusão e delinquência, já sempre a envolvê-los. Para além do que possa significar qualquer tentativa de ordenação ou agrupamento dos perfis dos “delinquentes juvenis” constantemente traçados por teóricos de várias áreas de conhecimento (como a sociologia, psicologia ou direito)⁶, há diferenças e divergências que se impõem e os afastam uns dos outros, gerando graves conflitos e manifestações violentas de poder e liderança no dia-a-dia do CEO; e há diferenças e divergências de todos quantos insistam e tentem impor-lhes um modelo (in?)comunicativo de educação que, na verdade, desde cedo, os persegue no espaço social/formal da escola. Assim, estou convicta de que apenas num lugar que se permita ir além do imediatismo da análise, das designações oficiais e dos dados estatísticos/gráficos, contidos nos inúmeros estudos sobre a delinquência juvenil, é possível buscar uma forma outra de educação em Centro Educativo. Esse lugar deverá ultrapassar o estigma da designação “jovem delinquente”: deverá ser um lugar de procura do individual e do único, reconhecendo diferenças identitárias intransponíveis e até irreconhecíveis – vendo e escutando cada um, na sua individualidade.

A minha proposta vai no sentido de olharmos o jovem do Centro Educativo e qualquer outro/a aluno/a como “o Estrangeiro”, no sentido que Jacques Derrida nos ensina. Cabe aqui a pergunta colocada por Derrida a propósito do conceito de hospitalidade: “(...) deveremos nós pedir ao estrangeiro para nos compreender, para

⁶ De que são exemplos os vários estudos publicados nas revistas *Ousar Integrar e Infância e Juventude*, ambas publicações da Direcção Geral de Reinserção Social.

falar a nossa língua, em todos os sentidos deste termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de o poder acolher em nossa casa (chez nous)? Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós partilhássemos já tudo quanto se partilha com uma língua, seria o Estrangeiro ainda um Estrangeiro e poderíamos nós falar a seu respeito de asilo ou de hospitalidade?” (Derrida, 2003: 36).

A ética da hospitalidade em Derrida reinventa os conceitos de cidadania e cidadão e leva-nos a um singular pensamento sobre a alteridade. O que significa ser estrangeiro? Numa leitura do linguista francês Benveniste, interroga-se/nos Derrida: “Que quer dizer «estrangeiro»? Quem é estrangeiro? Quem é o estrangeiro, quem é a estrangeira? (...) O estrangeiro (*hostis*) acolhido como hóspede ou como inimigo. Hospitalidade, hostilidade, *hostipitalidade*” (Derrida, 2003: 49). O conceito de hospitalidade poética de Derrida significa, assim, o acolhimento total, incondicional, hiperbólico (porque infinito) e transgressor (porque para além das convenções) do estrangeiro, do Outro, independentemente do seu nome, raça, credo, identidade ou nacionalidade. Com Derrida, o que me propus na minha prática foi esperar a vinda do Outro: deixá-lo chegar sem nada lhe pedir, nem sequer o seu nome, e saber escutá-lo na sua imprevisibilidade, sem antes nada prever, aceitando, contudo, a violência (de notar o vocábulo hostilidade na raiz da palavra), o risco e a dúvida neste processo de *hospitalidade* que tem de ser reinventado a cada segundo.

O grande desafio exigido aos docentes e aos outros responsáveis em contacto com estes jovens será, por isso, o de possibilitar a emergência de universos de sentido diferentes, exercendo um “trabalho de tradução entre saberes” (Santos, 2002: 262), entre territórios desconhecidos. Um trabalho que se resume, afinal, no conceito de “hermenêutica diatópica”, proposto pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, para uma abordagem verdadeiramente multicultural da questão dos direitos humanos. A

hermenêutica diatópica é um procedimento baseado na ideia de que os *topoi* de cada cultura são incompletos, um procedimento cujo objectivo seria, não “atingir a completude – por tal ser inatingível –, mas ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra”. A hermenêutica diatópica requer “não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento” (Santos, 1997: 28). Base de uma política de articulação entre igualdade e diferença, a hermenêutica diatópica implicará o descentramento do meu saber enquanto professora, levando-me para a ideia de saberes plurais, iniciando o difícil processo de libertação das representações que me aprisionam ao sistema em que me movo e produzindo o constante movimento para a valorização da experiência do outro, ou seja, neste meu estudo de caso, as experiências/linguagens dos meus alunos.

Aplicar este tipo de hermenêutica à minha prática lectiva, e sendo eu professora de linguagem(s), significa reconhecer que o meu papel deve ser outro que não o de levar à restrição da criatividade e da identidade linguística dos meus alunos, celebrando, antes, num gesto hospitaleiro, um uso dinâmico da linguagem para, num espaço de resistências e/ou criatividade, abrir lugar a uma reinvenção identitária – decerto também de mim própria, nesse exercício de escuta.

Acredito que o acto criativo começa na linguagem por ser nela que a mudança primeiramente se opera. Charles Bernstein, o poeta e teórico norte-americano que, juntamente com Bruce Andrews, fundou o movimento poético L=A=N=G=U=A=G=E, afirma: “We are all prisoners of the system we live in, (...) the effects of this imprisoning pervade our language, the grammar of our everyday lives, and the metaphors we use to respond to the problem.” (Senning, 1999) O que Bernstein reclama, nesta entrevista e não só, é a importância de uma constante reflexão sobre a

materialidade da linguagem, sempre um acto sócio-político. Na linguagem/pela linguagem se deve reclamar a incompletude e o descentramento de que também falam Derrida e Boaventura de Sousa Santos, criando um espaço deslocado, fora dos territórios conhecidos. Embora partilhando com os meus alunos palavras e organizações sintácticas, eu posso, e devo, pôr em causa o poder das categorias das palavras que nos aprisionam para, introduzindo a ruptura, modificar o meu/nosso olhar sobre o real.

No que respeita à minha prática lectiva, vejo assim como muito importantes as reflexões teóricas do filósofo Jacques Derrida, do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e do poeta Charles Bernstein pois, embora situadas em diferentes áreas, concorrem para uma mesma ideia, podendo ser vistas como propostas inovadoras de intervenção no social e no político e, logo, no espaço da educação e do pensamento. Nesta minha tentativa de colocar em diálogo o ensino da língua e da literatura com a função política inerente ao acto de ensinar e também ao acto da escrita, parece-me imprescindível olhar a linguagem à luz desta interdisciplinaridade.

Também a obra *The Violence of Language*, de Jean-Jacques Lecercle, faz uma abordagem simultaneamente filosófica e linguística da linguagem e confronta-nos com a seguinte contradição na esteira de Foucault (*As Palavras e as Coisas*, 1966): quando o sujeito fala é, quase sempre, também a linguagem que fala, pois a experiência de falantes começa na negociação dos sentidos da linguagem com as potencialidades expressivas que ela permite socialmente. Lecercle introduz, nesta obra, um conjunto de conceitos que me parecem importantes nesta minha reflexão sobre a tentativa de “ampliar ao máximo a consciência” da contradição existente entre o que se diz e o que se quer dizer. O autor apresenta-nos vários estádios de consciencialização do acto de linguagem pelo falante e descreve o caminho que nos leva do estádio “A linguagem fala” ao estádio “Eu falo a linguagem”. No acto de falar a linguagem, o primeiro

reconhecimento da existência do efeito de um jogo arbitrário da própria linguagem (e não o produto do falante que livremente a usa para comunicar) será condição para essa consciencialização. No pólo “Eu falo a linguagem”, onde o autor situa o poeta e a linguagem poética, cumpre-se a consciencialização da linguagem como algo material e colectivo, ou seja, uma entidade marcada pela violência simbólica do social. Pelo uso individual e responsável da linguagem se destapam sentidos e se realça o “remainder” lecercliano. Conceito primordial em Lecercle, o “remainder” traduz aquele potencial criativo da linguagem, espaço do excesso, que, embora não sendo possível descrever, deverá ser reconhecido se dela pretendemos fazer uma abordagem mais verdadeira. Essa abordagem implicará, desde logo, a interrogação permanente: Quem fala? A linguagem ou o falante?

As referências a Derrida e a Lecercle alargam a reflexão do campo da filosofia da linguagem, pretendendo contribuir para expandir o significado do conceito sócio-político a que Sousa Santos chama “uma hermenêutica diatópica”, aplicando-o à área específica da docência e, nomeadamente, ao ensino da linguagem. Há que aceitar a violência da linguagem existente no facto de todos os falantes serem violentamente condicionados no uso individual que fazem dela por realidades sociais e psicológicas – já que “language speaks, it follows its own rhythm, its own partial coherence, it proliferates in apparent, and sometimes violent, chaos.” (Lecercle, 1990: 5). Mas há também que reconhecer uma outra violência de linguagem: além das estruturas que nos dominam, também a libertação – a entrada no espaço do excesso do todo ainda por articular, ou impedido de ser articulado – é violenta. A poesia é essa libertação de todas as estruturas e ordens que nos condicionam e é à luz dessa concepção de poesia e de poeta que, em meu entender, se podem ler as palavras de Charles Bernstein:

Poetry may not be able to redistribute the wealth, but it can open up a way of — again to say — representing the issues that can change how we respond, indeed keep us responding. For the political question is never just what is to be done but also the formulating and reformulating of the issues: for the “same” problem represented in one way becomes a different problem when represented another way. I am for permuting these modes of representation, for running them by in serial fashion, one following another, until we get something closer to a hologram than the cartoon of the world that presently dominates our living room entertainment centers. (Senning, 1999)

Em meu entender e tendo em conta a minha experiência docente em Centro Educativo, a função social de poesia dita por Charles Bernstein poderia, afinal, resumir os conceitos de hospitalidade, de “remainder” e de hermenêutica diatópica: expandindo-os nesta ideia de holograma. Reformular é condição para construir um holograma de novas e infinitas representações possíveis. E a educação precisa de novas reformulações, de novas representações — se quer ser uma participante no ensino/aprendizagem da cidadania. Reinvente-se a linguagem *na* e *da* educação para permitir reinventar novos mapas de representação do mundo e recusar dicotomias que nos aprisionam, impedindo o reconhecimento da incompletude do sujeito.

1.2 Errando no Erro: A escola e o poder

Ever tried. Ever failed. No matter. Try Again. Fail again. Fail better.
Samuel Beckett

*O dia crio
O dia crio
Não o erro*

*O dia crio
O dia crio
Não o erro
Só a lava tanta...*

K.⁷

Fortemente hierarquizado, o espaço do CEO é, no seu quotidiano, um microcosmos de múltiplos poderes em conflito. As estratégias de regulação por parte da instituição começam na linguagem – com a proibição, expressa no regulamento interno do Centro, do uso de línguas crioulas, do romani ou do calão. O monolingüismo imposto é o primeiro sinal da criação de um contexto de subalternidade em que se pretende impedir qualquer espaço de resistência, neste caso, pela língua. Se, por um lado, o facto de o aluno estar impedido de usar a “sua” língua o faz parecer menos competente na língua que lhe é imposta, fazendo-o gaguejar e evidenciar o “erro” na oralidade, na leitura e na escrita, também é verdade que é essa proibição que lhe indica, muitas vezes, o primeiro caminho para resistir. Quem trabalha com estes alunos rapidamente percebe que esta proibição não é respeitada no CEO e que até os alunos que nunca antes falaram uma língua crioula passam a fazê-lo como forma de resistência.

Vejo, no meu dia-a-dia de professora de alunos do CEO, estes actos de resistência pela linguagem como um esforço poético (*poiein* – fazer, na linguagem, de formas de

⁷ Poema resultante da participação de um aluno numa oficina de escrita criativa dinamizada, no CEO, pelo projecto “Oficina de Poesia”, em 13 de Março de 2008. Neste exercício de escrita foram usados textos de vários autores, desafiando os alunos a reescrevê-los.

representação que não estejam ao serviço do poder) pois há neles a mesma recusa da linguagem dos senhores de que nos falam Deleuze e Guattari (1996). O trabalho destes autores sobre a obra de Kafka vem revelar o conceito de “literatura menor” como a possibilidade, em cada literatura, de um exercício de cidadania activa: a desterritorialização que significa uma literatura menor escrita numa língua maior mas, de uma posição marginalizada ou minorizada, traz uma componente fortemente política e colectiva a esta literatura que procura uma “linha de fuga”. O conceito de “literatura menor” significa, afinal, o grau de subversão/revolução possível em cada literatura:

there are only collective assemblages of enunciation (...) minor no longer designates specific literatures but the revolutionary conditions for every literature within the heart of what is called great (or established) literature. (...) [Thus, a minor literature is a] revolutionary force for all literature (...) [which proceeds through] dryness and sobriety, a willed poverty, pushing deterritorialization to such an extreme that nothing remains but intensities . (Deleuze & Guattari, 1986: 18-19)

Na esteira de Deleuze e Guattari, o poeta norte-americano Nathaniel Mackey usa os termos “gaguejar” e/ou “coxear” (*stuttering, limping*) para designar a manifesta falta de controlo do indivíduo sobre a linguagem. Fazendo uso de uma condição de “desterritorializado” na linguagem, torna-se o “erro” um espaço de criatividade, fazendo da linguagem um desafio ao poder dominante. As metáforas do “gaguejo” e do “coxear” de Mackey são também referidas por Charles Bernstein no texto “Comedy and the Poetics of Political Form” enquanto estratégias poéticas e políticas implosivas e de anti-absorção:

The stutter is a striking example of what I call an antiabsorptive or disruptive device (...) much of the most radical American poetry is the writing of nonnative speakers: a nonnativeness that can range from a social given to a cultural invention. (Bernstein, 1992: 222)

Vejo em cada um dos alunos do CEO um “nonnative”, no sentido que Bernstein propõe: cada um deles como alguém desterritorializado, cultural e socialmente “errando” na linguagem. Há um fazer contra-hegemónico, que se revela perante as estruturas de poder, quando a velha dicotomia certo/errado (ainda tão dominante na escola) e o vocábulo “erro” ganham um novo significado à luz da função da poesia defendida pelos poetas aqui referidos. O que me parece é que, no momento em que o jovem entra em Centro Educativo, já o seu percurso lhe ensinou que viver é *errar* no duplo sentido de *vaguear* e de *não acertar*. A escola, tantas vezes demonstração e, mesmo, génese desse movimento errado e errático, foi peça fundamental nesta aprendizagem e estes são os alunos que se constituem como prova de que o sistema educativo significa a reprodução da exclusão social e de como o conceito de escola plural e inclusa tem sido mal tratado.

Em 1995, na sua dissertação de mestrado em Sociologia Urbana e Rural, *Modos de Vida Marginais: O caso das crianças da Rua de Lisboa*, João Sebastião destacava já os grupos de resistência a um sistema educativo que impunha uma socialização pela normalização e regulação das práticas, comprovando o papel activo da escola na reprodução das desigualdades, e descrevendo uma escola segregadora da seguinte forma:

A **Escola** é vivida como uma **prisão**, um lugar onde se é obrigado a ir e onde se é vítima de um prolongado processo de violência simbólica e física, com rupturas radicais nas linhas e processos de convivência entre formas culturais diferentes. A recusa em aceitar essa aculturação transforma a **Escola** num **campo de batalha**, onde é preciso responder quotidianamente às agressões de que se é vítima. Constitui-se, deste modo, entre as crianças e jovens originários da classe operária e de outros grupos dominados, uma **contracultura escolar** baseada em elementos retirados dos diversos contextos interaccionais dos jovens. (Sebastião, 1995: 40)

Para Sebastião, as exigências socializadoras das sociedades modernas criam mecanismos de regulação e fazem da escola pública um espaço violento para os alunos pertencentes a determinados grupos sociais. A escola faz-se, por isso, cenário de “campo de batalha” para alguns.

Também sobre esta questão, na obra *Pela Mão de Alice*, Boaventura de Sousa Santos, quando analisa as dimensões sociais, políticas e culturais da crise das sociedades contemporâneas, escreve:

Tanto Bourdieu e Passeron (1970) como Offe (1977) demonstraram que o sistema educativo funciona de modo a que a contradição entre o princípio da igualdade de oportunidades e da mobilidade social através da escola, por um lado, e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais, por outro, não seja socialmente visível, dessa forma contribuindo para perpetuar e legitimar uma ordem estruturalmente incoerente, «obrigada» a desmentir na prática as premissas igualitárias em que se diz fundada. (Santos, 1994: 167)

De facto, a ideia da escola como prisão é recorrente nos estudos sobre educação, sendo o filósofo Michel Foucault a principal referência teórica nesta área. Na sua obra *Discipline and Punish* (1977), o filósofo configura a ideia de escola, encontrando nela a estrutura física, a disciplina, a organização hierárquica e os mecanismos de coacção de uma prisão. A escola constitui-se, para este autor, como um enorme aparelho repressor onde a relação hierárquica dos que nela se movimentam leva a uma constante vigilância e controle.

Também no estudo etnográfico que realizou em 1997, numa escola pública urbana, Tony Sewell aborda o que ele designa por “School Ethos”, citando alguns autores que, segundo ele, “see schools as basically closed institutions designed to make those within them to ‘conform’” (Sewell, 1997: 37). Louis Cohen e Lawrence Manion

são investigadores britânicos na área das ciências da educação. A citação dos autores comentada por Sewell descreve a escola nos seguintes termos: “They are miniature societies governed by their own special norms and values. As closed systems, they have been compared with ‘total institutions’ such as prisons, military units and mental hospitals. At first sight this might appear a somewhat odd parallel. On reflection however, there are similarities. A pupil is no more able to leave the school which he is legally obliged to attend than a prisoner is at liberty to quit the goal to which he is confined.(...)” (*Apud* Sewell, 1997: 37). O autor comenta “This may be an exaggerated Picture of the role of schooling, but it stresses the conflict model of teaching which involves the promotion of conformist behaviour” (Sewell, 1997: 38). Dialogando também com outros autores e, inclusivamente, fazendo análise exemplificativa de excertos de discursos políticos, Sewell reforça a ideia da escola como uma força social conservadora e refere-se aos professores dizendo o seguinte:

I am not saying that every teacher wants to change their students into models of white middle-class virtue, but the nature of schooling ethos must be understood as a culture that not only reflects State control but also individual control. It is a schooling culture that makes teachers, often unintentionally, reinforce certain norms around race, class and sexuality. (Sewell, 1997: 39)

Ou seja, a instituição escolar é instrumento de regulação de tal forma que pode discriminar a diferença – apenas porque a inviabiliza. Como afirma Boaventura de Sousa Santos no ensaio “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”, estamos perante um caso em que a igualdade funciona como discriminação pois não é respeitada uma das premissas principais para a política emancipatória dos direitos humanos e que consiste na consciencialização de que “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais” (Santos, 1997: 22). A proposta do

sociólogo, no sentido de evitar este estado de coisas, implica atingir o imperativo intercultural que defende: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (Santos, 1997: 30)

Ao analisar as formas de pressão a que estão sujeitos os alunos Afro-Caribenhos em contexto de escola pública situada no centro da cidade, bem como as diferentes respostas dos/das professores/as ao lidar com o que Sewell apelida de “amalgama de subculturas Afro-Caribenhas”, fica evidente o essencialismo na atitude e no discurso da maioria deles/delas, parecendo não reconhecer a diversidade existente no grupo de rapazes Afro-Caribenhos. Após ilustrar este comportamento, Tony Sewell termina o capítulo concluindo que, num contexto conflitual de trabalho como o da escola em análise, grande parte dos professores vê a sua profissão como uma forma de sobrevivência e aponta a subcultura Afro-Caribenha como a principal razão do insucesso no processo de ensino-aprendizagem. Esta atitude por parte dos professores (que o autor qualifica como “survivalist”) conduz a um discurso racista e à impossibilidade de ver a complexidade do aluno que se tem à frente. Há uma perspectiva deficitária – de encobrimento, diria Boaventura de Sousa Santos⁸ – na forma como a etnia minoritária dos alunos Afro-Caribenhos é aqui tratada. O exemplo dado por Sewell pode ilustrar a chamada “racialização ilegítima”. Esta nomenclatura é proposta pelos sociólogos Marta Araújo e Marcus Pereira no artigo “Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social” (2004), um artigo que defende a necessidade de articular as diferentes dimensões de justiça social para combater a exclusão social e escolar dos alunos de minorias étnicas. Araújo e Pereira deixam claro que “o insucesso escolar continua a afectar

⁸ Termo usado por este sociólogo no ensaio “Descobrimiento/encobrimentos” (1993) para designar o acto de negação/ocultação da reciprocidade ao outro.

desproporcionalmente” esses alunos e sublinham que “a crescente diversidade étnica em Portugal tem sido acompanhada pela desracialização ilegítima das políticas educativas”, ou seja, as políticas educativas têm ignorado as diversidades étnicas e culturais dos alunos, impondo a todos o mesmo caminho. (Araújo & Pereira, 2004: 14)

Os estudos de Sebastião, Tony Sewell e Araújo & Pereira, aqui citados, embora realizados em contextos sociais distintos e separados por alguns anos, chamam a atenção para uma questão primordial: a importância do princípio de hospitalidade como acto de justiça social. Ver e/ou escutar parece ser, assim, o acto fundamental a qualquer docente – sobretudo numa instituição educativa como o CEO.

A questão que se me colocou foi então: que caminhos tomar para conseguir ver e/ou escutar, aqui e agora, a pluralidade e a diferença? Num ensaio em que se apresentam as principais conclusões do projecto de investigação “A reinvenção da emancipação social”, um projecto em que se buscam alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos propõe “um modelo diferente de racionalidade” que me ajudou a encontrar respostas possíveis (Santos, 2002: 238). Esse modelo de racionalidade, denominado “razão cosmopolita”, pretende combater o desperdício da experiência social, procurando tornar visíveis e credibilizar iniciativas e movimentos alternativos que o modelo hegemónico de ciência social oculta ou descredibiliza. Para o conseguir, esse modelo de racionalidade proposto terá de criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está, agora, em curso por todo o mundo. A concepção ocidental de racionalidade, denominada pelo sociólogo de “razão indolente” (num termo recuperado de Leibniz), obcecada pela ideia da totalidade sob a forma de ordem e adoptando uma concepção linear da história, desvaloriza o presente e expande o futuro, desperdiçando, assim, a riqueza de inúmeras experiências sociais a acontecer. Pelo

contrário, a “razão cosmopolita” deverá desafiar a “razão indolente” para, expandindo o presente e contraindo o futuro, escutar outros saberes em curso. Foi isso que tentei fazer.

A minha reflexão sobre os procedimentos sociológicos propostos no artigo citado levou-me a pô-los em diálogo com a prática lectiva em contexto de Centro Educativo. Acredito que, através da poesia e da escrita criativa, esta prática poderá reclamar uma atitude inconformista perante o “desperdício da experiência” e, adoptando o modelo de “razão cosmopolita”, dar o seu contributo para os três procedimentos sociológicos que esse modelo implica: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. A sociologia das ausências é uma forma de impedir formas de não-existência socialmente produzidas pela razão indolente e transformar ausências em presenças. Sousa Santos distingue cinco principais formas de uma dada entidade ser tornada não existente socialmente: *a monocultura do saber e do rigor do saber*, que consiste na criação de um cânone exclusivo de produção de conhecimento ou de criação artística, não reconhecendo qualquer outra forma de saber situada fora desse cânone e, a existir, olhando-a como ignorante ou inculta; *a monocultura do tempo linear*, que assume que há determinados países do sistema mundial considerados avançados, vendo os restantes tanto mais “atrasados” quanto assimétricos relativamente aos primeiros; *a lógica da classificação social*, que categoriza as populações e naturaliza hierarquias, produzindo relações de dominação; *a lógica da escala dominante*: havendo uma escala considerada primordial, todas as demais passam a ser irrelevantes, sendo as escalas dominantes o universal e o global e tudo o que é particular ou local “não existe”; *a lógica produtivista*, segundo a qual o grande objectivo é o crescimento económico e o critério da produtividade é o que melhor o serve (Santos, 2002: 248).

Pelo antes exposto, podemos concluir que a maioria dos alunos do CEO acumula socialmente “as principais formas de não existência” descritas. Cada um deles é simultaneamente o “ignorante” porque, segundo a *monocultura do saber e do rigor do saber*, está fora de qualquer cânone de produção de conhecimento; “residual” porque, segundo a lógica assente na *monocultura do tempo linear*, o bairro degradado da grande cidade onde mora o coloca num mundo “assimétrico em relação ao que é declarado avançado”, olhando-o como subdesenvolvido; segundo a *lógica da classificação social*, ele está na categoria do “inferior”, que o poder judicial interna num espaço fortemente hierarquizado onde um conjunto de técnicos procura (com sua “missão civilizadora”) levar o processo de reinserção social a bom termo; ele é o “local”, se pensarmos que a *lógica da escala dominante* o coloca na situação particular de afastamento da escola dita normal (a mesma que pode ser incluída no *ranking* nacional), impondo-lhe um único caminho, os Cursos de Educação e Formação de Adultos, que constituem hoje a única oferta de escola no CEO; e, finalmente, segundo a *lógica produtivista*, ele é já o “improdutivo”, pois a razão indolente, que caracteriza as estruturas sociais que o rodeiam, oferece uma visão determinista do seu futuro quando o comprime entre dicotomias (delinquente/ex-delinquente; negro/branco; etc) e, na minha opinião, não arrisca, sequer, a divulgação de um estudo estatístico sério que mostre, por exemplo, onde estão hoje todos quantos, no passado, estiveram “internados” em Centro Educativo – porque, muito provavelmente, as conclusões seriam catastróficas.

O jovem que chega ao CEO traduz, assim, um grandioso “não”. Perante todas as carências que lhe foram destinadas, ele agiu com inconformismo e transgressão dizendo “não”. A perspectiva sociológica de Boaventura de Sousa Santos de que “o não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta” (Santos, 2002: 255) leva-me novamente a Lecercle e ao conceito linguístico de *nonsense*, que não traz a ausência,

mas o excesso. O que importa aqui salientar é que o “não”, precisamente ao contrário do conceito de nada que é vazio, transborda sentidos sociais para ambos os autores. Qualquer reflexão sobre o “não” à escola abordará, inevitavelmente, a questão da linguagem. São inúmeros os estudos que nos mostram que, algures, no percurso de cada um dos alunos a cumprir medida em Centro Educativo, houve um momento de ruptura em que a escola ganhou um “sentido-não” e o desvio se materializou. A escolha da expressão “sentido-não” (em alternativa a “não-sentido”) insere o comportamento desviante no modelo agonista de linguagem lecercliano. Num artigo que analisa a desterritorialização das palavras na poesia, Graça Capinha descreve o conceito lecercliano de *nonsense* dizendo:

O *nonsense* nada mais é do que o excesso da linguagem, não a sua falta, pois – como Lecercle demonstra num trabalho que se debruça sobre a linguagem da demência, das crianças e também da obra de autores vitorianos em que Lewis Carrol é exemplo – ao abandonar o sistema em que o sentido se produz, não encontramos o vácuo, mas a própria linguagem: o seu excesso, o excesso de um sentido a explorar, o excesso de um sentido a descobrir. Essa é a violência da linguagem que todos sentimos a manifestar-se numa ou noutra circunstância (Capinha, 2002: 127).

Parece-me que, quando os alunos abandonam o sistema, cometem delitos e desrespeitam a lei, é no território do excesso (de linguagens) que se movimentam, procurando reconstituir a sua identidade. Vítimas da razão metonímica “que se reivindicava como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade” (Santos, 2002: 240) e “que arrasta entidades para dentro de dicotomias mas [que] não o faz com êxito”, eles vagueiam “fora dessa totalidade como meteoritos perdidos no espaço da ordem e insusceptíveis de serem percebidos e controlados por ela” (Santos, 2002: 246). Aplicando à linguagem o

correspondente sociológico dos “fragmentos não socializados pela ordem da totalidade” (Santos, 2002: 246) a que se refere Boaventura de Sousa Santos, deparar-nos-íamos novamente com o conceito de *remainder*, já referido, e que Lecercle descreve como “that frontier between language and the world” (Lecercle, 1990: 225).

Se pensarmos o aluno do Centro Educativo como o próprio produto de um sistema de ensino que insiste em olhar a linguagem com o olhar de Saussure, vendo-a como um sistema autónomo e coerente e não, como uma complexa mistura da ordem com a desordem, em permanente luta, e comprometendo constantemente a comunicação, o aluno será a metáfora do próprio conceito lecercliano, podendo ser descrito como a parte da linguagem que é corrompida e que corrompe, a fronteira paradoxal entre a linguagem e o mundo material, aquele que fica entre, que recusa, que não representa, mas que intervém, com uma tal força, que a solução social é contê-lo a todo o custo. À semelhança do “remainder”, cuja existência terá que ser reconhecida se se quiser uma abordagem mais verdadeira da linguagem, também estes alunos terão que ser individualmente reconhecidos pois, tal como na linguagem, onde o aspecto gramatical está sempre a ser subvertido por aspectos “menores” – pelo gaguejo –, também o comportamento normativo está permanentemente a ser subvertido por desvios.

Veja-se a posição de Bernstein sobre Saussure neste poema:

*DON'T BE SO SURE
(DON'T BE SAUSSURE)
My cup is my cap
& my cap is my cup
When the coffee is hot
It ruins my hat
We clap and we slap
Have sup with our pap
But won't someone please
Get me a drink*

(Senning, 1999)

O tom satírico do poema de Charles Bernstein ilustra a forma como a linguagem poética cria uma lógica que não é a da imitação ou da representação, antes as subvertendo, já que se, por um lado, o sujeito, sempre em processo, negocia sentidos com o campo cultural e histórico onde se move, ele é, por outro lado, constantemente confrontado com a materialidade da linguagem que, pela incapacidade de dizer o real, gera a perturbação e a ruptura. Se a lição de Saussure vai no sentido de provar que a sociedade determina a arbitrariedade do signo e a linguagem é o que é aceite socialmente como tal, Bernstein traz a dúvida e celebra a incerteza sobre essa determinação: as palavras como que recusam a função de trazer significados, já que a função social da poesia não é exprimir mas, antes, explorar as possibilidades da expressão. “Explorar” a significar “questionar”, “inverter” significados: “My cup is my cap/& my cap is my cup”; “questionar” a significar “rejeitar”: “We clap and we slap/Have sup with our pap”; “rejeitar” não muito longe de “destruir”: “it ruins my hat”. Falar e escrever são formas de usar a nossa criatividade e ir além do conjunto de regras impostas socialmente: há em cada um/a de nós uma voz individual que se apropria da linguagem à sua maneira e pode provocar “cracks and flaws and awkwardnesses” na norma, na convenção, mostrando “signs of life.” (Bernstein, 1992: 2).

Assim, “maioria” significa norma de comportamento, poder e domínio. “Maioria” significa deixar de fora ou excluir uma minoria que, permanentemente, regressa para se fazer ouvir e ameaça com a subversão. O que se verifica, em última análise, é que a necessidade da violência está tão evidente na linguagem como na sociedade: “the world of conversation, where the survival of the most eloquent is the rule.” (Lecercle, 1990: 251)

Se queremos, de facto, levar a bom termo o acto de reinserção social, o que aqui se defende é que há que explorar os sentidos deste acto excessivo pois essa reinserção só poderá ser efectiva se a resposta do aluno de Centro Educativo gradualmente se mover para o espaço onde mora um outro conceito mais complexo, proposto pelo filósofo Ernst Bloch, que preside à sociologia das emergências defendida por Boaventura de Sousa Santos: a categoria do “ainda não” que traz a possibilidade e a capacidade, que foi totalmente descurada pela razão indolente – tal como o “remainder” o é à luz da análise saussuriana.

Ou seja, a violência simbólica a que certos alunos estão sujeitos em espaço escolar e aquela que devolverão a um sistema que os nega começam na linguagem (nas suas várias formas). É pela linguagem que se concretiza a dominação de uma cultura hegemónica geradora de um discurso que, negando a complexidade e a pluralidade das linguagens, nega, no mesmo acto, a complexidade e a diversidade identitárias do outro. Boaventura de Sousa Santos apresenta-nos soluções sociais e políticas para o “desperdício da experiência” e propõe um modelo de racionalidade que busca o enriquecimento do conhecimento pela pluralidade e a diferença. Também as palavras do poeta americano Charles Bernstein aqui destacadas, embora situadas no âmbito da filosofia do conhecimento, propõem um modelo inovador e, de certo modo, complementar ao da proposta do sociólogo, porque reforçam a consciência da nossa incapacidade de dizer o outro, reconhecendo-o como ser complexo, ser sempre inalcançável de modo totalizador ou totalizado. Ser que nos exige o exercício da escuta, como diria Derrida. Diz Bernstein:

When we get over this idea that we can all speak to each other, I think it will begin to be possible, as it always has been, to listen to one another, one at a

time and in the various clusters that present themselves, or that we find the need to make. (Bernstein, 1992: 8)

Enquanto docentes, só quando entendermos a impossibilidade de uma apreensão do outro através de um discurso totalizador seremos capazes de o reconhecer na sua complexidade – sempre de forma descentrada e incompleta, é certo, mas, sem dúvida, de forma mais verdadeira. Até lá, movemo-nos no enorme território que reprova/desaprova que é a escola, num território onde os erros são sublinhados a vermelho e ganham, assim, uma dimensão avassaladora. Tudo começa no significado do que não está *conforme* (de acordo com-a-*forma correcta*), do que não está certo e isso medra e toma conta de qualquer forma contra-hegemónica (de raça, de classe social, de família, etc): a sobreviver, *errando*, no espaço da escola; a sobreviver, negando-a/negando-se a si próprio. Depois, na sua impossibilidade, na sua inevitabilidade, basta um pulo (gigante) e o desvio (à lei) faz-se lei da vida.

1.3 Pela (des)linguagem me (des)encubro: a escrita criativa como uma etnopoética assente numa razão cosmopolita – propostas metodológicas

Words are all we have.
Samuel Beckett

*Os mapas redondos...
com o seu cabelo quente,
Numa janela a ver a lua.*
A.⁹

⁹ Poema resultante da participação de um aluno numa oficina de escrita criativa dinamizada, no CEO, pelo projecto “Oficina de Poesia”, em 13 de Março de 2008. Neste exercício de escrita foram usados textos de vários autores, desafiando os alunos a reescrevê-los.

O documento do Ministério da Educação que estabelece as competências essenciais do currículo nacional do ensino básico dita que, à saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio”, defendendo também, no currículo nacional da Língua Portuguesa, a necessidade de a escola “permitir a emergência de falas com sentido” e sublinhando que “escrever é uma actividade comunicativa”¹⁰. Há, assim, um modelo comunicativo de linguagem subjacente a todo o currículo nacional e uma consensualidade implícita sobre o que faz sentido e sobre uma forma, dita adequada, de comunicação, o que terá fortes implicações sociais e políticas porque, usando novamente as palavras de Bernstein:

(...) keeps the lid on; not only the straight but also the smug, the self-righteous, the certain, the sanctimonious, the arrogant, the correct, the paternalistic, the patrician, the policing, the colonizing, the standardizing, and those structures, styles, tropes, methods of transition, that connote or mime or project (rather than confront or expose or redress) these approaches to the world. (Bernstein, 1992: 224-225)

De realçar a escolha do vocábulo aristotélico “mimetizar”, que traduz uma visão hegemónica do mundo para a qual tende a generalidade das abordagens em políticas de educação. Quando, por exemplo, perante uma divulgação dos resultados do estudo da OCDE (lamentáveis e alarmantes para o nosso país) sobre o panorama educativo em Portugal, ficamos a saber que o que é destacado, em termos políticos, é “a melhoria dos resultados”, então, questionamo-nos acerca do discurso presente na educação e nas

¹⁰ Vide <http://www.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/88/>

políticas educativas, e interrogamo-nos acerca da abordagem do mundo que esse discurso significa¹¹. Afinal, que significa “melhoria”?, pergunto.

Legalmente obrigados a uma medida de internamento em Centro Educativo, os rapazes são, literal e simbolicamente, despidos das suas linguagens desde o momento em que são acolhidos, deixando de poder falar a sua língua materna (no caso dos alunos de origens étnicas minoritárias), usar as suas roupas ou os cortes de cabelo das suas preferências, ouvir algumas das músicas de que gostam, contactar com os seus “sócios”, praguejar, falar com o corpo, nele e com ele (se)escrever. Embora a primeira reacção a este súbito desapossamento seja, frequentemente, violenta, traduzindo-se em humilhação e dor, a verdade é que, poucos dias depois, o jovem está aparentemente conformado. Talvez porque a recusa por parte do sistema de todo e qualquer elemento subversivo próprio de uma contra-cultura escolar já não representa uma novidade, tendo existido, desde sempre, no espaço formal de todas as escolas antes frequentadas. Analisando este primeiro momento de “acolhimento” do jovem, sob o ponto de vista institucional, podemos descrevê-lo como o momento em que o poder formal da instituição assume, declaradamente, censurar e banir uma linguagem que desconhece, uma contra-cultura que não consegue dominar.

Poeta, professor, editor, performer e tradutor, Jerome Rothenberg é uma das figuras-chave da vanguarda contemporânea norte-americana que se tem destacado pela recuperação de poéticas de povo ancestrais das mais diversas culturas. O autor define a poesia em oposição à arte que não nos faz falta, a que não nos move, não nos leva a agir, não contribui para o movimento, para a resignificação, não preconizando uma

¹¹ Sobre este assunto, foi consultada a página on-line “tvi 24” que, no dia 8 de Setembro, divulgava os resultados deste estudo com o seguinte comentário, “*Os resultados do estudo «Panorama da Educação. Indicadores da OCDE», relativos a 2007, são implacáveis. Ainda que tenham sido registadas melhorias, Portugal continua a apresentar factores preocupantes no que diz respeito à educação. Desde logo no que diz respeito à taxa de abandono escolar. **Ministra destaca melhoria dos resultados***” (ênfase no original)

reinvenção radical de significados da linguagem poética. O termo “etnopoética”, por ele cunhado na década de sessenta, significa “an attempt to investigate on a transcultural scale the range of possible poeties that had not only been imagined but put into practice by other human beings.” (Rothenberg, 1990: 5). A ênfase da etnopoética, segundo Rothenberg, “was not so much international as intercultural, with a stress (...) on those stateless & classless societies that an earlier ethnology had classified as ‘primitive’” (Rothenberg, 1990: 5). Etnopoética recupera a tradição oral, realçando o poder do som, da respiração, do ritmo, do corpo, e aproxima-nos do primordial, do primitivo e do que verdadeiramente interessa: o humano em toda a sua complexidade.

À semelhança da proposta sociológica de Boaventura de Sousa Santos de uma “razão cosmopolita”, também a etnopoética de Rothenberg dá o seu contributo para a reinvenção de uma linguagem emancipatória e para um modelo de recontextualização de identidades, porque participa na sobrevivência de tradições em risco de se transformarem em formas sociais de não existência, significando, também, uma redescoberta/descoberto de identidades e sentidos outros. O trabalho de Rothenberg aproxima-se também dos trabalhos de Bernstein e de Derrida, porque partilha a ideia de que dizer o outro inteiramente não está ao nosso alcance, restando-nos, por isso, escutar e aceitá-lo na sua complexidade.

Qual a razão de integrar as propostas de Rothenberg, Santos, Deleuze & Guattari, Derrida, Lecercle, Sewell, Araújo & Pereira e Bernstein na minha reflexão sobre o trabalho docente em Centro Educativo e, especificamente, na minha proposta de usar a poesia e a escrita criativa na sala de aula? Procurei possibilidades situadas em áreas diversas (epistemologia, sociologia, filosofia de linguagens, linguística, teoria poética, antropologia, ciências da educação): discursos que vão no sentido de desafiar as narrativas oficiais de poder, reinventando uma linguagem outra para a afirmação de

identidades e sentidos negados. Tratam-se, portanto e simultaneamente, de exercícios de cidadania e de exercícios de poética. Se com o fazer *na e da* matéria da linguagem se torna visível a incompletude dos “topoi” de ambos os lados e se ganham reciprocidades, a poesia e os exercícios de escrita criativa poderão, certamente, participar nesse processo. Não se trata aqui de apresentar soluções: acima de tudo, estas vozes partilham conosco a pesquisa do mundo sempre em processo.

Para além das questões identitárias e de linguagem que têm uma dimensão étnica e racial, há ainda a variável classe social a ter em conta quando trabalhamos com estes alunos. Autor de uma obra de referência para os estudos educacionais, também em Portugal, Paul Willis aborda em, *Learning to Labour*, a cultura da classe operária e prova como a resistência à escola se materializa em reprodução social da conflitualidade perante as hierarquias dominantes. O autor destaca o importante papel do grupo para os membros de uma contra-cultura escolar na sua busca permanente de identidade e falamos da importância da escolha do espaço do informal para quem quer resistir:

Counter-school culture is the zone of the informal. It is where the incursive demands of the formal are denied – even if the price is the expression of opposition in style, micro-interactions and non-public discourses. In working class culture generally opposition is frequently marked by a withdrawal into the informal and expressed in its characteristic modes just beyond the reach of ‘the rule’” (Willis, 1977: 22)

Assumindo que o meu trabalho na sala de aula vai também explorar “formas de expressão que estão fora do limite da regra”, há que ter sempre presente, na minha prática lectiva, que a primeira liberdade retirada ao jovem que cumpre medida no CEO é a de exhibir formas de linguagens capazes de construir sentidos para a sua identidade (nela está incluída um sentimento de pertença a um grupo). Assumindo que “o conceito de identidade não existe fora da linguagem e dos poderes que a estruturam” (Capinha,

1997: 104), parece-me incontornável reinventar linguagens reinventando a escola – algo para o que qualquer docente tem de estar absolutamente disponível.

O que constantemente me é permitido comprovar, enquanto professora de Língua e Literatura Portuguesas e de Linguagem e Comunicação, é que, em contexto de sala de aula, quase todos os meus alunos usam a linguagem para *não comunicarem*: usam a linguagem para se esconder e para desafiar. Por isso, no momento da palavra escrita, a maioria exhibe o “erro”, demonstrando uma predileção especial pelo uso de frases multicolores que raramente respeitam as regras de pontuação ou mesmo a extensão da linha da folha pautada. É precisamente nas suas várias formas de linguagem que se adivinha a violência de uma existência nas margens, as ambiguidades identitárias resultantes de experiências múltiplas de mobilidade, desenraizamento, hibridez cultural, vivência efectiva da perda de controle físico – e todas estas experiências a desembocarem no sentimento de uma ausência de um espaço a que possam chamar seu, em que possam firmar os pés, produzindo um sentimento de desterritorialização. Obrigados a construir pela negativa a sua identidade e a sua linguagem, optam por uma espécie de *deslinguagem* e de *desidentidade* – no erro e em errância.

É a negar o Centro – “a little wizard with an elaborate sound and light show, good table manners, and preferred media access” (Bernstein, 1992: 2), uma brilhante definição de Bernstein para o poder instituído que, aqui, podemos legitimamente usar – é negando a escola, que os vemos chegar à escola – do Centro (educativo). Para mim, sua professora, as interrogações sucedem-se: *Que erros falam os meus alunos? Que linguagens se silenciam neles? Que linguagens os silenciam a eles?*

Sobre a necessidade de reinventar a educação e, nesse sentido, de reinventar a nossa atitude perante o chamado erro escolar, destaco as conclusões de Ken Robinson e, em particular, o documento “Schools Kill creativity” (TED, 2006), uma comunicação

plena de humor em que o autor britânico faz um discurso muito apelativo acerca da necessidade de criar um sistema educativo que alimente a criatividade (algo que ele considera tão importante quanto a literacia). É urgente reconhecer as inteligências múltiplas das crianças e a sua extraordinária capacidade para inovar (que nasce do facto de não terem medo de errar). Na verdade, alerta o autor, “if you’re not prepared to be wrong, you’ll never come up with anything original” (Robinson, 2006). Diz ainda que, enquanto a escola insistir em afastar o erro, seremos ensinados a abandonar a criatividade que, tal como a inteligência, se caracteriza pela diversidade, movimento e complexidade. Este autor posiciona-se contra a tradicional hierarquia de disciplinas em vigor na escola pública. Há uma hierarquia que coloca no topo a matemática, necessariamente ensinada todos os dias à criança, mas que não concebe, por exemplo, a aprendizagem diária da dança, pois olha o corpo como apenas “a form of transport for heads” (Robinson, 2006). O autor defende ser absolutamente necessário encarar as nossas capacidades criativas como uma grande riqueza e educar as nossas crianças para a complexidade humana. O que Ken Robinson proclama é, na verdade, uma política educativa que opte pela complexidade, que recuse a obsessão pela ordem, por um modelo comunicativo único e que, abraçando o desequilíbrio, aceite o caos nos binómios razão/imaginação, racionalidade/espiritualidade, certo/errado – binómios impostos pela modernidade, essa “vasta teia de reciprocidades negadas”, diria Santos (Santos, 1993: 7). Este é, quanto a mim e ainda na esteira de Sousa Santos, o verdadeiro desafio para o nosso sistema educativo: o acto sócio-político que significa também “destapar”/ “descobrir” conhecimentos e arriscar a entrada no espaço desconhecido do excesso/do caos.

Estas reflexões/propostas apontam, inevitavelmente, para a crise do paradigma de conhecimento e a necessidade de o repensar, repensando a linguagem, deslocando-a,

tornando-a emancipatória. São propostas que exigem o reconhecimento de um “processo de desterritorialização e reterritorialização [que] «desloca» a linguagem de forma óbvia. E nesse deslocamento, a hierarquia dos poderes, que lhe estão subjacentes, revela-se.” (Capinha, 1997: 66). Estas últimas palavras são as usadas por Graça Capinha para descrever a poesia escrita por emigrantes (outra linguagem das margens), mas servem-me aqui, por associação com as propostas referidas: também essa poesia/essa outra linguagem dos meus alunos procura “uma sobrevivência na linguagem, lugar onde as novas e as velhas hierarquias de poder se encontram e se chocam”.

A maioria dos meus alunos gosta de *hip-hop* e de *rap*, chama “sócio”, “black”, “irmão”, “parceiro” ou “brother” a quem gosta e demonstra destreza, rapidez e criatividade a inventar uma rima, uma letra de canção, uma alcunha ou um nome ofensivo. Assim, se a capacidade criativa dos alunos constitui uma das poucas certezas em Centro Educativo e se, como professora de linguagem e comunicação, me é exigida uma constante busca de novas metodologias que a abordem, penso que é minha missão optar pelo ensino do discurso que destapa, que se constitui como uma forma disponível e possível a práticas sociais de desencobrimientos de identidades e suas vozes – pois acredito num modo agonista de uso da linguagem que sirva para *des-encobrir*.

Apesar do território pleno de limitações ao acesso a linguagens em que se movem todos os alunos do CEO (facto que constitui, desde logo, também a maior limitação de todos quantos com eles trabalham), considero o facto de se ensinar sem a adopção de manuais obrigatórios um privilégio, uma vez que me permite escolher os textos/documentos de análise no espaço da sala de aula e evitar os conceitos de “literatura” e “literário” que atravessam a maioria dos manuais escolares. Estes, pertencendo ao espaço canónico e institucional, sofrem do mal positivista que

marginaliza e encobre, significando, muitas vezes, o fim de história(s) e, necessariamente, a morte de outras linguagens.

O texto poético e os exercícios de escrita criativa têm ocupado um lugar de destaque na planificação das minhas aulas: pela reflexão que permitem desenvolver sobre as linguagens dos meus alunos e os mundos por elas veiculados. Remetidos para lugares de exclusão social, circundados pela palavra poderosa da lei e de frases-chave que os aprisionam, os alunos de Centro Educativo ora assumem silêncios e/ou formas de espaços por preencher (já que os vazios diários, das ausências que experimentam, se revelam também nas impossibilidades de se dizerem), ora respondem “à letra” a um sistema que os limita e usam os crioulos, o romani ou, simplesmente, o calão (constituindo-se sítios privilegiados para todas as subversões). Tenho conseguido alguns bons momentos de ensino-aprendizagem com os meus alunos à volta do texto poético, onde a linguagem é jogo e perigo e onde, pela materialidade da linguagem, entramos num jogo complexo de presença/ausência que – à semelhança do bem e do mal, da morte e da vida, que coexistem em cada um de nós – constantemente nos confronta com o silêncio, com a impossibilidade de dizer o outro. Pela ênfase na polissemia das palavras e nos sentidos criados por um jogo infinito de diferenças e substituições, que a poesia significa, se podem descobrir as vantagens da ausência de um centro por quem sempre conheceu a margem e produzir um espaço de negociação, ainda que conflitual, entre o centro e a margem. A minha língua(gem) não é a língua(gem) dos meus alunos. Se não quero ser cega perante ela, tenho de me esforçar para ver/escutar. A escrita criativa funciona assim como uma poética de descentramento e incompletude, uma poética de celebração da incerteza contra a tirania da totalização e da totalidade e, portanto, do totalitarismo.

Un coup de dés jamais n'abolira le hasard, em português "Um lance de dados jamais abolirá o acaso", é o título do primeiro poema tipográfico de que se tem notícia, ou seja, um poema que explora as possibilidades da tecnologia de impressão de textos. Publicado em 1897, na revista *Cosmopolis*, pelo poeta simbolista Stéphane Mallarmé, ensina-nos que a expressividade do poema estará ligada à agressividade expressa contra a linguagem no que o pensamento de Lecercle se revela ser mesmo muito útil.

Ao falarmos dos jovens de Centro Educativo movemo-nos no espaço da acção contrária, do fugidio, da opacidade e do erro. Como esperar um texto a exprimir núcleos de sentido delimitados de quem cedo se constituiu, na sua etnopoética, através de uma não-frase? *Un coup de dés*, um lance de dados, está sempre presente e rompe com todas as convenções. Tal como o poema, que apresenta os versos como jactos de texto, espalhados na página como verdadeiras gotas de tinta, cada aluno é uma letra diferente a impor uma mudança de voz. Se Mallarmé procurava perturbar a unidade – a da frase, a do verso, a da página, a de si próprio – a unidade do próprio acto de escrita e a da pluralidade de vozes, aqui, no contexto do CEO, também tem que se escrever às avessas, negando o mapa e deixando essas “objectividades fantasmas” (como diria Bernstein, a partir do antropólogo Michael Taussig) revelar-se. O termo “objectividade fantasma” é descrito pelo poeta e teórico norte-americano como “the veil by way of which a social order renders its role in the construction of reality invisible” (Bernstein, 1992: 222). Ou seja, há uma criação artificial do real, que é humana e socialmente forjado pela linguagem, mas que a própria sociedade se recusa a ver. As formas contra-hegemónicas de escrita, que podem ser a de escrita criativa e de poesia, vêm perturbar essa artificial naturalização da linguagem e revelar esses “fantasmas” objectivamente criados pela própria linguagem.

Volto ao poema de Mallarmé e ao verso: *l'ombre enfouie dans la profondeur par cette voile alternative* (a sombra escondida na profundidade por este véu alternativo) – que interpreto como querendo significar: por detrás da brancura, todas as sombras disponíveis e possíveis. O que procuro fazer entender aos meus alunos, através da sua prática, é que, para além da linguagem que conhecemos, há todo um universo desconhecido; entre “a clareza” da escrita e o lance de dados existe a escuridão do que a primeira esconde. Um lance de dados não elimina, de facto, o acaso. A linguagem não esgota o pensamento, mas antes cria constelações: faz lances sucessivos e produz pensamento em eterna formação. Como a própria força da água, a linguagem poética *rebenta* as margens da página: porque é energia, é força projectada. Assim mesmo a via, o poeta americano Charles Olson, no seu manifesto poético “Projective Verse” de 1950, em que defende uma abordagem da poesia que realça a sua forma aberta, defendendo uma escrita poética geradora de energia e potenciadora de vitalidade, tanto para quem escreve como para quem lê. Com o termo “projective”, Olson refere-se ao próprio acto de respirar, que aproxima o acto de fala da poesia escrita, concebendo o poema como um campo de forças em constante movimento e tensão. O autor defende uma relação interactiva entre o ouvido e a respiração, entre a mente e o coração: “The HEAD, by way of the EAR, to the SYLLABLE/the HEART, by way of the BREATH, to the LINE” (Olson, 1966: 19). Na esteira de poetas como Ezra Pound e Williams Carlos Williams, Charles Olson defende uma poesia que, arriscando novos caminhos, se radicalize por caminhos desconhecidos para o próprio poeta: “(...) a projective poet will, down through the workings of His own throat to that place where breath comes from, where breath has its beginnings (...). (Olson, 1966: 20)

É na busca de caminhos mais difíceis, mas também mais verdadeiros e mais próximos da multiplicidade humana, que todas as vozes trazidas para esta reflexão se

encontram. É também nesses outros caminhos que eu julgo morarem as respostas para a pergunta que me coloco: num contexto caracterizado por uma razão metonímica obcecada pelas dicotomias e pela totalidade sob a forma de ordem, como poderá a escrita criativa ocupar o lugar de um movimento alternativo e credível? Como poderão a poesia e a escrita criativa alterar rotinas e revelar conhecimentos verdadeiros?

Salvaguardando as devidas importâncias e dimensões, as propostas de Boaventura de Sousa Santos, que vão no sentido da concretização de uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, têm-se revelado muito úteis para esta reflexão sobre a utilidade da poesia e da escrita criativa no meu contexto do meu trabalho. Embora a uma outra escala, defendo aqui a poesia que, buscando o individual, crie a possibilidade de “pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem”(Santos, 2002: 246); e, pensando o delinquente como se não houvesse lei, o aluno como se não houvesse escola, lançar um repto aos meus alunos para que procurem “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (Santos, 2002: 246). Assim, produzir um texto em crioulo em espaço do CEO é considerado um acto subversivo, mas escutar esse texto poderá significar centrarmo-nos “nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica”(Santos, 2002: 246) e praticar uma “ecologia dos saberes” baseada no princípio de que todos os saberes são incompletos e rejeitando a monocultura do saber. (Santos, 2002: 250). Há que constantemente traduzir sinais e indagar se, por exemplo, o aluno, que quer esconder publicamente a sua condição de aluno do CEO, não estará a pedir que o vejam sem “olhar à relação de subalternidade” e se o acto da leitura pública dos seus poemas não “supera ignorância (...) em saber aplicado” (Santos, 2002: 251). Pela linguagem se ganham presenças e “tornar-se

presentes significa serem considerad(o)s alternativas às experiências hegemónicas” (Santos, 2002: 249).

A escrita criativa poderá significar o conceito de “ainda não” proposto por Ernst Bloch, em 1995: o que preside à sociologia das emergências (Santos, 2002: 255). O “ainda não” do texto em processo poderá trazer a proposta do permanente movimento, materializando, desde logo, “uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas” (Santos, 2002: 255).

Assim, o acto de ensinar vai-se cumprindo, afinal, no acto de traduzir, já que o conceito de tradução, descrito por Sousa Santos como o acto cultural, político e emocional (porque implica o inconformismo perante uma carência) – que, pelo seu carácter transgressivo está sempre em processo – é um movimento e não um lugar, um espaço de intersubjectividade e negociação que nos leva até ao outro.

1.4 A tradução do silêncio: a escola como lugar de hospitalidade e escuta

Do we mean love, when we say love?
Samuel Beckett

A manha nos
A poesia é
A boca
Que nem parece
Quem falou
*A.*¹²

¹² Poema resultante da participação de um aluno numa oficina de escrita criativa dinamizada, no CEO, pelo projecto “Oficina de Poesia”, em 13 de Março de 2008. Neste exercício de escrita foram usados textos de vários autores, desafiando os alunos a reescrevê-los.

No ensaio “The World as India”, também Susan Sontag reflecte sobre a responsabilidade social do acto de tradução e as escolhas políticas e éticas que esse acto necessariamente acarreta. Sontag identifica o trabalho da tradução literária como um ramo da literatura e, embora o recuse como um acto mecânico ao serviço da lógica de um mercado capitalista e globalizado que participa na construção de um cânone, vem afirmar que a língua que cada pessoa fala pode significar, ou não, prestígio económico. O facto de a língua inglesa se ter vindo a tornar a língua globalmente partilhada (que pretensamente “atenua” disparidades) não é mais do que uma forma de colonialismo, já que as motivações que levam à existência de uma língua internacional na era da globalização perigosamente se aproximam das que deram origem ao capitalismo, expandiram a ciência e a técnica e possibilitaram o imperialismo. Pensemos, por exemplo, no lugar de destaque que o ensino da língua inglesa ocupa, há muito, nas escolas portuguesas; ou no facto de cada vez mais escolas oferecerem a possibilidade da aprendizagem da língua espanhola como segunda língua estrangeira – e não será difícil concordar com as palavras de Sontag e ver as motivações do mercado económico internacional a ditar as escolhas na área da educação.

Há uma escolha subjacente a todos os trabalhos de tradução literária: escolher a fidelidade ao sentido original, sacrificando em certa medida o estilo ou a graça do texto, ou a posição contrária? Para problematizar esta questão secular, Sontag traz três vozes que assinaram três reflexões marcantes na história da tradução: S. Jerónimo (331-420), Friedrich Schleiermacher (1778-1834) e Walter Benjamim (1892-1940). Se o primeiro considera como primeira tarefa do tradutor submeter o trabalho ao espírito da nova língua, escolhendo a graça e a harmonia do texto na língua de chegada, os dois outros autores defendem o contrário. São as motivações radicalmente opostas dos segundos que importa aqui realçar. Embora argumentando que o tradutor deverá ficar tão perto do

texto original quanto possível, uma vez que naturalizar um livro estrangeiro é perder o que de mais valioso tem, segundo Sontag, Schleiermacher denuncia uma posição claramente ideológica estreitamente ligada ao seu conceito de nacionalidade, o que o faz recusar a democratização das línguas e celebrar a hierarquia da torre de Babel (elucidativa imagem bíblica de Sontag) que coloca determinadas línguas e respectivas produções literárias nos pisos superiores, com as melhores áreas, e deixando tantas outras nos pisos térreos.

As “línguas outras” dos alunos descem aos pisos térreos e condenam-se à invisibilidade. Em meu entender, o acto de ensinar é ideologia e política. Quem decide o que ensinar? Quem decide como ensinar? Por cada conteúdo presente no programa da área que se lecciona há, certamente, uma escolha implicada e nela, à semelhança da tarefa da tradução, há motivações ideológicas. Para um/a professor/a a leccionar língua e literatura, cada texto é uma escolha de linguagem que pode significar, por exemplo, simplificação ou complexificação? Repetição ou variação? Os manuais escolares representam uma escolha feita e, quantas vezes, nos conduzem pelos caminhos apolíneos da linguagem e literatura canónicas acenando “aos mais capazes” um passaporte para uma viagem de excelente performance social na era da globalização em que nos movemos.

“The task of the Translator”, escrito em 1923, por Walter Benjamin é, na opinião de Sontag, a reflexão que verdadeiramente lhe interessa sobre o projecto e os deveres da tradução, pois coloca, no acto de traduzir, uma dimensão ética: por espelhar e duplicar o papel da literatura, que é aumentar as nossas empatias, educar o espírito e a mente para a criação de novos sentidos, mantendo e aprofundando a nossa consciência de que outras pessoas, pessoas diferentes de nós, têm uma existência real. Diz Sontag: “All translation is only a somewhat provisional way of coming to terms with the foreignness

of languages (...) The basic error of the translator is that he preserves the state in which his own language happens to be instead of allowing his language to be powerfully affected by the foreign tongue” (Sontag, 2007).

Poder-se-á, facilmente, encontrar nas palavras de Sontag um conceito de tradução muito próximo do conceito sociológico descrito por Boaventura de Sousa Santos. O trabalho de tradução é, segundo este autor, um dos três procedimentos epistemológicos para alcançar uma razão cosmopolita já que permite “criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (Santos, 2002: 239). Ao permitir alargar a inteligibilidade entre experiências sociais, o trabalho de tradução revela-se uma importante prática contra-hegemónica e, logo, uma tarefa simultaneamente intelectual e política de “desencobrimento” de identidades forçadas à não existência pela razão metonímica. A descrição dos objectivos da literatura e, conseqüentemente, da tarefa de tradução literária, escrita por Benjamin, em 1923, e subscrita por Sontag, em 2003, ganha a mesma dimensão social e política do trabalho de tradução descrito por Boaventura de Sousa Santos, o que coincide, afinal, com o seu conceito de hermenêutica diatópica que insistentemente aparece nesta minha reflexão. Em todos estes autores está presente a mesma ideia da impossibilidade da completude cultural que se resume, afinal, ao universalismo negativo que Sousa Santos propõe e que formula do seguinte modo: “uma teoria geral residual: uma teoria geral sobre a impossibilidade de uma teoria geral” (Santos, 2002: 264)

A poesia e a escrita criativa, na sua tradução e na sua gestão do silêncio, são uma proposta de caminho pois, tal como o gato em Alice no País das Maravilhas, que aparece e desaparece a seu belo prazer, ambas “also undermine[s] the king’s hierarchic position, reject[s] the system of places” (Lecercle, 1990: 253). Também no ensaio

“Repossessing the Word” de Bruce Andrews e Charles Bernstein, que serve de prefácio ao *The L=A=N=G=U=A=G=E Book*, pode ler-se:

It is our sense that the Project of poetry does not involve turning language into a commodity for consumption; instead, it involves repossessing the sign through close attention to, and active participation in, its production. (Andrews & Bernstein, 1984: X)

É precisamente no acto de rejeitar a naturalidade daquilo a que chamamos “real” e abrir possibilidades para novas visões do mundo que o movimento L=A=N=G=U=A=G=E se funda – e que todos os textos apresentados nesta reflexão se encontram. Seja no quadro analítico da poética e da filosofia da linguagem, seja no da sociologia, da política, ou no da tradução, todas estas vozes procuram provocar a fenda na forma dominante de racionalidade e buscar a complexidade pela manutenção de opostos.

Acreditando que a sala de aula se poderá tornar um espaço de abertura para escutar o elemento de estranheza que há no outro, aqui se defende o descentramento *da e pela* linguagem para, “encaminhando linhas de fuga” (Deleuze e Guattari, 1986: 23), produzir o acto de cidadania que o ensino deveria ser e ensinar.

II - Estado da Arte

No artigo “Creative Writing & its Discontents” (2000), D.W.Fenza, presidente da *Association of Writers & Writing Programs* nos EUA (AWP), defende a importância crescente da escrita criativa enquanto disciplina académica. De acordo com Fenza, terá sido o escritor e filósofo Ralph Waldo Emerson a cunhar os termos “escrita criativa” e “leitura criativa” quando, em 1837, os incluiu no discurso “The American Scholar” como exemplos de contributos para uma cultura e uma nação que se queriam novas, contra uma Filologia cujo ensino e prática significavam, então, a manutenção do passado literário. Segundo Fenza, as primeiras aulas de escrita criativa viriam a acontecer na década de 1880 na Universidade de Harvard e também estas, leccionadas por Barrett Wendell, se constituiriam como oposição à Filologia, considerando-se que, na sua dissecação das obras literárias, ela mais não fazia do que reproduzir sentidos e ordens de uma cultura hegemónica. Dando primazia à prática, à estética, à originalidade e à criatividade, em detrimento da teoria, da história, da tradição e do conservadorismo literários, as aulas de Wendell materializavam já uma alternativa ao estudo da literatura praticado pela maioria das universidades americanas até 1900.

A experiência de leccionação de escrita criativa a alunos do secundário encetada por William Hugues Mearns, aluno de Barrett Wendell, revelaria a escrita criativa como uma forma extremamente eficaz de motivação dos alunos para a expansão da aprendizagem da leitura e da escrita. Estas aulas davam ênfase à motivação, à participação activa, à criatividade e à expressão individual, relegando para segundo plano o lugar da disciplina, da história, da memorização e da repetição na aprendizagem. Com a publicação de uma antologia de obras literárias dos seus alunos

bem como dos livros *Creative Youth* (1925) e *Creative Power* (1929), Mearns transformava a “escrita criativa” numa matéria de grande interesse para a comunidade de educadores e estudantes. Não obstante as duras críticas tecidas pelos chamados eruditos, que argumentavam que as aulas de escrita criativa demonstravam um desprezo imoral pelos monumentos literários, assentando na intuição e na irracionalidade, o número de aulas e de programas de escrita criativa foi aumentando e, em 1930, Norman Foerster, então director do departamento de Letras da Universidade de Iowa, criou uma licenciatura em escrita criativa. A escola de Foerster foi, segundo Fenza, a primeira a incluir as componentes básicas dos programas de escrita criativa tal como existem hoje nos Estados Unidos: um currículo de estudos a culminar num BA, seminários sobre a arte e a forma da escrita, o estudo da literatura enquanto arte e um trabalho criativo como tese.

Dito isto, se pensarmos que o número de programas de licenciatura, mestrado e doutoramento em escrita criativa, oferecidos hoje pelas universidades dos Estados Unidos, se situa próximo das três centenas, e, se fizermos uma rápida pesquisa na *Web* sobre as publicações disponíveis no mercado sobre o tema, perceberemos que as razões que, hoje, levam alguns poetas e académicos a recusarem e a criticarem duramente os inúmeros cursos de escrita criativa oferecidos pelas universidades são as opostas às apontadas pelos opositores à escrita criativa no início do século XX. Se, anteriormente, os cursos de escrita criativa eram temidos por significarem um desafio, entre outros, ao canône, hoje, as razões são precisamente as contrárias – e é o próprio Fenza quem o denuncia. Na sua argumentação em defesa da escrita criativa enquanto disciplina académica, escolhe alguns poetas/editores como Andrei Codrescu e Charles Bernstein que recusam este tipo de programas, porque, dizem: “Our younger poets all write in the same confessional, Midwestern, middlebrow, middle-of-the-road, ‘Iowa’ lyrical style”

(Fenza, 2000). Ou seja, o desafio desapareceu e ficou a mesmidade resultante daqueles cursos.

No seu livro, publicado em 2008, *The Creative Writing mfa handbook – a guide for prospective graduate students*, também Tom Kealey, escritor e ex-aluno de um programa de escrita criativa, se propõe “conduzir” os leitores interessados numa viagem pelo mundo dos cursos de escrita criativa disponíveis nas universidades dos Estados Unidos. Segundo o próprio autor, a sua vasta experiência na matéria poderá ser de grande utilidade para os futuros estudantes dos cursos. Assim, traçando o perfil de cinquenta programas de escrita criativa, publicando breves entrevistas com algumas “autoridades na matéria” e enfatizando a posição mais ou menos importante de cada um dos cursos no *ranking* nacional (muito ligado, ao que parece, ao número de escritores bem-sucedidos que cada programa terá “produzido”), Kealey pretende fornecer “preciosas dicas” aos futuros alunos e dar-lhes coragem para enfrentar o “intimidante mundo da escrita avançada no ensino superior” (Kealey, 2008: vii). Ao dar resposta à primeira pergunta do capítulo 1, “Why apply to a Creative writing program?”, o autor mostra-se muito assertivo:

People often apply to programs for a variety of reasons: to complete a manuscript, to qualify themselves to teach on the college level, to live and work within a community of writers, and/or to escape back into academia from “the real world.” But here’s the real reason: You’re drawing a line in the sand, and you’re saying, *I’m going to be a writer for the next few years, because I’ve always wanted to do that, and I’m going to see what I can make of myself* (Kealey, 2008: 1).

Estas são palavras de Tom Kealey a denotarem a ideia, hoje generalizada, de que os programas de escrita criativa servem, sobretudo, para “produzir” escritores e que

neles se podem adquirir as técnicas certas para tornar a escrita o mais vendável possível. A ideia da escrita como acto comunicativo num modelo colaborativo subjaz à grande maioria dos artigos e livros que se debruçam sobre o tema da escrita criativa. Mesmo quando, à conta de um subtítulo como “Not doing-the right way”, quase pensamos ir no sentido contrário, o que encontramos é:

Do not purposely confuse the reader. Make clear the new method you’re employing. If the reader cannot follow it, you’ve failed. If the reader can, you’ve done what Flaubert did – invent a new convention (in his case, modern point of view) for literature’s future use” (Grimes, 1999: 12).

As palavras são do editor Tom Grimes e fazem parte do ensaio que serviu de capítulo introdutório ao livro *The Workshop, Seven Decades of the Iowa Writers’ workshop*, publicado em 1999. Com a referência a Iowa, voltamos àquele que é o mais antigo programa universitário de escrita criativa dos Estados Unidos e uma referência incontornável para quem defende o formato destes programas, mas também para quem lhes tece duras críticas. Entre estes últimos, encontramos o mentor do programa de poética da *State University of New York* e co-fundador da revista de poesia L=A=N=G=U=A=G=E, o poeta e teórico Charles Bernstein que defende, no seu livro *A Poetics*, uma poesia que, negando as formas reconhecidas, se constitui como aversão à conformidade, porque “(...) insists on running its own course, finding its own measures, charting worlds otherwise hidden or denied or, perhaps best of all, never before existing” (Bernstein, 1992: 1). Este lugar da poesia, que é um lugar claramente de resistência, logo, político, situa, necessariamente, a escrita criativa num espaço social de transgressão, risco e violência, afastando-a de toda e qualquer visão que a queira baseada no modelo comunicativo/colaborativo de linguagem subjacente a este tipo de

programas. Em seu entender, a poesia destina-se, antes, a alterar a ordem do mundo, a incluir linguagens outras e a criar a possibilidade e a abertura a outros mundos.

Em Portugal, os cursos de Escrita Criativa, também designados como *Oficinas de Escrita* ou, mesmo, *workshops de escrita*, têm vindo a aumentar significativamente na última década. Uma rápida pesquisa na *Web* mostrar-nos-á que, diariamente, se multiplicam em bibliotecas, escolas, universidades, livrarias, associações recreativas, clubes ou, mesmo, *online*. Quando escrevemos a expressão “escrita criativa” no Google, para uma rápida pesquisa, somos confrontados com um conjunto de *slogans* publicitários para o produto *cursos de escrita criativa*: “Escrita irrepreensível em apenas seis horas ou devolvemos o seu dinheiro. Clique para saber mais”; “Campeonato Nacional de Escrita Criativa, Inscreva-se já.”; “Cursos de Escrita Criativa? Oficinas de Romance? Clique para saber mais ou agendar já o seu curso.”; “Cursos de Escrita Criativa - o tamanho certo para si.”; “Escreva. Com tudo o que tem à mão”; “Escrita Criativa Iniciação (trimestral/pós-laboral)”; “LEC - Laboratório de Escrita Criativa (nível introdutório)”. A escrita criativa parece encontrar-se, portanto, por todo o lado, acessível a todos, à distância de um simples clique e de uma determinada quantia (com facilitadas formas de pagamento). Num artigo, assinado por Rogério Casanova e incluído na revista *Ler*, pretende-se claramente parodiar o tom paternalista e os mecanismos mercantis que percorrem as mais recentes publicações portuguesas sobre a escrita criativa e se associam aos cursos. Na imagem que antecede o artigo, um pai inicia o filho no mundo da *bricolage*. O título é “Manual de Escrita Criativa – Uma Introdução”, ao qual se segue: “Felizmente para vocês, com o aconselhamento adequado e alguma disciplina, é possível transformar a mediocridade em competência” (Casanova, 2010: 45). Subjacente ao artigo está uma crítica mordaz ao súbito modismo que envolve a actividade da escrita criativa, “vendida” diariamente a quem espera

encontrar nela o segredo do rápido êxito de alguns escritores e algumas escritoras da nova geração:

Um dos aspectos cruciais na escrita criativa é a posse de um espaço próprio adequado à efectivação da criatividade. A sala deve ser ampla e iluminada, com pelo menos 10 metros quadrados de superfície, e mantida num estado de arrumação marcial, pelo que se aconselha a intervenção regular de uma mulher a dias oriunda de uma antiga república soviética – isto, claro está, em caso de carreira profissional exigente do parceiro conjugal ou incapacidade física da mãe para responder às necessidades.

O instrumento de trabalho por excelência do escritor criativo é o computador pessoal, que, escusado será dizer, deve possibilitar uma ligação permanente à Internet. (...) É teoricamente possível produzir escrita criativa sem cerveja e salgadinhos, mas esse tipo de ascetismo radical é mais usado por praticantes de formas de escrita criativa homossexuais, como a poesia, o microconto ou a crónica intimista. (Casanova, 2010: 46)

Há um tom caricatural e parodiante a percorrer todo o artigo e posto ao serviço de uma crítica não só às fórmulas ordenadas, reconhecidas e estereotipadas, que habitam os cursos de escrita criativa, mas também à ambição de escritores e editoras, que transformam a arte da escrita num “desporto de competição”. A expressão é do escritor António Lobo Antunes que, tecendo uma crítica semelhante, embora num tom radicalmente diferente do de Casanova, aborda, num artigo intitulado “De livros e editores”, a já sobejamente conhecida questão dos lucros no mundo da literatura:

Tudo se passa no interior do interior e portanto não devia haver cursos de escrita criativa (um paradoxo nos termos) mas de leitura criativa. Conheço menos bons escritores do que bons leitores, um bom leitor é uma espécie muito rara. Um autor do século dezanove dedicava os seus trabalhos aos felizes poucos, expressão roubada a Shakespeare (we few, we happy few, we band of brothers), capazes de nadarem ao seu lado em águas muito escuras e de regressarem à tona de mãos cheias. (...) As páginas são ouvidos pacientes

que nos guiam através da liberdade do silêncio, onde as nossas frases se reflectem e regressam com um sentido novo. (Antunes, 2010: 12)

Lobo Antunes critica assim os cursos de escrita criativa, fazendo a apologia da leitura criativa. A mesma questão preocupava Charles Bernstein, Robert Bertholf, Robert Creeley, Raymond Federman, Susan Howe, e Dennis Tedlock quando, em 1991, criaram o Programa de Poética no English Department da Universidade de Nova Iorque. Este grupo de autores não pretendia ensinar as técnicas certas para os poemas mais vendáveis mas, antes, criar a possibilidade de uma comunidade de leitores para um tipo de escrita poética de transgressão em que outras imagens do mundo surgissem ou, como diria Lobo Antunes, “regressem de águas muito escuras com um sentido novo”.

Ao contrário deste projecto vai o movimento em Portugal. De facto, sou levada a concluir que a área da escrita criativa no nosso país tem vindo também a submeter-se à “lógica produtivista” que é “uma das principais formas de não existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica [e] que assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista” (Santos, 2002: 248). Este facto poderá explicar não só as escassas publicações sobre a matéria, como também a inexistência absoluta de uma licenciatura, mestrado ou doutoramento em escrita criativa no universo das actuais ofertas das instituições de ensino superior portuguesas. Importa sublinhar por isso, as excepções avulsas registadas no mundo académico, após pesquisa aturada sobre este assunto: o mestrado em “Comunicação estratégica: publicidade e relações públicas” da Universidade da Beira Interior, que integra uma unidade curricular de escrita criativa; o mestrado em “Comunicação e expressão”, oferecido pela Universidade Católica em Viseu, que inclui um seminário de “técnicas de escrita criativa”; a licenciatura em “estudos artísticos”, na variante de Artes e Culturas Comparadas, da Faculdade de

Letras da Universidade de Lisboa, que também integra a escrita criativa no seu plano de estudo/unidades curriculares obrigatórias; e a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que integra, além de uma cadeira de licenciatura que é opção condicionada, o seminário opcional de poética e escrita criativa na estrutura curricular do mestrado “Poesia e Poética”. Apenas neste último caso encontrei alguma informação acerca da abordagem teórica – o que é estranho, convenhamos¹³.

Acredito, como Graça Capinha, que a escrita criativa poderá e deverá ser, na verdade, uma metodologia de reflexão e de trabalho com fortes implicações sociais e políticas, e não apenas um produto rentável, apanágio de um pequeno círculo de escritores que, generosamente, disponibiliza um conjunto de ferramentas a grupos de “futuros escritores”. Na minha perspectiva, será muito tênue a fronteira que separa a escrita criativa de outras pedagogias de trabalho, propostas por alguns manuais escolares e outras publicações didáticas e pedagógicas, denominadas escrita lúdica, expressiva ou experimental. No entanto, e uma vez que me interessa indagar acerca de “como vai a escrita criativa” em Portugal, restringi a minha pesquisa a títulos que, assumidamente, abordam o tema. Destes, encontrei apenas sete e já todos da primeira década deste século: *Os Mecanismos da Escrita Criativa* (Norton, 2001); *Manual de Escrita Criativa* (Carmelo, 2005); *Manual de Escrita Criativa – Volume II* (Carmelo, 2007); *Quero Ser Escritor – Manual de escrita criativa para todas as idades* (Santos & Serra, 2007); *Curso de Escrita Criativa I – Criative-se: Usar em caso de escrita* (Sena-

¹³ Tratando-se de um seminário leccionado pela docente Graça Capinha, que orienta esta minha dissertação, parece-me oportuno incluir neste capítulo o resumo disponível *online*: “Este seminário procura situar a reflexão poética na prática da escrita, colocando as questões ao nível da experiência pessoal de cada estudante e perguntando sempre a partir de uma posição de ingenuidade. As questões fulcrais a exigir reflexão e debate serão as políticas literárias e as políticas de língua. Pretende-se, assim, produzir uma reflexão sobre modelos de linguagem, história e teoria literárias, escolas e cânones, a arte e o social, epistemologia e estética. Pretende-se ainda perguntar pela possibilidade de reinvenção de uma linguagem emancipatória: uma reinvenção que, ao ser sobretudo poética, se radica – porque as palavras se cozem nos fornos da história, como afirma Charles Bernstein – inevitavelmente, no social e no político. Os exercícios de escrita partem desta radicalidade, simultaneamente, estética, social e política, para desafiar a construção e o artifício daquilo a que chamamos “real” (“Poética e Escrita Criativa I”, s.d.)”

Lino, 2008); *Curso de Escrita Criativa II – Uma Costela de Quem? – Um manual de construção de personagens* (Sena-Lino, 2008); *Introdução à Escrita Criativa* (Mancelos, 2009). A bibliografia portuguesa sobre o tema revela-se escassa também nestes livros. Os autores das obras mencionadas são, em alguns casos completamente omissos no que respeita a bibliografia recomendada sobre o tema, como nos casos de Luís Carmelo e Cristina Norton; quando escolhem recomendar a leitura de algumas obras sobre escrita criativa, a opção vai quase exclusivamente para autores estrangeiros; o autor João de Mancelos não inclui qualquer título de autoria portuguesa e Pedro Sena-Lino aconselha a leitura dos dois volumes de Luís Carmelo, entre muitas obras de autores estrangeiros; as autoras Margarida Fonseca Santos e Elsa Serra aconselham a leitura de várias obras assinadas por autores portugueses, mas apenas uma é especificamente sobre a escrita criativa: *Os Mecanismos da Escrita Criativa* de Cristina Norton.

Quanto a mim, na introdução a esta reflexão, justifico a minha proposta de trabalho sobre o texto poético e sobre a escrita criativa pela possibilidade que aí encontro, à luz de um modelo agonista de linguagem, de abrir reais possibilidades a alunos de Centro Educativo de criação de novas linguagens para, (re)descobrir a arte da escrita, “desencobrir” identidades e permitir outras vozes. Ao optar pela defesa da escrita criativa no contexto do CEO, inevitavelmente me encontro a reflectir sobre questões de lei, de justiça, de identidade e de raça, de etnopoéticas (Rothenberg & Tedlock), de discursos marginalizados e, logo, de violentos territórios do excesso (Jean-Jacques Lecercle), de desafio e resistência a um qualquer centro de poder que nega vozes, fechando o círculo (Sousa Santos). Escrita criativa pretende, aqui, significar a consciencialização da existência de territórios desconhecidos e violentos em todas as áreas de conhecimento, no reconhecimento da incompletude e do descentramento

hermenêutico – sempre diatópico (Sousa Santos) – para a criação efectiva de linhas de fuga (Deleuze e Guattari) que possam abrir inúmeros caminhos para inúmeras formas de ver o mundo, a linguagem e o sujeito, conferindo dignidade e, assim, sobretudo, reconhecendo cada um no direito à sua diferença e à sua igualdade.

Foi este o quadro analítico que me conduziu na análise das sete obras sobre escrita criativa já mencionadas e que me levou a algumas conclusões que procuro, agora, sistematizar. Esta minha análise procura reflectir não tanto sobre o que, segundo os/as autores/as, deverá suceder numa oficina de Escrita criativa ou sobre os exercícios de escrita criativa propostos por cada uma das obras (embora estes possam constituir estratégias diversas e muito úteis para a minha prática lectiva), mas, antes, sobre as motivações que impelem os/as autores/as à defesa da escrita criativa e sobre as questões teóricas (ou ausência delas) que lhes subjazem.

Cristina Norton trabalha, desde 1998, como coordenadora de oficinas de escrita para crianças e adolescentes e é responsável por sessões de formação nesta área para professores/as e bibliotecários/as em todo o país. O subtítulo *escrita criativa, actividade lúdica* da sua obra *Os Mecanismos da Escrita Criativa* aponta, desde logo, para a vertente lúdica da escrita criativa que a autora pretende sublinhar. Embora aparentemente recusando a fórmula, hoje generalizada, de que a escrita criativa assegura o êxito de um escritor afirma:

Este método não pretende fabricar escritores. Para escrever é preciso talento, imaginação, cultura e sobretudo muito trabalho e perseverança. Alguns poderão enveredar por esse caminho, outros aprenderão, **pelo menos**¹⁴, a expressar-se, escrever relatórios legíveis, apresentar uma memória descritiva com clareza ou fazer com que um produto seja apetecível. (Norton, 2001: 11)

¹⁴ Ênfase minha.

Perante tais afirmações, poderemos começar por perguntar: Que é talento? Quem o mede? Qual cultura? Quem a define? Que significa “aprender a expressar-se”? Que é legível? Que é clareza? Para quem? Este é um bom exemplo do “universalismo” cultural de que nos fala Boaventura de Sousa Santos quando descreve “a quarta lógica da produção da inexistência [que] é a *lógica da escala dominante*”, ou seja “a escala das entidades ou realidades que vigoram independentemente de contextos específicos” (Santos, 2002: 248). A este universalismo urge contrapor o “universalismo negativo” de uma hermenêutica diatópica que, segundo proposta do autor, pressupõe “a ideia da impossibilidade da completude cultural” (Santos, 2002: 264).

Segundo Cristina Norton, a escrita criativa estará ao serviço de um fim, “um produto apetecível” (que significa apetecível?), e o escritor ocupará o lugar no topo da hierarquia, privilégio conferido pela máxima clareza do seu texto. Há uma clara intenção de colocar a escrita criativa ao serviço de um modelo comunicativo de linguagem que pretende “defender” o leitor de qualquer sensação de estranheza ou complexidade que o texto lhe possa provocar:

O leitor não quer adivinhar, quer ler, quer chorar, mas acima de tudo não quer que o deixem feito idiota tentando perceber uma frase. (...) O escritor só tem um meio de comunicar, e esse meio é a palavra, por isso ela é de suma importância e os escritores passam horas procurando a palavra certa, essa e não outra, que expresse exactamente o que querem dizer. Em qualquer bom escritor há um denominador comum: estilo fluente, textos claros, ideias que vivem. (...) Se conseguirmos que o receptor da nossa mensagem não seja obrigado a parar a leitura por causa de algum tronco que ande à deriva ou fique enalhado numa rocha (...) poderemos considerar-nos escritores. (Norton, 2001: 21)

O conselho da autora aqui transcrito mais não significa do que a tentativa de anulação de qualquer possibilidade de interpretação por parte do leitor. Este é um bom exemplo de um discurso que contribui fortemente para o que Theodor Adorno diz ser “a desmoralização dos intelectuais”. Nesta defesa de uma literatura que dá total prioridade à comunicação, se comprovam as palavras de Adorno quando afirma: “as pessoas só consideram compreensível aquilo que não chega a exigir-lhes compreensão” (Adorno, 1997: 180).

Depois destas palavras poderemos prever os nomes dos/das autores/as que assinam os textos a partir dos quais a autora propõe alguns exercícios de escrita criativa e “as regras” que envolvem, ou antes, “fecham” os textos sugeridos, por exemplo, num capítulo dedicado à poesia e intitulado “o cantinho da poesia”. Há, nesta expressão, sinais claros, por quem pretende estabelecer uma hierarquia literária, de subalternização e, até, infantilização do lugar do texto poético. Faz-se uma espécie de concessão à actividade poética e, das actividades “sérias” de escrita criativa propostas, há como que um “cantinho” a ela dedicado.

As duas obras assinadas por Luís Carmelo são apresentadas como o resultado do trabalho que o autor tem vindo a desenvolver na área da escrita criativa, orientando oficinas de escrita em contexto universitário. Na introdução ao volume I, o autor congratula-se com esta sua actividade, iniciada em 1994 na Universidade Autónoma de Lisboa, e que, de acordo com as suas palavras, se tem “mostrado particularmente estimulante e compensadora”, proporcionando-lhe a rara oportunidade de “aferir avanços rápidos e seguros” (Carmelo, 2005: 9). À semelhança do que vemos na obra de Norton, também este autor coloca claramente a escrita criativa ao serviço de um modelo comunicativo de linguagem:

Creio que, na sua inevitável dimensão de síntese, este Manual condensa a praxis interiorizada do “projecto” desenvolvido – e é, verdadeiramente, de ‘teoria do projecto’ que se trata, recorrendo a linguagem arquitectónica - tal é o seu carácter experimental e *processual* no mundo dos mecanismos da escrita, da leitura activa e do incremento das potencialidades comunicacionais (Carmelo, 2005: 10)

Desde logo, importa sublinhar duas expressões aqui usadas pelo autor: “avanços rápidos e seguros” e “potencialidades comunicacionais”. O “carácter experimental e *processual*” que o autor parece encontrar no acto da escrita estarão, assim, ao serviço da potencialidade comunicacional da linguagem que o autor valoriza e que lhe permitirá aferir os tais “avanços rápidos e seguros” de que nos fala. Em cada uma das catorze unidades lectivas em que se encontra dividido o volume I da obra de Luís Carmelo, é feita uma breve exposição teórica do tema a trabalhar, à qual se seguem as ilustrações, com comentários a excertos de obras de vários autores e a proposta dos “exercícios da semana”. Cada uma das unidades termina com “caixas” teóricas que pretendem fornecer pistas para a reflexão e a crítica literária. A décima terceira unidade lectiva é a última das três unidades que o autor dedica à poética e, especificamente, ao que escolhe chamar “O eixo das similaridades”, que introduz da seguinte maneira:

Quando falamos, escolhemos. Essa é uma lei da vida e da comunicação, já estudada e aprofundada por muitíssimos autores. Ou seja, cada palavra e cada frase que pronunciamos obedece, permanentemente, a separações entre o material que decidimos utilizar e uma imensa quantidade de material linguístico que decidimos na devida altura não utilizar. O que se ouve, vindo de nós ou dos nossos interlocutores, é aquilo que foi seleccionado. É esse “sintagma” corrente que faz e dita a linguagem no seu uso quotidiano e instrumental. (Carmelo, 2005: 157)

Subjacente a estas palavras está a apologia de uma relação com a linguagem que parece colocar o sujeito falante em permanente controlo sobre o material linguístico. Ou seja, é como se o sujeito falante fosse uma entidade perfeitamente totalizada que, tomando uma decisão consciente em cada acto de linguagem, seleccionasse de forma racional apenas o material linguístico que melhor lhe convém para, “avançando rápida e seguramente”, chegar à finalidade maior da comunicação. Há como que a “domesticação” da linguagem, ou a ilusão dessa “domesticação”, e o texto, que é visto como produto, parece nunca gerar a perturbação ou a ruptura, que sabemos ser fruto dessa impossibilidade de *dizer o real* com a matéria da linguagem. É uma posição que vê o poeta como aquele que sabe. Cabe aqui a pergunta: Onde estão contemplados os poetas que não sabem? Os que se entregam a esse não-saber?

Nesta medida, podemos mesmo concluir que a palavra, no quadro da sua utilização poética, não é apenas um instrumento – ou um utilitário – ao serviço de uma situação comunicacional que urge resolver. Pelo contrário, a palavra poeticamente utilizada tende sempre a suprir e a dar forma àquilo que no ser humano é o mais difícil (e, às vezes, mais frágil e mais urgente) de comunicar. (Carmelo, 2005: 158)

Há uma forte contradição nestas palavras do autor que defendendo, por um lado, que com a poesia não se pretende comunicar, conclui o argumento afirmando, por outro lado, que é com ela que verdadeiramente se comunica o que ele descreve como “o mais difícil”. Sempre subjugadas a esse fim último de comunicar, este é um espaço da poesia e da escrita criativa onde o lugar do silêncio e do excesso não é contemplado e que, necessariamente, estabelecerá metodologias de trabalho adequadas apenas a determinadas formas e, portanto, a determinados/das poetas. Este é um espaço onde a transgressão e o

confronto não podem ter lugar e onde, assim, se legitima a ordem do mundo, diriam os poetas L=A=N=G=U=A=G=E.

A dimensão colectiva e social da escrita enquanto acto sócio-político, e também epistemológico, que permite inaugurar imagens e alterar a ordem do mundo são, de resto, questões relativamente às quais todas as obras aqui analisadas são completamente omissas. A actividade de escrita criativa é vista como um conjunto de exercícios formais e lúdicos que, não obstante provocarem desvios, permitindo até alargar o auto-conhecimento e a imaginação, estão, sobretudo, ao serviço de uma noção positivista de “ordem e progresso” na escrita que é, obviamente, um acto político – o que os autores não reconhecem – porque a quer tornar comunicável. Comunicável deve significar acessível. Acessível deve significar vendável: “Procurar um curso, com o apoio continuado e coerente de um orientador, e com a ajuda e vivência dos outros colegas, será o passo mais urgente para progredir na sua escrita. (Sena-Lino (a), 2008: 11)”

Na minha opinião, a escrita criativa é, antes de mais, um instrumento de descoberta pessoal e linguística que nos leva por caminhos desconhecidos e, quantas vezes, obscuros, desordenando-nos e provocando, em nós, a ruptura. Assim entendida, a escrita criativa é processual e habita uma área periférica da comunicação, afastando-se, por isso, da descrição de Sena-Lino e de qualquer outra que a veja como um percurso cuja meta seja uma acção comunicacional: “(...) a minha visão de um curso de Escrita Criativa (...) é a de um percurso, com objectivos, método e persistência, para recriar, inovar e alargar a comunicação escrita de cada um consigo” (Sena-Lino (a), 2008: 12).

Em meu entender, a escrita criativa revela-se como uma metodologia preciosa porque se cumpre nessa capacidade que todas e todos temos de fazer com a linguagem e prova a existência de múltiplas competências nos meus alunos. Neste sentido, a criatividade e a possibilidade da escrita criativa estão presentes no *nonsense*, tanto na

linguagem infantil, como na linguagem da demência, do calão ou nos versos da poesia, como defende Lecercle. Qualquer pretensão de tornar a escrita criativa numa actividade praticável apenas por quem demonstra “estar, física e mentalmente, em forma” e em nome de uma “qualidade literária” muito provavelmente ditada pela visão apolínea de linguagem, imposta pela academia e/ou pelas leis do mercado editorial, aproxima-se da “monocultura do saber”:

Por vezes, estas oficinas de Escrita Criativa são organizadas com fins terapêuticos, para ajudar um grupo de estudantes a ultrapassar depressões, por exemplo. Embora não duvide da eficácia de cursos com este propósito, ponho em causa a qualidade dos textos literários aí produzidos. Um artista é como um atleta: para dar o seu melhor, tem de estar em forma, nos planos físico e mental. Quando um estudante se encontra a recuperar de alguma doença, as capacidades criativas dificilmente estarão no auge. Nestas circunstâncias, como poderá elaborar um texto sem cair no sentimentalismo, na lágrima fácil, e em todas as fragilidades que a espontaneidade implica? (Mancelos, 2009: 15-16)

Mas é precisamente pelo seu carácter aberto que destaco o livro *Quero Ser Escritor, Manual de Escrita criativa para todas as idades*. Sendo esta uma obra com um carácter marcadamente prático, em que as autoras propõem um conjunto muito variado de exercícios de escrita, é possível encontrar nela a intenção de sublinhar a real possibilidade de acesso a um mundo outro, por caminhos diferentes dos habitualmente percorridos – um espaço de liberdade para um real interesse pela escrita e pela literatura:

Digamos que cada exercício tem vários obstáculos. Vais ter de os contornar para chegar ao fim e vais entrar em contacto com partes de ti que conheces mal. O mais curioso é que isso é divertido e útil; e irás começar a escrever

com mais facilidade e com muito mais ideias. Estás no bom caminho para ser... um **escritor!** (Santos & Serra, 2007: 11)¹⁵

Embora desprovida, como as demais aqui analisados, de qualquer tipo de reflexão sobre políticas literárias e de linguagem (de que pode ser exemplo, desde logo, a ausência da forma feminina no vocábulo “escritor”) e demasiado preocupada, à semelhança das restantes, com o modelo colaborativo de linguagem, que domina as práticas pedagógicas na escolas, podemos ver, nesta obra, uma espécie de “democratização” do acto de escrita, porque parte do princípio de que somos todos e todas escritores e escritoras, da mesma maneira que somos todos e todas poetas – porque temos a capacidade criativa do fazer com a linguagem.

Quero da escrita criativa uma metodologia de trabalho e uma real possibilidade de investigar e alterar a ordem do mundo, incluir linguagens outras e criar a possibilidade de muitos caminhos. Acredito que a escrita criativa é maltratada sempre que, subjugada ao mercado editorial e a um modelo comunicativo de linguagem, for impedida de contribuir para a complexidade de sentidos e a reinvenção de uma linguagem emancipatória. Faço “chave”, para encerrar este capítulo, das palavras de Charles Bernstein que, reclamando a urgência de um trabalho outro sobre a linguagem no panorama literário norte-americano (também ainda sob a administração Bush), podem exprimir também o que se passa em Portugal:

The Library of Congress just announced that our new U.S. Poet Laureate “writes of universal themes in an accessible manner.” That sounds like an ad for soap. I’d rather have our poet laureate wrote of particular themes in a complex manner; but then we have a President, selected by a minority of the voters with the help of an anti-democratic Supreme Court, that impugns the value of “nuance” in foreign policy. Within our culture we need, desperately

¹⁵ Ênfase minha.

need, small, difficult, rebarbative art forms. Poetry can do many things with language that can't be done with conventional story-telling. And, as William Carlos Williams says, people die, every day, for the lack of what is found there. (Denut, s.d.)

É por isso que conseguir que os meus alunos escrevam poemas significa, para mim, convidá-los a participar de um acto de cidadania.

III - As vozes: as Entrevistas e os Poemas

Os dados para analisar neste estudo foram recolhidos quer em contexto de sala de aula, com produção e análise de texto a partir de exercícios de escrita criativa bem como com a observação da participação dos alunos em oficinas de escrita criativa; quer fora desse espaço, com leituras de poemas e com entrevistas em profundidade. As entrevistas abriram-se a conversas e incluíram histórias de vida contadas na primeira pessoa, análises de poemas, exercícios de escrita, silêncios... sobretudo silêncios geradores de significados.

Para os efeitos deste trabalho, foram seleccionadas seis entrevistas individuais, de carácter semidirectivo, tendo apenas por base um roteiro com tópicos sobre os quais pretendia conversar com os alunos. Não houve qualquer dificuldade em deles obter a disponibilidade para este pedido de conversa informal sobre “cenas” de escrita e de poesia. Importa referir que nenhum dos alunos a quem pedi para colaborar comigo vacilou sequer na resposta ao meu pedido. Recebi um sim pronto, desde o primeiro momento. Depois de assinarem a declaração de disponibilidade em colaborarem e durante os escassos dias que passaram até ser possível conseguir um tempo livre nos seus horários para nos sentarmos a conversar, alguns deles passavam pela sala de professores e perguntavam, por meias palavras (para que o assunto aguçasse a curiosidade de quem os ouvia), “então, stôra, quando é que fazemos aquela cena?” Percebi, então, que se tivesse programado uma entrevista para todos os meus alunos seria o ideal, pois qualquer um deles estaria disponível para aquela conversa – simplesmente por aquilo que para eles significava: registar em suporte áudio *as suas*

vozes para, escutando as suas opiniões e preferências, as divulgar e, sobretudo, dar-lhes importância.

Dois conceitos fundamentais nortearam a escolha dos vários exercícios de escrita criativa que lhes fui propondo: o conceito de intertextualidade e o conceito de rizoma. O primeiro, no sentido apresentado por Julia Kristeva, porque “subverte a ordem simbólica [do texto] ao tornar o significado irreduzível a unidades únicas ou estáveis. (...) um texto é sempre entendido em relação a uma variedade de outros textos e, como consequência disto, a interpretação é um acto continuamente em processo – nunca acabado ou finito.” (*Apud* Amaral & Macedo: 2005: 106). O segundo, proposto por Deleuze e Guattari, que procura em cada texto a possibilidade de ser ou de devir de um sistema complexo sem centro, com tantas ligações, que não se sabe onde começa ou acaba cada uma delas (Deleuze e Guattari, 1986: 23). Rizoma de raízes e caules, ora subterrâneos, ora visíveis, onde tudo anda ligado, formando, assim, um emaranhado de caminhos, de sentidos, no espaço e no tempo – como a própria memória. Técnicas de exercícios de escrita como o *catch*, *cadáver esquisito*, *derivação* ou *rasganço* – ferramentas de trabalho, herdadas do projecto *Oficina de Poesia*, às quais constantemente recorro no meu trabalho – são afinal formas de alcançar heterodoxias textuais e cumprir os conceitos referidos.

O vocábulo *catch*, no duplo sentido de “apanhar, agarrar” e “entrar no tom”, levou ao exercício, proposto por Graça Capinha no curso “Oficina de Poesia”, que consiste em ouvir um ou mais textos (neste caso, em simultâneo) e “agarrar” algumas palavras para criar um novo texto. Com este exercício se torna evidente a forma selectiva como experimentamos a linguagem diariamente e desde que nascemos: tornamos, assim, consciente uma experiência de linguagem – que se vai fazendo acto criativo entre o acaso e a memória.

Cadáver esquisito refere-se a um jogo colectivo de subversão da ortodoxia do discurso literário, um jogo inaugurado pelo movimento surrealista francês que viria, depois, a ser recuperado pelos surrealistas portugueses. Trata-se de criar um texto a várias mãos, provocando intencionalmente a fragmentação do texto e a perda de unidade – pelo facto de cada um/uma dos/das participantes não poder ter acesso ao que os/as restantes escreveram. É uma espécie de jogo colectivo em que impera a imprevisibilidade de sentido do texto.

A técnica da *derivação* implica o diálogo com outro texto no qual momentaneamente ancoramos para alargar o sentido, criando um novo texto a partir do primeiro. A derivação é feita a partir de um ou mais textos de outro autor. E como afirmava Robert Duncan, “todos somos derivativos” (*Apud* Capinha, 2003: 161).

O *rasgão* consiste no acto de destruir literalmente um texto, rasgando-o em pequenos pedaços – para criar, depois, um novo texto, a partir de alguns desses pequenos pedaços escolhidos aleatoriamente. Na “Oficina de Poesia”, a este se associava o exercício de *collage*. Todas estas técnicas trabalham a matéria da linguagem para possibilitar a fragmentação do texto e a polifonia de sentidos, a intertextualidade e o rizoma.

O principal critério subjacente à escolha dos alunos teve por base o trabalho desenvolvido em sala de aula à volta do texto poético. A participação (e, num dos casos, a sistemática recusa em participar) em oficinas de escrita e leitura de poemas e, sobretudo, o meu conhecimento, após alguns meses de trabalho com os alunos, foram-me dando sinais de haver prazer e envolvimento, dentro ou fora da sala de aula, no acto da escrita – e de que haveria certamente interesse em reflectir sobre isso. Assim, procurei trazer, para esta minha reflexão, vozes representativas de reacções várias perante a escrita de poesia e, a partir das muitas conversas/entrevistas, selecionei,

então, seis alunos para realizar entrevistas em profundidade sobre o trabalho que temos vindo a desenvolver à volta do texto poético (e sobre “o que calhasse!”). O que se segue são excertos dessas conversas que, pelos significados que possibilitam, enriquecem esta reflexão.

3.1 “Poesia e prosa é tudo a mesma coisa...”

Gosto do que escrevo, faz-me manter a diferença; hoje a minha paixão é a escrita e a leitura, adoro ler e escrever. Liberta-me, tanto psicologicamente como espiritualmente. A minha escrita é o reino do caos. Do medo, do escuro. Já escrevi muito sobre o amor, mas já me fartei, o amor já não está a bater. Gosto mais de contar a minha vida, diz A.

T: Então conta-me! conta-ma!, peço-lhe.

A: Tenho 17 anos, venho de Lisboa e estou a cumprir uma medida de dois anos no centro educativo dos olivais. A minha história de vida começa numa maternidade, onde a minha mãe me deixou sozinho, à mercê do meu destino, e a minha tia amamentou-me durante um tempo porque tinha tido um filho – e amamentou-nos a mim e ao meu primo. Ela cuidou de mim até aos meus 4 anos, até o meu pai me reclamar... Vivi com ele, fui o seu saco de pancada durante alguns anos. Ele era um bêbedo e um drogado ao mesmo tempo e não tenho palavras para aquilo que ele fez, mas as pessoa erram – eu também já errei e gostava de obter o perdão. Fui para a Santa Casa da Misericórdia, estive lá até aos dez anos. Tenho boas e más memórias de lá. O meu pai foi lá ver-me quando era mais novo, foi lá levar-me rebuçados e chocolates. Ele disse que era o meu pai, eu não sei se era. Identificou-se como tal. Já estive com ele depois disso. Vi-o na feira da ladra, ele vende lá CDs, DVDs gravados. Não me identifiquei como filho dele. A minha mãe... já contactei com ela por telefone, vive em Carnaxide; disse-lhe que era o seu filho, mas ela disse que nunca tinha tido filhos. Depois fui para a Novo Futuro, uma outra instituição de solidariedade social: estive lá até agora, até aos 18 anos. Fiz umas asneiras, vivi a vida como consegui e como não consegui. Tive problemas, tanto na escola como na rua, mas o meu mundo centrou-se todo na rua. Vi a escola como uma perda de tempo. Juntei-me a alguns grupos que não queria... Tinha que fazer parte de algum, não é? Não podia fundar um tipo social sozinho. Tinha muitos inimigos naquela escola, porque tinha batido em muitas pessoas nas outras escolas onde andei. Depois, juntei-me à classe inferior da sociedade, ao pessoal que rouba, que fuma, aos “vida louca” como se costuma dizer, para aí com 14 anos. Até lá, tinha sido casa-escola, escola-casa, tinha explicadoras do voluntariado.

A. mostra-se sempre muito disponível para a elaboração de textos a partir de exercícios de escrita criativa, participou entusiasticamente na “Oficina de Escrita” dinamizada pela “Oficina de Poesia”, em 2009, e embora não tenha podido participar no lançamento da revista, sente-se muito orgulhoso ao ver os seus poemas publicados:

A.: Para mim foi importante, queria provar a mim mesmo que também consigo. Assim, mais tarde, poderei mostrar a toda a gente. Se tiver netos, amigos, poderei mostrar ao mundo que também estive interessado numa oficina de poesia.

Mas a poesia não é o que A. gosta mais de escrever. Prefere a prosa.

A.: São dois tipos de escrita, de pensamento, completamente diferentes. Com a prosa ‘não tenho que combinar’, o meu pensamento flui mais facilmente, sem regras.

T: Sentes então que a poesia tem mais regras do que a prosa?

A.: (pausa) Depende da maneira como se aprende. Se eu for aprender numa aula o que é prosa e o que é poesia, claro que a “stôra” me vai dar regras para a prosa e para a poesia...

T: E se eu te disser que não há regras na poesia?

A.: Há, há! há as quadras....

T: Mas se os teus textos são poemas... e não são quadras...

A.: Não é a poesia corrente, isso é alternativa, imaginário...

T: Alternativa porque não foi este tipo de poesia que viste nos livros da escola? Então é diferente do que aprendeste na escola, mas é poesia. Que poesia aprendeste na escola?

A.: Lembro-me de aprender que a poesia tinha que ser em versos ou em quadras, que tinha que rimar; e, da prosa, nunca ninguém me deu regras... só que tinha que ter entoação e um contexto.

T: Entoação, pontuação... onde é que encontras textos com menos pontuação?

A.: É que prosa e poesia é tudo a mesma coisa... só que são formas diferentes de escrever...

T: É tudo a mesma coisa porquê? O que é que há de comum entre a prosa e a poesia?

A.: São as palavras... e a poesia não tem frases...tem mais palavras espalhadas e as pessoas interpretam de maneira diferente...

Desde logo, no espaço deste diálogo, surge a problematização da distinção entre poesia e prosa, entre poético e não poético, o descentramento da frase na poesia – para uma reflexão sobre a matéria da linguagem. Pela insistência de A. na palavra *regra* se

pode perceber a identificação do espaço escolar e da sala de aula com os conceitos de ordem e lei. Enquanto sua professora, o meu papel parece resumir-se a dar-lhe “regras” sobre prosa e poesia. Mas será que há, na verdade, a rejeição da regra por parte de A.? Se a sua explicação inicial para o facto de preferir escrever em prosa mostra uma rejeição da regra associada à poesia, tal como esta lhe terá sido apresentada, a forma como o aluno acaba por descrever a poesia e, sobretudo, o adjectivo “espalhadas”, por ele escolhido, indica-me um sinal de mudança no seu conceito de texto poético. Essa mudança, que acredito ser já fruto do nosso trabalho de sala de aula à volta da poesia bem como da participação do aluno em várias oficinas de escrita criativa, vai-se revelando no discurso de A. que, lentamente, se vai “despindo” das regras “a mais”, dos sentidos “a mais” que a escola, durante anos, lhe ditou. A explicação para a preferência de A. pelo texto em prosa poderá ainda residir no facto de, sendo ele um aluno com bastante facilidade na produção escrita, este tipo de texto lhe “devolver” a segurança e, de certa maneira, o controlo sobre a linguagem que, ainda que de uma forma ilusória, lhe é familiar e que ele sente que, assim, domina.

Num breve artigo em que apresenta a poesia como um “não valor” do ponto de vista económico e, por isso, um possível espaço de resistência ao capitalismo, o poeta Charles Bernstein defende que aquela poesia que não recusa uma linguagem ditada pelas regras gramaticais não poderá ir além daquilo que descreve como uma experiência de “digestible contents”, já que:

(...) there is nothing difficult in the products of such activity because there is no distance to be travelled, no gap to be aware of and to bridge from reader to text: what purports to be an experience is transformed into the blank stare of the commodity – there only to mirror our projections with an unseemly rapidity possible only because no experience of “other” is in it” (Bernstein, 1986: 59).

Segundo o autor, o acto de seguir as regras de sintaxe no discurso tem implicações políticas pois, à semelhança de um espelho, apenas nos devolverá a imagem reconhecida de uma estrutura social que se quer programada e ordenada.

As respostas de A. perante as perguntas “o que é a poesia?” e “qual a diferença entre prosa e poesia?” são muito semelhantes às respostas da maioria dos alunos com quem tenho trabalhado e exprimem concepções de poesia e de prosa previamente programadas e ordenadas pelos manuais escolares. Os excertos dos manuais escolares que aqui transcrevo são ilustrativos:

Quando olhamos para dois textos, estando um em **prosa** e outro em **verso**, é fácil distingui-los um do outro porque têm formas diferentes, ou seja, aspectos diferentes: num texto em verso, cada linha escrita, ou verso, é mais curta do que num texto em prosa. (...) Não devemos chamar **poema** a qualquer texto em verso. É preciso que as palavras sejam usadas **com arte** e que nos transmitam, de uma forma bela, ideias, emoções e sentimentos para que se possa falar de **poesia**.” (Lopes & Rola: 2004, 56-57)¹⁶

Quando ouvimos dizer um poema, sentimos logo que se trata de um texto especial, que nos comove de maneira diferente de todos os outros, pelo que diz e, sobretudo, como diz. (...) O poema apresenta uma mancha gráfica diferente da prosa, pois organiza-se em versos e estrofes. (...) A estrofe é um conjunto de versos formando uma unidade gráfica e, geralmente, um sentido completo. (Pinto & Baptista: 2002, 192)

Foi na tentativa de contrariar este modelo hegemónico de poema como um texto “especial”, escrito em versos e estrofes, por alguém “especial” que, a propósito do tema “Direito Humanos na Arte”, propus aos alunos um exercício de escrita criativa a partir da obra “Guernica” de Pablo Picasso. Apesar de a pintura parecer familiar a alguns

¹⁶ Ênfase no original.

deles, ninguém conhecia título, autor ou contexto. A partir de uma fotocópia com uma pequena reprodução de “Guernica” e com um rectângulo em branco de dimensões semelhantes à fotocópia da pintura, comecei por lhes pedir que escolhessem palavras sugeridas pela obra e as escrevessem no rectângulo. Depois, apresentei-lhes o pintor, falei-lhes da sua obra, nomeadamente do seu papel de co-fundador do movimento artístico cubismo, e dei-lhes uma folha com um grande rectângulo em branco. À medida que fui lendo uma interpretação de cada uma das figuras/objectos presentes em “Guernica”, os alunos fizeram um exercício de “catch” e espalharam as palavras, por eles seleccionadas, no rectângulo. Cada um dos alunos pôde, depois, trabalhar o texto no computador à sua vontade. Com este exercício, pretendi que os alunos se afastassem da concepção de poema que quase todos evidenciam ter e que resulta das “fórmulas prescritas” pela escola como: versos arrumados à direita na página, distribuídos por estrofes e “obedientes” a um esquema rimático. O descentramento do poema na página foi o primeiro dos objectivos deste exercício. A. fez este exercício de escrita criativa a sós comigo pois esta aula coincidiu com um período de castigo. Foi trabalhando o texto, comentando-o a cada passo, reflectindo sobre o fazer da linguagem a cada momento.

Perante o poema espalhado na página, ele diz:

A.: Não é um poema, não faz sentido.

(Após Leitura...)

T: O que acabaste de ler, faz sentido ou não?

A.: Se me apresentassem este texto... eu tinha que ter algum tempo sozinho para o interiorizar.

T: Mas faz, cria, ou não, sentidos?”

A.: Eu não percebo muito de poesia...

T: Por que é que dizes que esta interpretação do quadro não é um poema? O que é que lhe falta para sê-lo?

A.: Porque estas são as palavras de alguém que analisou a tela e eu apenas escrevi algumas que fui ouvindo e que me foram marcando mais no ouvido.

T: Palavras que tu escolheste.

A.: *É diferente, porque, se a stôra me pusesse apenas a tela à frente, eu não produziria um poema.*

T: Mas há aqui uma selecção, tu não tiveste que procurar palavras, usaste as que foste ouvindo e seleccionaste algumas, depois resultou um texto outro. Sobre o qual ainda podes trabalhar...

A.: *Não, não quero, a primeira impressão, quando sai, é sempre mais forte do que quando a gente pensa e volta a fazer, portanto, quero manter o poema assim.*

T: A primeira impressão é mais forte, o poema fica mais forte se não lhe mexeres mais, porquê?

A.: *Vou mexer na ideia principal que tive, vou querer aperfeiçoar uma coisa que foi feita espontaneamente...*

T: E aquilo a que tu chamas aperfeiçoar é, se calhar, aproximar do sentido a que tu estás habituado... quando lês este texto o que te provoca?"

A.: *Dá a sensação que foi outro a fazer...*

T: Diz-te algo de ti próprio...ou não?"

A.: *Sim, que escolho palavras inconscientemente, que têm a ver com a minha memória...*

T: E que as palavras quando se juntam de diferentes maneiras, criam sentidos completamente diferentes... E sentes que gostas mais da primeira impressão do que se trabalhasses mais este poema...

Guernica

De uma ambígua resistência Espanhola,
recuar ao ataque, morta, de fácil dor Inferior.

Mutilada resistência do guerreiro,
com uma ferida aberta e um cavalo com rugido de dor.

Com o olho que tudo vê e um abraço de uma nuvem suave,
os camponeses com um rasgo de consciência de luz,
têm um esgotamento de sofrimento humano, luz.

A segunda coisa apavorada tenta deter bombas de 1808 goya.

Telhas suaves de rosto dominador e cavalo ferido,
tentam procurar refúgio numa gruta de luz...

A.

Apesar de, como ele próprio verbalizou, “quando sai [ser] sempre mais forte”, A. não resistiu e o seu trabalho sobre o texto foi o de (re)centramento na página, (re)aproximando-o da mancha gráfica que lhe é mais familiar e que, na verdade, o

exercício pretendia “recusar”. Mas apenas a mancha gráfica parece procurar uma forma reconhecida, pois o exercício de escrita criativa fez o texto de A. resultar numa pequena homenagem a “Guernica” e ao cubismo: as perspectivas sobrepõem-se e as quadras (que A. associou às regras da poesia) não têm lugar. As palavras “luz” e “dor”, pela repetição e pela posição em final de verso, parecem liderar dois planos semânticos sobrepostos, que fazem o poema: o plano do ataque e da dor, e o plano da resistência e da luz. A fragmentação, conduzida pela leitura interpretativa da pintura cubista, é conseguida em vários versos bipartidos pela conjunção copulativa como, por exemplo, o verso “com o olho que tudo vê e um abraço de uma nuvem suave”. A rima (que, segundo A., seria elemento obrigatório da poesia) não limita mas, antes, parece acontecer fora de qualquer esquema rimático (inferior/dor/dominador) ou na aliteração (fácil, inferior, ferida, sofrimento, refúgio), que cria uma rima desobediente e fricativa, como a própria fala dos corpos.

As três pequenas estantes com uma centena de livros à disposição dos alunos do Centro Educativo é, obviamente, muito pouco sedutora para A. que, constantemente, nos pede novos livros emprestados. Bibliotecas não são, de resto, lugares que A. considere muito acolhedores, porque lhe evocam memórias de regras e constrangimentos:

A.: Bibliotecas são sítios em que não se pode fazer barulho, são sítios em que, se eu estiver a ler um livro e me der vontade de rir, tenho que me conter, não posso ser eu mesmo. Não gosto muito de bibliotecas.

T: Lembras-te de quando começaste a ir às bibliotecas?

A.: Fui à biblioteca de Alvalade no Areeiro, uma biblioteca pequenina, tinha muitos livros antigos e eu comecei a ler Viagem ao Centro Da Terra, Vinte Mil Léguas Submarinas, O Conde de Monte Cristo, o Robin dos Bosques... Ia sozinho. Não havia ninguém para ir comigo, ninguém se interessava por leitura como eu, (...) depois, tive que deixar de ir à biblioteca, porque não devolvia os livros...acabava de ler os livros e voltava a lê-los, depois, esquecia-me de os devolver. Muitas vezes dava por mim com as mulheres da biblioteca a baterem à porta da casa para devolver os livros. Depois disseram para eu nunca mais ir à biblioteca, para eu

começar a comprar livros; só que eu só recebia à volta de dois euros por mês e não tinha ninguém que me pudesse emprestar livros. Então lia os livros que os meus colegas mais velhos do que eu andavam a dar na escola, como: O Cavaleiro da Dinamarca, O Principezinho.

T: Lembras-te de quando aprendeste a ler?

A.: Foi aos 5 anos, comecei a aprender a ler com os meus colegas mais velhos. Quando era mais novo, lia, mas tinha dificuldade em interpretar: ficava dois, três minutos em cada frase a tentar associar o resto. Como acontece agora a alguns dos meus colegas daqui do centro educativo, lêem, mas não sabem aquilo que lêem, não interpretam.”

Durante as quatro semanas que A. foi afastado da unidade residencial, não podendo sequer assistir às aulas, trabalhei apenas duas vezes com ele. Se, da primeira vez que o visitara, fora eu a propor-lhe um exercício de escrita, da segunda, já foi ele quem mo pediu. Assim, sem mais nem menos, pediu-me que o ajudasse a fazer outro poema. Abri aleatoriamente o livro que lhe levava nesse dia e, sem qualquer programação, pedi-lhe que escolhesse algumas palavras do excerto de *Explicação dos Pássaros* de António Lobo Antunes, que lhe ditei para criar um poema fazendo, de novo, uso da técnica de “catch”:

E no domingo vou buscar os meus filhos, passear com eles no jardim, estender-me na relva, de olhos fechados, sob um salgueiro, enquanto eles jogam a bola, ou conversam, ou discutem, ou caem, ou choram. Pensa nunca lhes liguei grande coisa, nunca lhes prestei muita atenção, foram sempre vagos, confusos e embaraçosos na minha vida, dois seres estranhos que se tornava necessário alimentar, vestir, entreter, vacinar, escutar às vezes, da cama, os lamurientos pesadelos que abanavam a casa adormecida, a impedir-me de descansar, de me esquecer de mim, de me submergir no poço pantanoso do sono. (Antunes, 1986: 216)

Eis o poema de A:

O domingo no jardim

Sinto-me estender meus olhos

Por baixo de um salgueiro
Eles conversam e choram
Eu nunca lhes prestei, são vagos,
Confusos e embaraçosos
Vou vestir, cuidadosamente alimentar
E vacinar, depois abanar
A casa adormecida
Para esquecer de mim

A.

É um pequeno poema que torna evidente como a escolha da unidade de sentido do verso e a rejeição de determinados vocábulos do texto sobre o qual se está a trabalhar alteram, desde logo, o mapa de sentidos da linguagem. Basta a simples ausência dos substantivos “filhos” ou “atenção” para adensar o silêncio e gerar a ambiguidade no texto. De realçar a escolha do verso “Para esquecer de mim” na posição de último verso do poema, o que lhe confere uma maior importância. Se, neste texto, se revelam ténues e receosas as incursões de A. pelos caminhos desconhecidos da polissemia da linguagem é por haver, claramente, resistência em afastar a sua escrita da ordem sintáctica convencional. Importa, por isso, contar que, quase no final do ano lectivo, A. veio dar-me um pequeno poema que fizera a partir do poema “A Lua e o Teixo” de Sylvia Plath. Trata-se, portanto, de uma derivação, que o aluno escolhe fazer sozinho e, a seguir, mostrar-me. Este pequeno poema sem título é, do meu ponto de vista, uma adesão clara do aluno aos exercícios que antes lhe haviam sido propostos:

Milhões
As palavras
A terra
Os outros planetas
Vai andando Ruben

Casa
Não vejo por onde ir
Lua nova
Galáxia
Olhares para céu
Essa faixa
O mundo

A.

Há já um maior afastamento da ordem sintáctica convencional e, desde logo, a escolha da enumeração a hiperdimensionar cada um dos elementos que cercam um sujeito poético em movimento, à procura. A rejeição total da pontuação a sublinhar o sentimento de abandono presente no verso “Não vejo por onde ir” e o vocábulo central do poema: “Casa”, palavra feita ilha que não se alcança. Há uma clara identificação de A. com os dois últimos versos da primeira estrofe do poema a partir dos quais se faz o trabalho de derivação: “Separado da minha casa por uma fileira de lápides/só não consigo ver para onde se vai”.

3.2 “Dou a outras pessoas que gostam de cantar...”

E. foi considerado, pela maioria dos/das professores/as, o aluno mais subversivo em sala de aula. Nunca se deixou envolver nas actividades de escrita que fui propondo e foi com muita resistência que produziu um ou dois poemas – e apenas porque sabia que a produção escrita era um factor de avaliação. No espaço da sala de aula, manteve-se sempre silencioso e aparentemente alheado, perguntando-me frequentemente se podia desenhar ou escrever “coisas dele”, ou seja: letras de músicas em crioulo para “rap’ar”. É muito respeitado no grupo e é-lhe solicitado muitas vezes que faça “rimas”.

T: Para que serve a rima?

E.: Para as palavras se encaixarem mais umas nas outras.

Embora muito pouco colaborativo com os adultos, mostrou-se muito orgulhoso com a proposta de colaborar comigo neste estudo e muito receptivo durante a conversa que tivemos (talvez por estar já de saída). Explicou algumas das suas recusas e fez algumas revelações:

Nasci na maternidade Alfredo da Costa, em Lisboa, morei no Cacém até aos 3 anos; depois, mudei-me para Casal de Cambra, onde estou até hoje. Moro com os meus pais. Comecei a deixar de ir à escola há cerca de três anos. Quando descobriam, os meus pais diziam-me para ir à escola para não ter uma vida como a deles. Eles são os dois de Cabo Verde. Já fui lá uma vez com a minha mãe. Quase toda a minha família está lá. Gostava de lá voltar. A minha mãe fala muito de lá e liga muitas vezes. O meu pai fala menos. A minha mãe quer ir lá. Eu sei como é que o meu pai veio para cá. Ele tinha um patrão, tinha combinado ir trabalhar com ele mas, quando chegou, deu-lhe o dinheiro e não foi trabalhar com ele. Depois construiu uma casa lá, no Cacém, mas, como eram muitas barracas, foram destruídas e dividiram-nos por outros bairros. Aos meus pais, custou sair de lá, porque este bairro onde estamos agora é mais problemático e eles acham que há lá más companhias, como aquelas que eu tenho agora...

Pedi a E. que trouxesse um dos seus textos em crioulo. Estando o uso do crioulo proibido no Centro, a resistência de E. ao espaço de monolingüismo encenado em que se encontra começa nos textos que escreve. As dinâmicas de resistência deram o mote à nossa conversa:

T: Por que é que nunca quiseste participar nas oficinas de escrita?

E.: *Nunca fui para os poemas, acho isso uma criançice.*

T: Mas eu sei que tu escreves letras de canções...

E.: *Dantes escrevia mais, agora já é só uma letra por semana ou isso...*

T: Essa letra/esse poema que trouxeste, o que diz?

E.: *É uma música p'ra um amigo que morreu, p'ra ele descansar em paz... e isso.*

T: E esses textos, embora não lhes chames assim, são poemas... podes ler esse que tens aí? Está em crioulo?

(Após a leitura...)

T: Se eu te pedisse para me dizeres o que é a poesia, o que dirias? O que acabaste de ler, uma letra de uma canção, é um poema?

E.: Mas o que eu li é só uma letra, só mesmo isso.

O facto de E. ver, por um lado, as oficinas de escrita criativa como uma “criancice”, demonstrando, por outro lado, estranheza ao considerar a letra da música que canta/escreve como um texto poético é revelador. A curta e atribulada experiência que teve da escola ter-lhe-á, decerto, deixado uma memória ténue da descrição do texto poético no manual de primeiro ciclo – como o que consultei, e que o descreve como sendo um “texto escrito em verso, revelando ritmo, musicalidade, *ternura...*” (Neto, 2008:9). Como poderia uma definição como esta servir para descrever o *freestyle rap* improvisado por E. nas suas constantes “disputas de rimas” na rua? O texto poético, tal como E. o conheceu na escola, dificilmente terá incluído a performance poética a que Charles Bernstein se refere no ensaio “Close Listening: Poetry and the Performed Word” e que significa, sobretudo, um espaço de liberdade e de prazer:

If the poetry reading provides special unscripted elements for the performer, it also provides special possibilities for the listener, from direct response to the work, ranging from laughter to derision; to the pleasure of getting lost in language that surges forward, allowing the mind to wander in the presence of words” (Bernstein, s.d.)

T: Quando escreves, mostras os teus textos a alguém?

E.: Eu, às vezes, mostro ao meu irmão... houve uma, que já cantei aqui no colégio.

T: Escreves sempre em crioulo?

E.: Sim.

T: Como sabes, aqui dentro, não podes falar em crioulo. Por que, é que achas que essa regra existe?

E.: Porque estamos aqui para aprendermos a comunicar uns com os outros e nem todos entendemos crioulo.

T: E, ao telefone com os teus pais, podes falar em crioulo?

E.: Não. Eu agora falo em português com os meus pais. Dantes não, mas agora já comecei a falar.

T: Os teus pais falam também em português?

E.: *Sim, também em casa.*

T: Mas não foi sempre assim...

E.: *Não, foi só quando entrei para aqui para o colégio.*

T: Então, começaram a falar em português desde que vieste para aqui porque, ao telefone, não podiam falar crioulo, foi assim?

E.: *Sim.*

A experiência, relatada por E., acerca do gradual abandono do uso do crioulo nas conversas com os familiares, desde a sua entrada para o CEO, deixa clara a imposição de um modelo colaborativo de linguagem que, de algum modo, ele vai recusando pela manutenção do uso do crioulo nos seus textos. Porém, esse modelo claramente o “vence” quando o obriga a usar apenas a língua portuguesa nos telefonemas para a família. Estamos perante um exemplo claro de negação das diferenças identitárias em nome da “comunicação” que, no caso concreto de E., o coloca numa posição de fragilidade linguística, obrigando-o a usar uma língua na qual ele não se sente “competente”. Diz Bernstein:

Out of fear of being opaque to one another, we play the charade of comprehensibility – for if you say nothing you void the risk of not being found empty. We censure the unknown because it has not always/already been understood, and we call this communication, clarity, expression, content. (Bernstein, 1992: 183)

Como responde ele? Se as constantes dinâmicas de resistência que E. evidencia são, no caso da produção escrita em crioulo, uma tentativa de manter uma identidade linguística que lhe é negada, elas significam também, nos momentos em que E. rejeita as actividades de sala de aula, uma recusa em exhibir o “erro” constantemente, algo que o uso obrigatório da língua portuguesa, na oralidade e na escrita, lhe vaticina. A questão

que se coloca é, de acordo com Rothenberg, que parte crucial de si é apagada violentamente?

Num ensaio intitulado “Descobrimientos e Encobrimientos”, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos usa o discurso quinientista como símbolo da “concepção moderna da descoberta como designação da diferença e da diferença como designação de distância e de hierarquia” e descreve a escrita da história da modernidade como “uma vasta teia de reciprocidades negadas” (Santos, 1993: 6,7). Estudar a história da humanidade é estudar as relações humanas e vê-las como potenciais descobertas do outro. Boaventura de Sousa Santos defende, no mesmo ensaio, que:

(...) quem descobre é descoberto. Se por qualquer razão esta reciprocidade é negada ou ocultada, o acto de descobrir, sem deixar de o ser, torna-se simultaneamente um acto de encobrir. A negação ou ocultação da reciprocidade assenta sempre no poder de negar ou ocultar a humanidade de quem é descoberto. Só assim é possível descobrir sem se descobrir, pôr a nu sem se pôr a nu, identificar sem se identificar, encontrar sem se encontrar, ver sem se ver (Santos, 1993: 7).

Voltando à experiência de E. no Centro Educativo, a situação deslocada e desterritorializada em que se encontra, coloca-o na posição de “descoberto”. Neste caso, o acto de encobrimento (pelo silenciamento) gera perdas para ambos os lados. A possibilidade, negada a E., de se fazer ouvir, inviabiliza também a possibilidade de alguém, escutando-o, se fazer ouvir nele. O que se verifica é que o silenciamento do crioulo em E. gera nele resistências e mais silêncios e, talvez por isso, à data da conclusão da medida em Centro Educativo, E. continua a ser descrito como altamente subversivo e impenetrável por todos os adultos – de uma outra língua e cultura – que com ele tentaram trabalhar. Uma etnopoética obrigaria ao acto da escuta – mesmo que sempre incompleta e descentradamente.

T: Como é que te correu a escola primária?

E.: *Chumbei três vezes lá. Naquele tempo, eu não faltava às aulas, era mesmo por causa do comportamento e isso...*

T: E o facto de falares crioulo, complicou a tua aprendizagem da leitura e da escrita?

E.: *Sim.*

T: Escreves sempre em crioulo?

E.: *Escrevo em ambas as línguas, mas mais em crioulo, porque estou mais habituado. Depende, se for para um familiar... mas agora, desde que vim para aqui, escrevo mais em português, só as letras mesmo é que escrevo em crioulo.*

T: Tu disseste que achavas essa coisa dos poemas uma criançice... porquê? A que é que tu associas a poesia? Quando é que falaste de poesia na escola?

E.: *No quinto ano falávamos, mas nunca liguei a isso.*

T: Alguma vez te pediram para fazeres um poema?

E.: *Que eu me lembre não...ah! agora estou-me a lembrar, lá fora, já fiz, só que era em grupos de três...*

T: Lembras-te quando é que foi? Que idade tinhas?

E.: *Práí com 12.*

T: E lembras-te do poema? Deram-te um tema?

E.: *Deram valor a isso, mas...*

T: Como é que sabes que deram valor ao texto?

E.: *Porque deram valor a todos, mas... não passou daí.*

T: Tu não gostas mesmo nada de estar aqui, percebe-se bem que tu não gostas, nem um bocadinho, do CEO, e que não gostas das pessoas, mesmo daquelas que dizem que te querem ajudar...

E.: *Porque não acredito.*

T: Chamou-me a atenção o facto de tu, embora não querendo nunca participar nestas coisas de poesia, tanto dentro como fora da sala de aula, escreveres e gostares de escrever. Também não gostas de mostrar o que fazes, nem de te mostrar a nós. Será que o facto de não querereres participar em nada significa, na verdade, a tua resistência a isto tudo?

E.: *É isso mesmo.*

Consciente de ter induzido esta resposta no aluno, não pude deixar de a incluir na minha selecção: pelo tom assertivo da sua resposta e pela expressão reveladora no olhar de E. que, perante a minha “proposta” de explicação, parecia ter descoberto, no preciso

momento da minha verbalização, a razão do seu comportamento – ou seria o espanto de ver que a professora o descobrira?

As recusas de E. em participar nas oficinas de escrita criativa que foram acontecendo, dentro e fora das aulas, foram a principal razão para o meu convite à sua colaboração neste estudo. No dia em que lhe expliquei o trabalho que estava a desenvolver e lhe pedi para assinar a sua declaração de disponibilidade em colaborar comigo, E., disfarçando mal o orgulho e a surpresa que o meu convite lhe provocara, alterou o seu comportamento dentro das minhas aulas, passando a demonstrar algum envolvimento nas actividades que fui propondo. Esta mudança de comportamento traduz, de algum modo, uma vontade em colaborar e ecoa a frase de Boaventura de Sousa Santos de que “o não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta” (Santos, 2002: 255). E. sentiu que foi escutado.

O poema de E. que aqui incluo resultou do mesmo exercício de escrita criativa descrito na secção anterior (relativo a A.), a partir da obra “Guernica” de Pablo Picasso:

Parece que Está Preparar para próximo	Em cima do cavalo Está luz olho de Deus da boca do cavalo sai algo parece estar a representar povo espanhol	rosto pouco aberto que olha para Cavalo ferido mulher sai da escuridão atrapalhada parece estar assustada	homem apavorado compara-se com a figura da obra de 3 de Maio
Ataque			
Mãe carrega filha morta Desesperada sem saber o que Vai fazer para aguentar a dor Figura mulhada Pode ser um guerreiro Defendendo até à morte o Povo espanhol soldado resistente			

O trabalho do aluno começa por aceitar a fragmentação e escolhe a cor para gerar aproximações semânticas: a associação de vocábulos como “mãe” e “mulher” ou “rosto”, “homem”, “dor”, “mutilada” e “morte” convidam quem lê a percorrer trilhos de sentido no labirinto que é o poema. Pela cores se criam textos dentro do texto, que se traduzem no abandono da sequencialidade e/ou causalidade e possibilitam uma infinidade de leituras. Este é um poema rizomático, múltiplas entradas, e onde a separação gráfica do substantivo “ataque” como que desafia a hierarquia convencional do poema, deslocando o título. O nome “Ataque” é feito refrão, repetição sempre de fora, ao longo do poema. Destacam-se os adjectivos “assustada” e “resistente” que, ambos suspensos dos versos, resumem a tensão entre som e silêncio, entre a morte e a vida que a palavra “ataque” traduz.

T: Este texto que tu fizeste... Achas que é um poema?

E.: *Acho, isso, uma coisa normal...*

T: Lembras-te como é que fizeste este texto?

E.: *Havia os desenhos da tela... não me lembro de mais.*

T: Eu li uma interpretação do quadro e vocês seleccionaram palavras, colocando-as num rectângulo, como se fosse o quadro em palavras. Este texto é um poema? É esta a tua ideia de poesia?

E.: *Até não tá mau. Estão muitas coisas encaixadas... eu não entendo nada de poemas, nem de poesia...*

A expressão de E. denota a sua fase de descoberta dos vários caminhos de sentidos por ele encontrados no poema. Há estranheza e espanto no olhar do autor perante a sua própria criação.

T: Qual é a diferença entre a prosa e a poesia?

E.: *Não é muita... aquilo ali tem mais coisas a rimar e a falar só de uma coisa, e a prosa pode estar a falar de umas coisas e depois, de repente, mudar de assunto.*

T: E este texto do ‘Guernica’ não muda de assunto?

E.: Muda. Também muda... e não tem rima...

T: O que eu acho, e tu já me ouviste muitas vezes dizer isto na sala de aula, é que, quando vocês se deixam envolver pelas propostas de trabalho, acabam por gostar de fazer. Não achas? Por exemplo, este poema, não gostaste de o fazer?

E.: Gostei. Acho que tive uma boa imaginação.

T: Gostavas de ler isto para alguém?

E.: Não, gosto de ficar com as coisas para mim, para mim... não, para dentro de mim, só.

T: E se eu te propusesse publicar este poema numa revista... importavas-te?

E.: Não, mas pedia só que mudassem o nome. Não me ia sentir bem.

T: Será que ias ter vergonha de dizer que tinhas participado numa actividade destas aqui dentro?

E.: Não, não é isso. É mesmo por mim, só fiz isso por fazer.

T: Não é uma coisa que tu consideres verdadeiramente tua... mas ainda há bocado me disseste que gostaste de a fazer.

E.: Mas, se alguém me perguntasse se tinha sido eu a fazer, eu dizia que não. Não sei como explicar.

T: Outro dia, um colega teu disse-me que andava a fazer uma espécie de competição escrita contigo. É verdade? Explica-me lá...

E.: Porque ele, antes, pedia-me as letras e eu escrevia-lhas, e houve um dia que vieram ter comigo a dizer que o Armando estava a cantar bué – mas eu é que lhe escrevia as letra!; então, eu disse “não, ele não anda a cantar, ele é fraco!”; depois, foram-lhe dizer o que eu tinha dito e ele agora anda a tentar provar que é melhor do que eu. Agora, eu escrevo e ele escreve; depois, ele mostra ao Márcio para avaliar e eu mostro ao Hugo.

T: E quem é que ganha?

E.: Ele nunca disse que eu lhe ganhei, mas quem ganha sou eu...

T: Escreves melhor, fazes rimas mais fixes?

E.: Sou mais rápido a escrever, posso entrar na sala de aula e, em cinco minutos, escrevo mais coisas do que ele; ele demora um dia se for preciso.

T: Não guardas esses textos?

E.: Não. Eu não os tenho; às vezes, dou a outras pessoas que gostam de cantar e elas aproveitam as minhas letras.

T: És, então, o autor das letras que os outros cantam...

As revelações de E. e, em particular, o facto de outras vozes “aproveitarem” as “rimas” por ele criadas levaram-me, inevitavelmente, ao artigo “O que é um autor?” do filósofo francês Michel Foucault. Ao questionar o conceito de autoria na sociedade

actual, Foucault defende que “a escrita (...) é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito de escrita está sempre a desaparecer.” (Foucault, 1992:33). Há, no entanto, nas palavras de E. a recusa da dimensão de colectividade que a “transindividualidade” significa, isto é, parece não haver qualquer vontade de E. em se identificar com o colectivo, sendo constante uma afirmação da identidade do “eu” pela negativa: com a recusa em colaborar com o sistema e com a constante necessidade de se afirmar no grupo, sempre competindo com o outro. E. não tem, na verdade, modelos positivos com que se identificar: há um claro distanciamento relativamente à língua portuguesa que, desde sempre, lhe foi imposta pela escola, enquanto que a sua forma de se expressar sempre foi classificada como “erro” – não como possibilidade criativa, mas como impossibilidade para ser.

3.3 “O resto constrói-se.”

H. está no CEO há um ano e três meses. Foi um aluno sempre muito receptivo à produção de textos, participou na oficina de escrita dinamizada pela “Oficina de Poesia” e no lançamento da revista, com a leitura pública de um poema. Gosta muito dos poemas que fez, mas diz que prefere escrever em prosa:

H.: Não sei, gosto de escrever e nunca mais parar e quando escrevo poesia tenho de fazer muitos silêncios... Apesar de a poesia ser uma coisa mais sentida.

A resposta de H. exprime toda a tensão entre som e silêncio produzida pelo discurso poético. Na poesia, o silêncio, tal como o som, revela-se substância e matéria significativa e este aspecto como que obriga quem escreve a confrontar-se com esse acto de fazer com a matéria que é a linguagem. O silêncio na poesia é pausa e excesso de sentido, como diria Lecercle: por isso o incomoda.

Subjacente a todos os exercícios de escrita criativa que proponho aos meus alunos está, na esteira de Derrida e Foucault, a desconstrução do texto. Sublinhando o carácter contingente, arbitrário e ambíguo dos sentidos que a linguagem produz, se destrói a ideia de ordem, centro ou origem da linguagem fora de uma dimensão de poder. Levar os alunos a perceber que, por detrás das suas ideias de texto poético, reside uma construção possível de destruir torna-se relativamente simples. Desconstruir é tarefa fácil para quem toda a vida experienciou o desmoronar das várias estruturas que habitou ou que, por vezes, apenas visitou. Difícil é construir de novo e procurar novos sentidos nos “destroços”. Os exercícios de escrita criativa vão, assim, além da simples desconstrução e insistem no método da *bricolage* que Derrida, partindo de Lévi-Strauss, nos apresenta (Derrida, 1994). A ideia de *bricolage* na linguagem significa produzir um novo discurso, um pensamento novo sem, forçosamente, cair na armadilha de criar um novo sistema binário, um novo centro. No momento em que o centro se reveste de uma função dinâmica, o sistema perde a estabilidade e o “jogo” de sentidos torna-se infinito. Ora, “perder o norte” ou o sentido é, para estes alunos, um jogo nostálgico, quase doloroso, e a primeira reacção é regressar a um caminho reconhecido. A conversa que tive com H. a propósito do seu poema “Picasso” prova isso mesmo. Eis o poema de H.:

Picasso

Touro representante da brutalidade
Mãe destrozada morte da filha

Apavorado

Mão que segura
Um candeeiro

Olho de deus

Cavalo em agonia

Rosto

dominador

Mulher que sai da

escuridão

Homem morto com espada na mão e uma flor por
Perto

T: E este poema do “Guernica”, gostas dele?

H.: *Sim, mas não acho que isso seja um poema, porque as palavras estão muito separadas, parece uma grande confusão.*

T: Como o próprio quadro “Guernica”... que também é uma grande confusão...

H.: *Os outros poemas são mais organizados e percebem-se melhor, este não, os sentidos estão misturados.*

T: Vou ler o poema em voz alta, ora escuta lá!

(após a minha leitura...)

H.: *Oh, é. Lido, é totalmente diferente. O que faz confusão é a desordem das palavras na página. Lido, é um poema.*

Após a leitura já não há dúvidas e a resposta de H. é, agora, assertiva. O poema precisava de ser *dito*. Estamos perante a importância da oralidade, o realce do poder do som, da respiração, do ritmo, do corpo, que encontra palco nas mais variadas tradições culturais da linguagem. É também a ligação do poético ao colectivo, ao humano. É, afinal, também a liberdade. Diz Bernstein, reportando-se a Rothenberg:

To be heard, poetry needs to be sounded – whether in a process of active, or interactive, reading of a work or by the poet in performance. Unsounded poetry remains inert marks on a page, waiting to be able to be called into use by saying, or hearing, the words aloud. The poetry reading provides a focal point for this process in that its existence is uniquely tied to the reading aloud of the text; it is an emblem of the necessity for such reading out loud and in public. Nor is the process of transforming soundless words on a page into performed language unique to the poetry reading. To give just one example, Jerome Rothenberg points to the ancient Jewish tradition of reading and incanting the Torah – turning a script without vowels into a fully voiced sounding. Public recitation also brings to mind a number of sermonic traditions, from subdued preachment to Gospel call-and-response. And if the poetry reading provides unscripted elements for the performer, it also provides special possibilities for the listener, from direct response to the work, ranging from laughter to derision; to the pleasure of getting lost in

language that surges forward, allowing the mind to wander in the presence of words. (Bernstein, s.d.)

T: Mas a verdade é que o facto do poema estar espalhado na página não me conduz a leitura, eu posso começar por onde quiser. Isso é bom ou mau?

H.: *É bom, porque pode tornar o poema em vários sentidos; os outros só têm um e esse tem vários.*

Em Maio, a pedido dos alunos, fizemos um poema dedicado às mães. O exercício de escrita criativa a partir do qual trabalhámos foi o “rasganço”. Os textos de que partimos foram: “Poema à mãe” de Eugénio de Andrade e um excerto de “No sorriso louco das mães...” de Herberto Helder. Os alunos escolheram apenas um deles para trabalhar. H. escolheu o último para criar um texto outro e chamou-lhe “palavras”:

Palavras

Aproximam-se as caras leves e silenciosas cujo frio

Veloz de um amor impossível da mãe e filho.

Soprando as gotas de chuva do corpo e imaginando a

Morte

Inacabada, acontecida e dolorosa e pensada mas com

Algum amor escondido.

É impossível de mostrar

H.

No poema, encontramos a morte e a impossibilidade na relação mãe/filho. No entanto, H. escolheu fazer um poema dedicado à mãe e chamou-lhe “Palavras”. Há violência na escolha do título, que parece exprimir toda a impossibilidade de sair da materialidade do poema. Porém, tal como Lecercle no ensina, sabemos que a linguagem não representa mas intervém – e a matéria do poema de H., “the painful material

violence of language”, diria Lecercle, põe decerto algo em movimento, cria e destrói e, logo, possibilita a mudança:

So there is a natural, serial link between reading, writing, action, and destruction. We must be resigned to it: it is ‘too bad!’ And the destruction in question is both a source of pain and a cure – a painful remedy, like language itself, of which it is an analogon. For language, too, acts and destroys, for better or for worse, in sickness and in health (Lecercle, 1990: 230)

Na verdade, o poema de H., onde a palavra morte se destaca em verso central, inclui também o vocábulo “amor”, introduzido pela adversativa e pelo adjectivo algum, a afirmar a existência, a criar a possibilidade. É a linguagem a agir, a destruir, para o bem e para o mal. Para o auto-conhecimento – logo, para o bem, diria eu.

No final da aula, H. veio dar-me o seu poema, já que não tinha intenção de enviá-lo à mãe. Mais tarde, durante a nossa conversa, disse ser aquele um dos seus poemas preferidos e quis explicar-me melhor, contando uma parte da sua história de vida:

H.: Nasci na Alfredo da Costa e fui viver com os meus avós, porque a minha mãe saiu de casa muito cedo, foi viver com um homem, mas os meus avós acharam que as condições de vida deles não eram suficientes para me criar e ficaram comigo. Depois estive até aos treze, catorze anos sem ver a minha mãe. Os meus avós não a deixavam contactar-me, porque não gostavam do marido dela. Depois fui para uma instituição, porque faltava muito às aulas e, de cada vez que ia à escola, arranjava confusão; então, uma assistente social fez com que eu fosse para essa instituição lá na minha zona, em Odivelas. Mais tarde, fui para outra instituição, mas continuava a faltar às aulas. Foi aí que a minha mãe me foi buscar para eu morar com ela e com um outro namorado dela. Só que eu desatinei com ele, não gostava dele, saí de casa e fui morar com o meu avô. Comecei a estudar, a atinar, mas tive um acidente... eu estava no passeio e uma ambulância capotou e caiu-me em cima. Fiquei com um problema no olho. Depois, comecei a estudar à noite e perdi-me. Nunca mais fui às aulas.

No CEO, H. é um dos alunos mais empenhados nas propostas de sala de aula, concluiu com sucesso um curso B2 e está já a frequentar um curso de nível B3. Se a

medida que tem de cumprir coincidir com o tempo de duração do curso poderá sair com o equivalente ao terceiro ciclo. Suspeitando que a ideia de escola vai ganhando um novo significado para H., pergunto-lhe:

T: Como é que vês a escola neste momento?

H.: *Descobri coisas diferentes, capacidades em mim que eu nunca tinha visto; pensava que não conseguia fazer nada, mas afinal consigo.*

T: E estes cinco poemas são uma boa prova de que tu consegues. Lembras-te da participação no lançamento da revista *Oficina de Poesia*?

H.: *Gostei de participar, foi diferente, nunca tinha lido um poema em frente a tanta gente, senti muita vergonha.*

T: Gostaste de ver o teu poema publicado na revista?

H.: *Sim, porque é uma coisa minha, feita por mim. Ainda não mostrei a ninguém lá fora.*

T: Já tinhas feito poemas, antes de vires para o CEO?

H.: *Não, nunca. Estes que fiz foram os primeiros da minha vida.*

T: E gostas de fazer?

H.: *Sim, tem o seu sentido.*

T: Qual pode ser a diferença entre estes e os que possas fazer sem ser a partir de exercícios de escrita?

H.: *Não há assim grande diferença, porque estes também vêm de mim.*

T: E quais te parecem ser mais difíceis de fazer?

H.: *Os que faço sem exercícios, tenho que pensar mais...*

Numa aula em que analisámos a estrutura de uma notícia sobre o derramamento de petróleo no golfo do México, inevitavelmente, discutimos o tema da poluição ambiental. A conversa com os alunos da turma de jardinagem (da qual H. faz parte) derivou para as questões do afastamento do ser humano da natureza e para a agricultura moderna que, subjugada a um sistema económico extremamente consumista, não fecha ciclos e provoca o desequilíbrio. A escolha da obra “O sementeiro” de Vincent van Gogh veio a propósito. Num exercício de escrita, que pretendeu explorar a matéria sonora pelo uso da aliteração, foram usadas duas páginas do prontuário com as entradas em ‘s’

para que cada aluno criasse um verso com, pelo menos, três palavras das páginas do prontuário. Depois, juntámos, aleatoriamente, todos os versos na mesma página.

Resultou um “cadáver esquisito” fortemente sibilante:

Tal pintura sequestra-me a vista e produz em mim uma sedução que semeia o meu lado selvagem

É o quadro do século e selvagem e sério

Selvagem e Sensação de Sede

Serra Selvagem Sem-Abrigo do Sol Sementor Separação Sequer Serpear
Havia um Selvagem Sem-Abrigo a Semear

serpenteio nas Sementes de Noite e de Dia

Sou Selectivo a Semear

Na sela tem um Seixo que o Fábio está a segurar

B3 Jardinagem/Poema colectivo

Antes de mais, havia a intenção de criar uma personalidade colectiva (a desmistificar a “aura” do poeta/autor), unida pela aliteração em “s”, que evoca sonoramente o gesto repetitivo do próprio acto de semear. Acontece no poema o desvelar do inconsciente de quem escreve e uma inevitável pergunta se impõe: por que será que, perante as cerca de duas centenas de palavras nas páginas do prontuário, mais de metade dos participantes escolhe a palavra “selvagem”?

O poema escrito a várias mãos faz-se, então, um “corpo vivo”: os fragmentos que o compõem formam um todo maior que a soma das suas partes e recusam qualquer espécie de “domesticação”. Desse processo nos dá conta o poeta Charles Bernstein, num texto em que propõe a imagem poderosa do monstro Frankenstein como metáfora da escrita do poema:

When you put bits and pieces of language together you get more than the sum of the parts, the process resembling Dr. Frankenstein's stitching together pieces of flesh and engendering not dead matter, not an abstractly arid and random collation of parts, but a simulacrum of human being and a being in its own right. This is the story of the poem, its internal narration, as the kidneys and liver and heart narrate the body's story (Bernstein, 1986: 358).

O poeta propõe ainda o termo médico disrafismo (*dysraphism*) que significa uma malformação congénita para descrever um processo, pleno de anomalias funcionais ou estruturais, no qual fragmentos diversos de linguagem se fundem para formar um texto outro que, inevitavelmente, cria novos sentidos e se desvia da soma das partes, coxeando (Mackey, 1990), mas caminhando.

O poema “Há uma árvore de gotas em todos os paraísos” de Herberto Helder, poema que analisámos na aula seguinte, serviu a H. para, dando continuidade ao verso que tinha feito no jogo “cadáver esquisito” e de uma forma quase espontânea, fazer um exercício derivativo e trazer-me mais um poema. Vejo este “poema” como mais um sinal da sua adesão à escrita criativa. Note-se a aliteração em “s”, que o aluno novamente insiste em usar na sua derivação, como que a exercitar e a pôr à prova a estratégia antes proposta:

POEMA

*Sou selectivo a semear
Num sopro absoluto
Com os dedos estremecendo
De medo pelos grandes leopardos
Ferozes e com um rosto molhado
De pequenas gotas de suor
Como víboras ferventes*

H.

T: Quais são as tuas disciplinas preferidas?

H.: *Sempre gostei mais de português porque sempre gostei de escrever... ler nem tanto, ler, comecei a gostar mais aqui.*

T: Como olhas para esta passagem aqui pelo Centro Educativo? Sentes que muita coisa mudou?

H.: *Sim, muito.*

T: O que queres fazer quando daqui saíres?

H.: *Arranjar trabalho e acabar o nono ano. O resto constrói-se.*

3.4 “Depois pensei que estava a fazer uma canção...”

J. tem 16 anos. Está no CEO há um ano e meio. É talvez dos alunos mais frágeis que alguma vez conheci. Muito pequeno e franzino, é um daqueles casos em que a fragilidade física “casa” com a fragilidade psicológica. Desesperadamente em busca de popularidade e/ou carinho, J. mostra-se muito influenciável por todos, vacilando muito nas opiniões e revelando grande instabilidade no comportamento. A sua falta de assertividade e segurança não o tornam muito popular no grupo de colegas, que não confia nele. Os colegas chamam-lhe “chibo”. A escolha desta palavra com uma conotação tão negativa revela a opinião dos colegas de J. que suspeitam que, numa situação de pressão, ele se deixará convencer facilmente pelos adultos e “contará tudo o que não deve”. Não obstante a enorme insegurança que demonstra em tudo o que faz e que muitas vezes o impede de ultrapassar as grandes dificuldades na produção escrita e na interpretação de textos, J. gosta de escrever, sobretudo poesia.

T: Dizes que gostas de ler banda desenhada... costumas ler?

J.: *Eu lá fora não lia, só comecei a ler quando vim para cá, porque não havia nada para fazer no quarto e, então, comecei a ler.*

T: E de escrever, gostas?

J.: *Adoro escrever.*

T: E que textos gostas de fazer?

J.: *Rimas, poemas.*

T: Costumas fazer rimas e poemas, para além dos textos que costumamos fazer nas aulas?

J.: *Às vezes, quando me dá na cabeça.*

T: Gostas mais de escrever em prosa ou em poesia?

J.: *Em poesia.*

T: Consegues explicar porquê?

J.: *Sai melhor e a pessoa fica mais concentrada e, depois, a ler, dá pena... e a pessoa inspira-se, e quando se faz melhor, quer-se tentar fazer ainda melhor e, depois, quando a outra sai melhor, quer-se tentar fazer ainda melhor do que aquela que já se fez.*

Há uma importante ideia de movimento presente na resposta de J. que traduz acção e inquietação. Desde logo a escolha do verbo “sai” e, depois, a descrição do acto de fazer da palavra. Para J., a poesia é inquietação, desafio e movimento. A linguagem é matéria a que se dá forma. O adjectivo “melhor”, por ele recorrentemente usado na descrição do processo, é também significativo. Repetidas vezes os alunos me perguntam, após a produção de poemas, qual é, para mim, o melhor. Este é também um modelo que a escola tendencialmente reproduz, já que os modelos classificativos de avaliação necessariamente reforçam hierarquias e impelem à criação de “quadros de valor”. Eu respondo-lhes com as palavras de Charles Bernstein: “Nunca é uma questão de melhor. Os detalhes, os pormenores e o modo como eles são ordenados estão em permanente mudança e a poesia é uma forma de articular isso”. (Bernstein, 1997: 104)

T: Quando falas de poesia falas de letras de canções. Certo?

J.: *Sim*

T: Escreves em crioulo?

J.: *Não.*

T: Nunca falas em crioulo?

J.: *Não*

T: Mas sabes crioulo?

J.: *Sei.*

T: E quando escreves letras de canções, mostras a alguém?

J.: *Não.*

T: Mas guardas esses poemas?

J.: *Não, leio no momento, depois rio-me das minhas próprias letras, dos meus enganos e depois rasgo.*

T: E canta-las?

J.: *Canto.*

T: Na última aula, cantaste o teu poema, mas tu não gostaste muito quando viste a gravação, porquê?

J.: *Porque não gosto de me ver, a minha voz fica mais feia.*

T: É muito diferente fazer um poema só para ler ou fazê-lo para cantar, ou não?

J.: *Cantar é melhor, mas, depois, quando uma pessoa vai ver a voz na gravação, fica outra voz, já não é a nossa.*

T: E qual é o problema disso?

J.: *É que, se a outra pessoa estiver a ouvir, vai gozar connosco.*

T: É por causa daquilo que os outros vão dizer... mas aprendemos algo sobre nós próprios quando nos vemos filmados, ou não? Já te tinhas visto/ouvido numa gravação?

J.: *Não, nem sequer me vejo muito ao espelho, não sou daqueles que se vêem ao espelho para ver se estão bonitinhos, eu olho uma vez e já está bom!*

Tal como para a maioria dos alunos no CEO, também para J. a escola é um espaço a evitar. Conta-me que, quando estava lá fora, não ia à escola, porque não queria acordar cedo e porque lá há muitas regras. Quando lhe pergunto se não havia alguém que o obrigasse a ir, diz-me que, quando os educadores da instituição onde tem morado o acordavam, em vez de ir para a escola ia para casa. A propósito das minhas perguntas acerca do lugar a que chama casa, J. vai revelando, de resposta em resposta, uma parte da sua história de vida:

J.: *Na minha casa, moram a minha avó, a minha tia e o meu irmão. Não moro com eles porque disseram que não tinha condições para estar lá, mas eu acho que tenho: tenho cama, tenho comida, não passo fome, tenho roupa, querem mais o quê? Há casa de banho, há água e luz... os do meu lar, antes de eu vir para aqui, foram ver se eu tinha condições e disseram que sim. Agora não sei para onde é que vou, mas a minha avó já assinou um papel para eu ir para casa, mas não sei... porque não é a minha avó que manda, é a não sei-quê-social que manda. De qualquer modo, quando eu tiver 18 anos, não vou continuar no lar; por isso, mais tarde ou mais cedo, vou ter que ir para casa. Eu já sei porque é que não me querem mandar para casa, porque eu tenho muita liberdade e depois se eu, por exemplo, for neste momento a casa, o meu irmão, ou assim, não me deixam voltar. Por isso é que, desde que estou aqui, nunca fui a casa.*

A doutora diz que eu tenho muita liberdade e depois ninguém me consegue parar; é por isso que eu não vou a casa.

Os meus pais morreram quando eu tinha 13 anos. A minha mãe morreu de cancro e o meu pai morreu porque era alcoólico. Eu costumava ir para casa deles. Houve uma vez que, cheguei lá, e eles estavam os dois deitados na cama. Eu estranhei, fui chamar o meu irmão, mas depois, quando o meu irmão lá foi, disse-me para eu ir embora para o lar. Eu fui. Passados uns tempos, o lar disse que eles já tinham morrido e eu fui ao funeral. Depois não soube mais nada porque o lar disse que isso já era muita coisa para a minha cabeça.

T: Lembras-te da tua infância?

J.: *Não me lembro de quando era pequeno...*

T: Não te lembras de quando eras pequeno? Não tens fotografias?

J.: *Sim, tenho algumas a andar de triciclo, dizem que eu brincava com uma miúda chamada Sara, uma de cor também. Quem me conta isso é a Joaquina, uma educadora lá do centro.*

T: Está no Centro desde pequenino?

J.: *Sim.*

T: Nasceste em Portugal?

J.: *Sim.*

T: Os teus pais são de onde?

J.: *Cabo Verde.*

T: Sabes quando é que eles vieram para Portugal?

J.: *Não.*

T: Qual é a pessoa da tua família com quem te dás melhor?

J.: *É a minha avó, ela vem cá este fim-de-semana.*

T: É a primeira vez que vem cá?

J.: *Não, é a segunda.*

T: Foi ela a única pessoa que te visitou enquanto estiveste aqui?

J.: *Sim. Desta vez, vem ela, vem o meu primo, vem a minha irmã.*

T: Lembras-te da escola primária?

J.: *Não.*

T: Nem te lembras qual era a escola que frequentavas quando aprendeste a ler?

J.: *Não*

T: Não te lembras da tua professora, a pessoa que te ensinou a ler e a escrever?

J.: *Não me lembro quando é que aprendi a ler, nem qual foi a professora que me ensinou.*

T: Agora, desde que estás no CEO, já gostas um bocadinho mais da escola?

J.: *Não. Eu gosto é de trabalhar nas lojas, tudo o que seja trabalho, menos escola, porque na escola tem que se estar sentado numa cadeira, a olhar para uma professora. No trabalho não, há lá outros amigos, é ao ar livre, é mais movimentado.*

T: Mas tu já me disseste que gostas de ler e de escrever... já me disseste que gostas de escrever letras de canções. E estes dois poemas que temos aqui na revista *Oficina de Poesia*... gostaste de os fazer?

J.: *Sim*

T: Lembras-te como é que fizeste estes poemas?

J.: *Havia umas senhoras de fora e depois deram-nos umas revistas e nós começámos a tirar coisas das revistas, a rasgar. Depois, estavam lá poemas e nós colávamos... quando chegou a minha vez, deram-me dois papéis, eu comecei a rasgar, dois papéis com frases, eu comecei a rasgar aquilo que eu queria e daí nasceu esse poema.*

T: Gostas destes poemas?

J.: *Gosto.*

T: Gostas de teres os teus textos aqui publicados nesta revista?

J.: *Sim, porque assim já nos podem conhecer, a nós, também.*

T: Qual é a diferença entre estes poemas, os que temos feito nas aulas e os poemas que fazes para as canções?

J.: *É diferente. Aqueles que eu faço sozinho é para ler no momento, para me rir um bocado, para passar o tempo. Esses aí é para mostrar às pessoas. Os que eu faço sozinho não mostro, tenho vergonha.*

“Olhando aqui para os teus poemas...diz-me, o que é a poesia?”

J.: *É uma coisa que sai bem, tem coisas que rimam; este aqui tem menos rimas, é mais simples, não diz muita coisa, mas também gosto deste.*

Poesia é, para J., “uma coisa que sai bem”. Numa aula sobre “Direitos Humanos”, propus aos alunos um exercício de escrita criativa a partir de dois textos: o excerto, “(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 1997: 30), e o poema “Branco” de Ricardo Aleixo. Após a análise dos textos, pedi aos alunos que fizessem um poema usando apenas as palavras do excerto em prosa. Foi-lhes proposto, depois, que eliminassem palavras do texto e que, a seguir, escolhessem vocábulos (seus ou do poema já analisado) para introduzir a repetição e a rima. Os alunos tomaram consciência da diferença de unidade de sentido entre a prosa e a poesia e a importância do espaço/silêncio, no texto poético, para abertura de sentidos. Esta

actividade culminou com a leitura em voz alta dos textos produzidos e a reprodução áudio e vídeo das leituras. J. escreveu, quase a lembrar Gertrude Stein:

Pessoas
Grupos
Têm o direito a
Ser iguais e diferentes
Diferença
Imobiliza e igualdade mobiliza
Direito a ser
Diferente quando
A igualdade

A diferença
Esqueci-me
De pedir com licença
Diferente tenho de
Ter dinheiro para
Ir à frente
De grupos de pessoas
Que não passam
Com beija-flor
Que se beija
E ficam em
Flor-machos
Que não passam de elásticos
Cristãos que as
Pessoas são os mais
Ricos que não
entendem ninguém
ricos que
vocês coitados são
cambada de picos

J.

Ao dizer este seu poema sem pontuação, inconcluso e em movimento, com o corpo, J. realça o som, a respiração e imprime um ritmo encantatório ao texto. Apesar de algo intimidado pelos colegas (que aproveitam a oportunidade para apontar “defeitos”), J. exibe uma alegria nervosa, quase eufórica, de quem começa a deixar de ver o que escreve como “erro” e a perceber como a linguagem lhe pode abrir um espaço de liberdade e de diferença. Na verdade, o que proporciona uma intensa alegria a J. é o desafio, com a criação literária e leitura do texto, à categoria de “ignorante” em que foi colocado pela monocultura do saber e do rigor do saber.

T: Lembras-te como é que fizemos este poema?

J.: *Foi com um texto sobre racismo, um texto a preto e branco e depois foi com as minhas ideias, que eu tinha na minha cabeça, e depois pensei que estava a fazer uma canção.*

T: Este poema é sobre o quê?

J.: *Sobre gangs, racismo também, as pessoas têm de ser iguais mas são diferentes.*

T: Há alguma parte que gostes mais do poema?

J.: *Sim, é esta: ‘Pessoas/Grupos/Têm o direito a/ Ser iguais e diferentes/Diferença/ Imobiliza e igualdade/ mobiliza/Direito a ser/ Diferente quando/ A igualdade’*

T: Porquê?

J.: *Porque aqui fala de grupos, de direitos, fala que as pessoas têm de ser diferentes, cada um é como é....*

T: Podes explicar-me estes versos: Com beija-flor/Que se beija/E ficam em/Flor-machos/ Que não passam de elásticos?

J.: *Fala de vips, que se acham importantes. Como não tinha ideias para dizer o resto, pus um beija-flor, aquele que se beija e fica em flor.*

T: O que é um beija-flor?

J.: *Para já, está numa árvore e depois todas as pessoas passam e vêem. Há pessoas que arrancam, há pessoas que dão um beijinho.*

T: E quem são os ‘que não passam de elásticos’?

J.: *É aqueles que dão p’ra grandes, que batem em toda a gente, pensam que são grandes. Os elásticos são grandes, esticam e depois caem; como têm dinheiro, não pensam em ninguém, só pensam neles, só pensam em dinheiro, mas o dinheiro não é tudo, também acaba. Eles não entendem ninguém, uma pessoa fala para eles e é a mesma coisa que estar a falar para uma porta e eu pus: ‘cambada de picos’ porque picos quando espeta parte.*

3.6 “É mesmo para não ficar a pensar tanto.”

Inicialmente muito resistente a qualquer colaboração em contexto de sala de aula, R. revela-se agora um dos mais disponíveis para a produção de poemas. Não quis participar na oficina mas, a partir de determinado momento, foi claro o enorme prazer que lhe provocava a produção de textos, nomeadamente poemas, e que estava deseioso de participar em concursos de escrita, “dentro e fora de portas”, pois sentia grande orgulho nos seus textos. Agora, traz-me constantemente poemas para que lhe corrija os erros e lhe dê a minha opinião. Diz que mais tarde quer publicar um livro de poesia. Não gosta de ler, nunca gostou porque, diz, “*troco algumas letras*”. R. tem agora 18 anos, não consegue lembrar-se da última vez que se sentiu bem na escola; já foi há muito tempo, mas lembra-se bem da professora da escola primária que o acompanhou durante todo o primeiro ciclo, lembra-se das suas disciplinas preferidas terem sido sempre matemática e educação física, mas a explicação para a falta de gosto pela leitura, que o acompanha desde então, só a percebeu pela primeira vez no CEO, quando as professoras deram o nome de dislexia ao facto de ele trocar sistematicamente algumas letras e lhe explicaram como essa dificuldade poderia ser impeditiva de gostar de ler. Na dislexia de R. poderá estar a razão para o facto de ele não gostar de escrever textos em prosa mas, isso não o impediu de gostar de fazer poemas:

R.: não consigo explicar bem, mas o que eu gosto é de fazer poemas. Não costumo escrever nada em prosa. É mais fácil dar erros em prosa do que em poesia porque, em poesia, faço textos com mais gosto.

T: Será que a poesia te dá mais liberdade de escrita? Tem mais regras ou menos do que a prosa?

R.: *A poesia tem mais, tem a rima, a separação dos versos.*

T: Qual é a diferença entre um poema que tu faças em resultado de escrita criativa e um poema que faças sozinho?

R.: *É diferente. Quando já temos algumas palavras, o desafio é outro; se tivermos que escolher as palavras, é diferente. Os que faço sozinho se calhar têm mais valor, porque temos que puxar pela cabeça e procurar palavras que rimem. Para quem lê, pode não ser assim, porque estes poemas feitos nas aulas deixam as pessoas a pensar mais. Os que eu faço sozinho são mais claros; estes são mais complexos porque, por exemplo, não há ninguém que “beba palavras”. Mas fiz um, outro dia, que também tinha destas coisas impossíveis e fiz sozinho.*

T: Será que os exercícios que temos feito, em sala de aula, te influenciam os que depois fazes?

R.: *Sim, porque às vezes uso os que já fiz para fazer outros, e vou lá tirar palavras que sejam mais interessantes.*

T: Tu acabaste por nunca participar nas oficina de escrita que fizemos fora das aulas. Porquê?

R.: *Eu não quis porque o que eu escrevo não gosto que muita gente veja.*

T: Mas participaste no concurso de astronomia... imagina que ganhavas um prémio... não ficavas contente?

R.: *Sim, ficava contente por uma coisa que eu fiz ser reconhecida, darem-lhe valor. Eu até tenho ideia de publicar um livro, mas prefiro um dia mais tarde juntar tudo e mostrar.*

T: Também nunca quiseste participar nas leituras que fizemos aqui dentro. Não gostavas de ir ler um poema teu a um público?

R.: *Gostava, é sempre bom ir ler algo nosso a pessoas novas, a pessoas que não nos julgam pelo passado que temos, mas simplesmente por aquilo que estão a ouvir, pelas nossas qualidades.*

T: Porque é que gostavas de publicar um livro?

R.: *Vou guardar os poemas para quê? A gente, quando faz, gosta de mostrar. Eu já fazia alguns poemas antes de vir para cá. Qualquer mulher gosta de receber poemas.*

T: E tu não gostas de receber um poema?

R.: *Gosto.*

T: É mais fácil encontrar muitos significados na prosa ou é mais fácil encontrá-los na poesia?

R.: *Na poesia. Um poema tem muito que se lhe diga e também não é qualquer pessoa que o faz. A poesia é mais mistério e a prosa é mais um livro aberto. Quem faz a poesia faz para criar um certo mistério. Para pôr as pessoas a pensar, embora também haja outros que são muito claros.*

T: Tu gostas mais de um poema que te faça pensar ou daqueles muito claros?

R.: *Gosto mais dos que me fazem pensar. Mas quando eu faço poemas é mesmo para não ficar a pensar tanto. A poesia serve para desabafar.*

T: Tens feito mais poemas desde que vieste para o CEO?

R.: *Sim, tenho mais tempo.*

T: Antes de vires para o centro educativo, ias à escola regularmente?

R.: *Não. Já não estudava há dois anos.*

T: O que é que te fez afastar da escola?

R.: *Havia muitas confusões na escola, andava à porrada. Acabei por ser expulso e nunca mais me interessei pelas aulas. O meu pai também não podia fazer nada, não me podia obrigar. Depois, fui pai.*

R. é muito conflituoso. Quando confrontado com opiniões divergentes da sua, reage de uma forma muito agressiva e verbalmente ofensiva. Ele próprio se define como uma pessoa muito desconfiada e é fácil adivinhar no seu comportamento uma história de vida cheia de episódios de violência. R. decide contar-ma de um fôlego:

R.: *Nasci e, pouco depois, a minha mãe saiu de casa. Não me abandonou na rua, mas abandonou-nos a todos, a mim, ao meu pai, ao meu irmão Alexandre e à minha irmã Isabel. Depois faleceu, tinha eu dois anos, porque apanhou uma doença com um namorado que ela tinha e morreu de tuberculose. Não me lembro dela. Ela saiu de casa, mas o que o meu pai me diz é que a mãe dela preferia vê-la morta a vê-la com o meu pai, só porque o meu pai não tinha um trabalho decente. Ele andava de burro e com uma carroça, era sucateiro, mas não tinha a carta e orientava-se assim. A minha casa é a casa do meu pai: lá, estou eu, o meu pai, a minha cunhada, a minha madrasta, a minha sobrinha. O meu irmão vive no mesmo prédio, mas não vive na mesma casa; a minha cunhada está lá connosco porque a casa onde o meu irmão está não tem condições e, para não lhe tirarem a menina, o meu pai comprometeu-se a tê-la lá. O meu irmão não pode lá estar porque nós não podemos estar juntos, nós andamos sempre à porrada e as assistentes sociais disseram que era melhor a minha sobrinha não crescer naquele ambiente. Um dia, se tudo correr bem, vou viver com o meu outro irmão, que tem uma quinta em Arruda dos Vinhos e lá é mais fácil arranjar trabalho. Também tenho uma irmã que mora na Costa, não sei nada dela há dez anos, não nos damos. Uma das razões de eu estar aqui no Centro Educativo foi porque agredi a minha irmã Isabel; ela ofendeu-me mas, depois, reconheceu, e agora até nos respeitamos. Tive uma infância muito violenta, ainda tenho marcas de uma discussão que tive com o meu irmão Alexandre em que ele me cortou a língua. Essa marca que eu tenho na língua quer dizer muita coisa. (...) Estou aqui há um ano e meio e ele só me ligou uma vez, foi a semana passada. Desde que a minha mãe se foi, o meu pai foi pai e mãe ao mesmo tempo e eu dou muito valor a isso. Ele trabalhava nas obras, não tinha ninguém que tomasse conta de nós e pagava a uma tia minha para o fazer. Gosto muito da minha madrasta, gostamos todos dela; ajuda sempre que é preciso e podemos desabafar com ela, até sobre sexualidade. Fala abertamente sobre tudo e respeita-nos. Tenho muita gente que me quer ajudar. Vim para o Centro Educativo em Janeiro de 2009. O que me custou mais, durante este tempo todo, foi passar aqui dentro o aniversário da minha filha e também não poder visitar a*

minha irmã quando ela esteve no hospital. Também me revolta quando os monitores falam conosco a gritar e nós não podemos responder-lhes da mesma maneira. Se alguém não nos respeita, nós também não temos que respeitar; eu respondo às pessoas da mesma maneira que falam para mim. A avaliação aqui dentro dá raiva e há situações injustas em que as pessoas avaliam sem saber o que está realmente a passar-se. O que eu quero para a minha filha é que ela não siga os meus caminhos da criminalidade e de não ir à escola. Eu quero que ela estude, que tire o seu curso, que tenha o seu trabalho honesto. Nunca bati na minha filha, prefiro castigá-la, porque já levei muita porrada, até do meu pai; a minha mãe também chegou a bater-me. E não foi por isso que eu aprendi! A levar porrada fui ficando cada vez pior; pelo contrário, para o fim, levar ou não já era indiferente. Chorava por raiva. O meu pai batia-me para eu deixar de fumar, mas não foi por causa disso que eu deixei; ainda hoje fumo. Também gostava que a minha filha não fumasse, mas bater, não vou bater; por mais que lhe bata ela vai continuar a fazer, pelo menos se tiver o feitio que eu tenho. Não gosto de ver marcas no corpo das pessoas. Isto aqui foi bom para a minha vida, ajudou a controlar-me mais. Antigamente, explodia por tudo e por nada, mas agora controlo-me melhor. Também me ajudou a perceber como eu gosto de algumas pessoas. Por exemplo, o meu pai, quando eu vim para cá, eu já quase nem falava com ele (...) o meu pai está com 56 anos, embora não pareça, está bem conservado. Está sempre disponível para trabalhar, tem uma força de viver brutal. Não sei como é que ele tem aquela força... Eu não confio muito nas pessoas, também aprendi a não confiar nas pessoas porque fui prejudicado muitas vezes por confiar. Costuma-se dizer “confia nas pessoas até prova em contrário” – eu, é ao contrário, não confio nas pessoas até prova em contrário.”

Apesar da impossibilidade de oferecer um poema à mãe, R. mostrou vontade em fazer um texto a par com os colegas e escolheu o poema de Eugénio de Andrade para rasgar e criar um outro texto a partir dele. Depois, ofereceu-o à madrastra. Segundo ele, ela gostou.

A mãe
A mãe
Tem palavras que guarda
No coração
Tem voz de princesa a
Beber sorrisos
E os filhos na noite
Apressada e fria

A ouvi-la
E rosas brancas

R.

Reescreve-se, assim, um discurso doloroso e com as palavras coração, princesa, sorrisos e rosas brancas se reinventa o passado. Eis a linguagem a criar a possibilidade real da construção da identidade e a resgatar memórias ausentes. É possível reescrever o passado, afirmar a identidade pela positiva e re-encontrar o erro como possibilidade de re-inauguração.

Numa sessão de trabalho sobre violação dos direitos humanos e, especificamente, sobre violência doméstica, partimos da análise de uma notícia que associava o aumento da violência doméstica em Inglaterra ao alto consumo de bebidas alcoólicas nos dias de jogos da selecção inglesa durante o mundial de futebol. Um excerto da notícia analisada e o poema “Não quero que me digam...” de Adrienne Rich forneceram o material verbal para um exercício de “catch” proposto aos alunos. “Agarrando” os sons da linguagem que a leitura simultânea do excerto e do poema lhes forneciam, os alunos criaram os seus poemas. Eis o poema de R.:

Facto
Mulheres vítimas de
Violência não quero
Mundial
Local onde
Se abrigam parceiros
Começam a beber
De forma violenta
Não quero facto forte

Abandoná-lo abandoná-lo

R.

Eis um poema quase feito manifesto “Mulheres vítimas de / Violência ...”, quase grito “... não quero”, um poema curto e condensado, *slogan* de princípios e intenções. A insistência em aspectos formais como o sublinhado, o negrito e a repetição trazem ao poema o carácter urgente da denúncia e a necessidade de movimento para a mudança – o que a repetição do verbo e do pronome, no último verso, claramente reitera. É um poema onde as palavras ganham peso e concentram sentido formando, em alguns casos, um único verso. Dir-se-ia um poema objectivista, na esteira de Louis Zukofky e Williams Carlos Williams.

3.6 “Lá fora há mais motivação...dá para cantar.”

V. tem catorze anos e uma aparência de “menino”. O entusiasmo que demonstra nas actividades que lhe são propostas em sala de aula e a facilidade que revela nas produções orais e escritas desmentem as suas constantes afirmações de que não gosta da escola. Não obstante a imaturidade que evidencia perante determinadas tarefas, é um dos alunos mais desafiadores e criativos do grupo. Muito sedutor e com alguma capacidade de liderança, V. move-se bem em espaço de Centro Educativo, gozando de alguma popularidade entre os “líderes” do grupo que, nitidamente, o protegem. Ao contrário de grande parte dos alunos de Centro Educativo, V. parece não sofrer de baixa auto-estima ou falta de auto-confiança e, também por isso, está sempre disponível para momentos de aprendizagem que envolvam criatividade e escolhas. Fala sobre a sua vida de um modo distante, fragmentado e, aparentemente, sem emoção:

T: Há quanto tempo estás no CEO?

V.: *Há dez meses.*

T: Tem sido muito difícil para ti esta experiência, como é que te tens sentido?

V.: *Tenho-me safado. Até já subi para a fase 2.*

T: Moras com quem?

V.: *Com a minha avó. Só com ela.*

T: Onde moram?

V.: *Rio de Mouro.*

T: De onde é ela?

V.: *De Cabo Verde.*

T: Já foste lá?

V.: *Não.*

T: E ela, já lá voltou?

V.: *Não.*

T: Tu já me disseste que nunca te sentiste bem no espaço da escola, não é verdade?

V.: *Não gosto da escola.*

T: Nem quando eras pequenino?

V.: *Não.*

T: Em que escola primária andaste?

V.: *Em Benfica e nunca gostei da escola.*

T: E a professora, tiveste sempre a mesma?

V.: *Sim, era a professora Carla.*

T: Gostavas dela?

V.: *Sim.*

T: Conta-me lá um bocadinho da tua vida.

V.: *Nasci. Estou com a minha avó porque eu estava com a minha avó e com o meu pai, mas o meu pai morreu de cancro e, depois, fiquei só com a minha avó. A minha mãe está no Algarve. Não costumo vê-la, é muito longe. Morei com os meus pais até aos dois anos. Depois, eles separaram-se e eu fiquei com o meu pai.*

T: Porquê?

V.: *Sei lá...*

T: Não chegaste a fazer o quinto ano?

V.: *Não. Faltava às aulas. Ia para o Colombo.*

T: Quando tentavas ir à escola, o que sentias?

V.: *Não gostava das aulas, só de educação física e gostava da minha setôra de português porque me apoiava; quando eu tinha penas suspensas, ela apoiava-me.*

T: E de música, não gostavas?

V.: *Era uma seca, só tocávamos flauta, não gosto desse tipo de música.*

T: O que é que imaginas fazer quando saíres daqui?

V.: *Sei lá, mudar de vida, mudar de país, ir para França morar com a minha irmã.*

T: Quantos irmãos tens tu?

V.: *Quatro, uma está em França com a mãe, outro está na Holanda com o pai e o outros estão cá.*

T: A tua avó fala-te de Cabo Verde, conta-te histórias de lá?

V.: *Às vezes.*

T: De que é que ela te fala?

V.: *Das praias de lá, das tradições de lá e essas coisas.*

T: Já tinhas feito poesia antes de vires para cá?

V.: *Não.*

T: E gostas ou não?

V.: *Mais ou menos.*

T: Gostas mais de prosa ou de poesia?

V.: *Poesia.*

T: Que tipo de textos costumavas escrever?

V.: *Canções.*

T: Em crioulo?

V.: *Sim.*

T: Então, tu já fazias poemas antes de vires para cá. As letras das canções são poemas. Porque escreves os teu poemas em crioulo?

V.: *Porque tem mais palavras a rimar; em português, não encontro muitas palavras para rimar.*

T: Qual é a língua que falas em casa?

V.: *Crioulo.*

T: E quando telefonas?

V.: *Em português. E a minha avó também.*

T: Porquê?

V.: *Por causa das pessoas que não percebem crioulo, pensam que estamos a dizer mal.*

T: Mas continuas a escrever em crioulo...

V.: *Escrever é para desabafar... quando estamos sozinhos e não temos nada para fazer, escrevemos.*

T: Então dizes-me que, quando escreves as tuas canções em crioulo, é para desabafar. E depois, canta-las?

V.: *Sim, eu faço até com o Carlos.*

T: Porquê?

V.: *Porque ele também gosta de cantar. Começámos a mostrar um ao outr: eu dou-lhe o meu texto e ele arranja palavras para o meu texto e eu arranjo palavras para o dele, com o que fica, guardamos e depois cantamos.*

T: O que é que fazes ao texto dele?

V.: *Melhor. Não! Acrescento mais coisas.*

T: Então vocês fazem letras de canções a duas mãos. De alguma maneira, o que ele escreve vai surpreender-te, não é?

V.: *Vejo outras coisas, porque ele acrescenta coisas.*

T: Lá no bairro onde moras, falas em crioulo ou em português?

V.: *Em crioulo. E, às vezes, em português. Depende das pessoas... com os brancos falo em português.*

T: Eles não sabem o crioulo?

V.: *Sabem, todos falam. Dá mais jeito falar em crioulo.*

T: E de ler, gostas?

V.: *Banda desenhada, só.*

T: Tenho aqui uma letra de uma canção em crioulo feita por ti. Este poema fala de quê?

V.: *Das vidas.*

T: Da tua?

V.: *Das nossas.*

T: Quais são as palavras que aparecem muito nas tuas letras?

V.: *A minha avó.*

T: Esta que tu já me traduziste... fala sobre direitos humanos, não é?

V.: *Sim, discriminação e essas coisas... Fazemos e rasgamos, porque nós aqui não temos nada para fazer, aqui não se pode cantar. Também fazemos canções sobre rapazes que namoram com miúdas e depois largam e isso.*

T: Fazias mais letras de canções lá fora ou cá dentro?

V.: *Fazia mais lá fora porque, lá fora, há mais motivação, dá para cantar.*

T: Qual é a regra que mais te custa aqui dentro?

V.: *É a proibição de falar com os colegas das outras unidades.*

T: Tens amigos nas outras unidades?

V.: *Sim.*

T: Tens aí três textos que fizeste comigo, resultantes de exercício de escrita criativa. Vê lá se te lembras como é que fizeste cada um deles...

V.: *Esse aqui foi: primeiro, fiz um texto em prosa, né?, depois fui cortando palavras e depois a setôra disse pra eu fazer um poema. Depois, teve uma parte que a setôra disse para eu escolher duas palavras e repetir as palavras que eu mais gosto, depois, voltei a fazer outro texto novo e completei isso.*

T: O texto que tu tinhas em prosa fui eu que tu dei, era um texto sobre o filme “Avatar”.

V.: *Você ditou.*

T: Podes ler?

O povo Na'Vi
E os Humanos aqui
Na'Vi na História, Na'Vi aqui
Como igual compreendido
Como igual perdido
Povo exótico aqui
Seres míticos Na'Vi
Seres humanos na igualdade
Aspiram ser povos da divindade
Ser povos da igualdade
Aspiram seres Humanos na divindade
Ser povos da igualdade
Aspiram seres Humanos na divindade
E Na'Vi na Liberdade

V.

Este foi um poema feito no âmbito da actividade “Os direitos Humanos na Arte - Cinema e Direitos humanos”. Os alunos visionaram o filme “Avatar” de James Cameron. Procedemos, depois, à interpretação e à realização de um exercício de escrita criativa a partir do seguinte excerto:

Na'vi são a alteridade, o outro na história, o outro compreendido como igual.
Eles são os povos exóticos e, ao mesmo tempo, seres míticos, o que o ser humano aspira ser, as manifestações da divindade (“Avatar” *thiagolb*, 2010).

À semelhança de outros trabalhos feitos com outras turmas, pretendeu-se levar o aluno a tomar consciência da diferença de unidade de sentido entre a prosa e a poesia, bem como da importância do espaço/silêncio, no texto poético, para a abertura de sentidos. Numa primeira fase, os alunos usaram o material verbal para criar o verso,

depois criaram o espaço/silêncio, eliminando palavras, e escolheram vocábulos para introduzir a repetição e a rima.

A actividade culminou com a leitura em voz alta dos textos produzidos e reprodução áudio e vídeo das leituras.

O poema de V. traz-nos a sua interpretação do filme visionado e realça a separação entre os seres humanos e o povo Na’vi. Esta separação está presente, desde logo, na separação gráfica das orações coordenadas que fazem o título. O povo Na’vi, que se situa num plano acima dos seres humanos, é identificado com os vocábulos “divindade”, “igualdade” e “liberdade”. Há uma intenção de destacar determinados vocábulos, algo conseguido pelo uso de letra maiúscula em interior de verso, “Na’vi”, “História”, “Humanos” e “Liberdade” e pela recurso ora à rima, ora à repetição – que associam insistentemente os substantivos divindade e igualdade. Há todo um conjunto de elementos estilísticos presente no poema que nos dão, desde logo, a posição de quem escreve. Este foi um exercício de escrita criativa que teve a intenção de criar uma alternativa ao modelo hegemónico de interpretação de texto que a escola adopta e que, de acordo com o que tenho verificado, os meus alunos não gostam – pelas dificuldades que sentem em ordenar ideias e argumentar num texto em prosa.

T: Gostas desse poema, achas que resultou bem?

V.: *Sim.*

T: E esse outro que tens ali...podes ler?

As pessoas que são ricas e as
“Kotas” que dão para chicas
Os cristãos têm direito a
Ser iguais quando a diferença
Dos brancos os inferioriza
A igualdade os descaracteriza

E aqueles que dão para machos
Que se entendam que se expliquem
Que se cuidem que se... que se matem!!!

V.

T: Esse poema, foi feito de uma forma muito semelhante ao do “Avatar”: também a partir de um texto em prosa, também com a repetição mas, fez-se ainda uma derivação a partir de um poema de Ricardo Aleixo “Branco” (Afolabi, 2009: 348).

V.: *Sim, dum brasileiro.*

T: E este, foi o primeiro poema que fizeste comigo. Lembras-te?

V.: *Sim, metemos umas bolas com uma palavra e de cada bola saiam cinco palavras.*

T: Cada bola tinha uma palavra a designar um espaço da tua vida ou uma pessoa da tua família e, depois, pedi-te que, por cada palavra dessas, escolheesses mais três ou quatro que com essa se relacionassem:

Minha avó é uma casa franca
nela me deito a gritar o meu sabor
olhos de cor sem dor
são candeeiros.

Minha avó é uma casa franca
nela me dei
to
a gritar um sabor
sei os seus olhos de cor
e conheço-a sem dor.

Seus olhos são candeeiros,
por cada um uma flor
as mãos jarras de barro
servem-me até cair
são estradas de ir

há Catchupa de menir
no seu coração tambor
e um verde cabo sem esperança

Minha avó é uma casa franca
herança minha
que balança
de boca em boca se canta
e eu nela me bem
fixo
nela o meu olhar
busco aconchego de amar
de mar.....

V.

Vai-se fazendo, ao longo do poema, um auto-retrato do autor. O exercício foi concebido para “obrigar” o aluno à associação de áreas lexicais aparentemente inconciliáveis, já que se lhe pedia que criasse versos associando elementos dos diferentes conjuntos de palavras. Temos, assim, um jogo de metáforas algo surpreendente e alguns vocábulos muito significativos por celebrarem a identidade e cultura cabo-verdianas. V. fez este poema comigo pouco depois de ter chegado ao CEO. Passou semanas com a fotocópia do poema no bolso das calças para mostrar a toda a gente. O orgulho que sentia no seu texto era óbvio. Queria mostrar ao mundo o seu poema e, por isso, propus-lhe que concorresse a um concurso literário com este texto.

T: Qual é o poema de que mais gostas?

V.: *É este “Minha avó é uma casa franca” e aquele do Avatar.*

T: Queria que voltasses ao poema “Navi” e que me disseses porque é que gostas dele.

V.: *É um poema sobre liberdade...*

T: Foi fácil fazer esse poema?

V.: *Mais ou menos, foi preciso puxar pela cabeça para ir buscar palavras, mas foi fixe.*

T: Quais é que são mais fáceis, as letras das tuas canções ou estes?

V.: *Os que eu faço são mais fáceis, porque são rimas que me vêm logo à cabeça.*

T: O que é que podemos aprender ao fazermos estes poemas?

V.: *Para sabermos, aprendemos palavras novas, a escrever, pensava que compreender era com um i, não sabia que era com dois és.*

3.7 Adensa-se o silêncio

Lugares múltiplos de abandonos e violência(s), os seis pedaços das conversas aqui transcritos deixaram-me, primeiro, o silêncio. Confrontada com as limitações da própria materialidade da linguagem que não me basta para dizer do excesso de ausências presente nestes relatos, apetece-me calar, porque estes são relatos geradores de um silêncio excessivamente significativo, como diria Lecercle. No momento da transcrição destas conversas lembrei-me das palavras do cantor norte-americano Tom Waits que, ao explicar o título do seu álbum “Orphans”, usa esta imagem avassaladora:

Orphans is a dead end kid driving a coffin with big tires across the Ohio River wearing welding goggles and a wife beater with a lit firecracker in his ear (“Tom Waits Orphans” - ANTI -, s.d.).

Encontro nas histórias de vida dos meus alunos esta fatalidade da exclusão, o peso da memória de morte que se carrega, que se encarrega de criar neles a eterna errância do desvio, o movimento da fuga – no dizer de Deleuze e Guattari. O eterno movimento para a sobrevivência por quem carrega em si próprio histórias de destruição e dor. Mas encontro também nas suas palavras, na sua adesão à escrita criativa, a necessidade de reconhecimento, a vontade em colaborar para mudar e, sobretudo, o prazer da descoberta de uma linguagem que funciona como (auto)descoberta de outros caminhos porque “The only devastation of language is its technical reduction to a means of communication” (Lecercle, 1990: 114). A negação da linguagem enquanto modelo comunicativo é, desde logo, uma confirmação do excesso de significado do silêncio e da

materialidade da linguagem que, pela incapacidade de dizer o real, gera a perturbação, a ruptura. Aí, se inicia o processo de procura – e de escuta.

Silêncio é a palavra que melhor pode exprimir o que de mais importante este trabalho me trouxe e o que de mais importante quis descobrir com os meus alunos. Foi um não-saber-fazer, a ausência da resposta pronta, do som imediato, que me fez ir à procura de novas metodologias e, com os alunos, descobrir que, no texto como na vida, silêncio é espaço em branco, incompletude, estranhamento e complexidade. Pelo silêncio se gera o movimento e a procura de novos significados e com ele se concretiza o importante acto de os escutar que lhes devolve o merecido respeito e a sua dignidade.

Conclusão

Há que voltar às questões antes colocadas para (nunca) concluir. Reformulo-as:



São as mesmas que formulei na introdução e já, outras.

Procurei problematizar a questão do uso da escrita criativa em contexto de sala de aula, tentando demonstrar como esta disciplina – e metodologia – poderá contribuir para um ensino diferenciado e, por isso, mais adequado, da língua e da literatura. Partilho da opinião do especialista em ciências da educação Ken Robinson de que “(...) tendo em conta os desafios que enfrentamos, a educação não precisa de ser reformada: precisa de ser transformada. A chave dessa transformação está em personalizar a educação e não uniformizá-la” (Robinson, 2010: 226). Interessa-me realçar o vocábulo “personalizar” usado por Robinson já que, no duplo sentido de indicar a pessoa e, também, tornar algo pessoal, pode resumir o que de mais importante pretendi demonstrar com este trabalho:

o acto de ensinar é um processo que se deverá reinventar a cada momento, porque deverá ter em conta a singularidade de cada pessoa bem como o seu contexto social e histórico.

A envolver este estudo, ficam inevitavelmente presentes as dimensões sociais e políticas pois, como fica claro nas histórias de vida, os alunos de Centro Educativo têm sido vítimas daquilo a que Boaventura de Sousa Santos chama “razão indolente”, acumulando em si as “principais formas de não existência social”. A escolha metodológica da escrita criativa, exigindo um esforço diário de complexidade da prática lectiva pela “escuta” do aluno, confere dignidade ao processo de ensino-aprendizagem e transforma ausências em presenças. Só em face dessas presenças, poderemos compreender devidamente aquilo que se nos exige enquanto professores/ras.

Ao longo desta dissertação, procurei provar que a questão da escrita criativa deverá ter uma abordagem diferente daquela que a tem envolvido porque, uma vez liberta dos circuitos mercantilistas em que grupos de escritores/escritoras e editoras a pretendem “domesticar”, ela se revela, efectivamente, um desafio enquanto pesquisa epistemológica, confrontando-nos – aos professores e aos alunos – com os desvios, excessos e silêncios que nos habitam. Nas palavras do psiquiatra/terapeuta da família Guy Ausloos que, de certo modo, ecoam também o pensamento do linguista/filósofo Jean-Jacques Lecercle:

Eu associei caos a fracasso, degradação, alienação porque é assim que o consideramos. E se ele fosse outra coisa? Se ele for o húmus no qual pode crescer a orquídea, se ele for essa fonte de vida que procuramos sem a conhecer, se ele for esse estrume que durante muito tempo rejeitámos sem saber que ele permitia a vida?...Nós tentámos afastar o caos da criança, ele surge com o jogo; tentámos procurar banir o caos da ciência, ele voltou com os problemas afastados do equilíbrio, tentámos escapar à influência do caos nas nossas vidas, ele confronta-nos com as perturbações mentais. A questão já não será portanto «como eliminar o caos?» mas de preferência

«como lidar com ele?» como extrair riqueza deste terreno fértil? Como fazê-lo dizer a sua verdade? Como permitir-lhe desabrochar-nos? (Ausloos, 2003: 99)

A escolha destas palavras serve bem o propósito de realçar duas questões que me parecem fundamentais no que diz respeito a esta dissertação: (a) por um lado, o facto de numa reflexão cujo principal enquadramento teórico se situa no âmbito dos estudos literários e, em particular, dos estudos poéticos, haver a necessidade de constantemente cruzar conhecimentos de diferentes áreas; e (b) por outro lado, a necessidade de buscar um olhar outro, mais verdadeiro, sobre aquilo a que chamamos “o real”. De acordo com os padrões sociais de comportamento e com os modelos de avaliação implementados pelo sistema educativo, os alunos que “passam” pelo Centro Educativo personificam, efectivamente, o conceito de caos conotado com fracasso, degradação e alienação. As suas experiências de escola são, na sua maioria, efémeras, violentas e desviantes – e as suas linguagens, insistentemente, recusam um padrão colaborativo e/ou comunicativo. Perante, por exemplo, experiências de vida dolorosas, eles buscam variadas formas de alienação que lhes permitam tão somente sobreviver. Não havendo grandes dúvidas sobre a enorme capacidade criativa das respostas destes jovens ao sistema, é igualmente certo que essa criatividade é, muitas vezes, uma afirmação das suas identidades pela negativa: uma identidade fora-da-ordem (legal, social, económica, familiar, etc). Recorrendo à metodologia proposta neste estudo, fui comprovando que a escrita criativa e a criação do texto poético podem significar, efectivamente, um espaço de liberdade e de diferença, de auto-descoberta e de auto-estima para estes alunos, dando-lhes a possibilidade de se afirmarem positivamente na comunidade.

Como professora de línguas e literaturas, sou parte do sistema educativo e cabe-me também a tarefa de indagar acerca dos possíveis benefícios de soluções – educativas

e de ensino – igualmente criativas para lidar com “os desvios” que estes jovens representam. Nessa minha indagação me fui dando conta de que era preciso reclamar, para a minha prática lectiva, a incompletude e o descentramento de que nos falam autores como Jacques Derrida e Boaventura de Sousa Santos. Foi essa tentativa de descentramento do meu próprio saber que me levou por caminhos difíceis, desconhecidos e incompletos e que implicou, na verdade, entregar-me a um não-saber e trazer também algo fora-de-ordem à minha prática lectiva. A constante referência ao nome de Charles Bernstein, para além de representar uma opção clara por um determinado enquadramento teórico, a *L=A=N=G=U=A=G=E school*, significa a rejeição da adopção de um modelo comunicativo de linguagem na abordagem da escrita criativa e a opção pelas formas contra-hegemónicas de um fazer que assenta num modelo agonista de linguagem. Esta dissertação fez-se, assim, um movimento e não um lugar. Fez-se reflexão sobre um movimento possível por parte do sistema que agora represento: a busca da criatividade na acção e a busca do excesso que esta implica.

Na sua obra *Differentials: Poetry, Poetics, Pedagogy*, Marjorie Perloff aborda a controversa questão da melhor abordagem pedagógica no ensino da poesia. Sendo certo que não existe a chamada leitura “correcta” de um dado texto, Perloff defende, nesta obra, uma determinada abordagem do texto poético e propõe uma metodologia: “close reading”. Segundo a autora, esta é uma abordagem que se cumpre na chamada “Differential Reading” ou “Reading Differentially”, e que encontra nas dificuldades do texto poético uma fonte de desafios e prazer para quem os estuda. No capítulo 13 do livro, “Teaching the “New” Poetries: The Case of Rae Armantrout”, Perloff dá-nos conta de uma estratégia de ensino na abordagem da poesia experimental no contexto de sala de aula, que poderá resumir-se em dois princípios fundamentais: optar sempre por

textos poéticos desafiadores e nunca tomar nada por certo (“taking nothing for granted”) (2004: 257). Perloff conclui:

First, that any serious poem, however disjointed and “nonsensical,” is meaningful. Second, that the poem’s meanings are never quite paraphraseable, never univocal — numbers of alternate readings are possible. And third, that the only way to *get at* the poem is in fact to read it, word for word, line by line. Much of what passes for poetry criticism today refuses to do this: it picks up on one item that arrests the reader’s attention and often ignores the rest. But a close reading — and there is no other way to understand poetry, which is, as Ezra Pound so succinctly put it, “news that stays news” — has to account for all the elements in a given text, not just the ones that support a particular interpretation. (Perloff, 2004: 248)

Encontro nestas palavras de Perloff e no método de “close reading” um precioso remate para as conclusões a que fui chegando ao longo do meu trabalho. Para além da proposta de uma interessante metodologia de trabalho na análise do texto poético, o método de “close reading” pode sintetizar o que de mais importante busquei nesta minha abordagem: escutar o texto de cada aluno (poemas e entrevistas) na sua diferença e singularidade, nunca ter a pretensão de o compreender/conhecer na totalidade e, sobretudo, respeitar o autor como um ser plural e criativo. Em cada planificação de aula, em cada proposta de actividade com os meus alunos, parece-me absolutamente fundamental ter sempre presentes as palavras de Marjorie Perloff que, perante a interrogação: “How to teach the new “experimental” poetry?”, aconselha: “Take nothing for granted” (257) – ou, como diria Bernstein, “Don’t be so sure”.

Não se trata aqui de apresentar soluções. Pretende-se reflectir sobre uma possibilidade de trabalho de escrita que signifique pesquisa (Bernstein), que signifique escuta, hospitalidade, voz, que signifique processo, que signifique mudança: numa reflexão que se quer visão outra de uma prática lectiva que se precisa mais verdadeira.

Trabalhando em e com ausências, espaços e silêncios, propõem-se piruetas com a linguagem para que nos possamos reinventar. Busca-se, no fundo, uma forma que não legitime o mundo da exclusão social. Acreditando que, na sala de aula e pela literatura, se podem procurar/alterar ordens de mundos, busca-se mais um modo de o fazer e uma forma de o sustentar – para oferecer essa dignidade a quem se deve constituir como um cidadão livre e actuante na comunidade que ora o afasta.

Bibliografia

- Adorno, Theodor W. “Dois Fragmentos de *Mínima Moralia*”. Trad. António Sousa Ribeiro. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 47. 1997. 179-182.
- Aleixo, Ricardo. “Branços”. Niyi Afolabi. *Afro-Brazilians: Cultural Production in a Racial Democracy*. New York: University of Rochester Press. 2009. 348.
- Alvim, Luísa. “Há uma árvore de gotas em todos os paraísos.” *Viva Biblioteca Viva*. 26 Maio 2006. 04 Junho 2010
<http://vivabibliotecaviva.blogspot.com/2006_05_01_archive.html>
- Andrade, Eugénio de. “Poema à mãe”. *Eugénio de Andrade, Poesia e Prosa [1940-1986]*. Vol.1. Lisboa: Círculo de Leitores, 1987. 37.
- Andrews, Bruce & Charles Bernstein, eds. *The L=A=N=G=U=A=G=E Book*. Carbondale: Southeastern Illinois University Press, 1984.
- Andrews, Bruce; Charles Bernstein. Foreword. “Repossessing the Word”. Andrews & Bernstein. ix-xi.
- Antunes, António Lobo. *Explicação dos Pássaros*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.
- _____. “De livros e editores.” *Visão* Agosto 2010: 12-13.
- Araújo, Marta & Pereira, Marcus. “Interculturalidades e políticas educativas em Portugal: Reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social”. *Oficina do CES*, 218. 2004. 1-17

“ATA Association of Teaching Artists.” 20 Janeiro 2010
<<http://www.teachingartists.com/>>

Ausloos, Guy. *A Competência das famílias*. Trad. Joana Coelho. Lisboa: Climepsi Ed., 2003.

“Avatar.” *Thiagolb*. 25 Janeiro 2010. *Thiagolb – My Blog*. 23 Abril 2010 <
<http://thiagolb.tigblog.org/post/1837027>>

Bernstein, Charles. “Close Listening: Poetry and the Performed Word.” 22 Março 2010
<http://epc.buffalo.edu/authors/bernstein/essays/close-listening.html>

_____. “Blood on the Cutting Room Floor”. *Content’s Dream. Essays 1975-1984*. Illinois: Northwestern University Press, 1986. 351-362

_____. “Close Listening: Poetry and the Performed Word.” 22 Março 2010
<<http://epc.buffalo.edu/authors/bernstein/essays/close-listening.html>>

_____. “Censers of the Unknown- Margins, Dissent, and the Poetic Horizon”. Charles Bernstein. *A Poetics*. Cambridge: Harvard University Press: 1992. 179-192

_____. “Comedy and the Poetics of Political Form”. Bernstein, 1992. 218-228

_____. “The Dollar Value of Poetry”. Bernstein. 1986. 57-60

Capinha, Graça. “A Magia da Tribo: Para uma concepção agonista e poética dos discursos e das identidades: A Desterritorialização das Palavras na Poesia L=A=N=G=U=A=G=E e na Poesia dos Emigrantes Portugueses”. Maria Irene Ramalho e António Sousa Ribeiro (orgs.). *Entre Ser e Estar: Raízes, Percursos e Discursos da Identidade*. Porto: Afrontamento, 2002. 115-153

- ____. “Ficções Credíveis no Campo da(s) Identidade(s): A poesia dos Emigrantes Portugueses no Brasil”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48. 1997. 103-146.
- ____. “Tecendo e Distorcendo o Colonialismo da Linguagem: Um Pequeno e Quotidiano Exercício de Poética”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 47. 65-73.
- ____. 2002. *O Acto e o Arco em Robert Duncan: Primeiras Passagens para uma Reescrita da Paixão*. Coimbra: UC
- Carmelo, Luís. *Manual de Escrita Criativa*. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 2005.
- ____. *Manual de Escrita Criativa. Volume II*. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 2007.
- Casanova, Rogério. “Manual de Escrita Criativa – Uma Introdução.” *Ler* Abril 2010: 45-48.
- “Cubismo.” *Wikipédia: A enciclopédia livre*. 18 Abril 2010
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cubismo>
- “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.” *Ministério da Educação Departamento da Educação Básica*. 20 Outubro 2009
http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf
- “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.” *Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica*. 20 Outubro 2009

http://www.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/88/comp_essenc.pdf

Deleuze, Gilles & Félix Guattari. *Kafka: Toward a Minor Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.

Denut, Eric. "Charles Bernstein Interview." *The Argotist Online*. 11 Junho 2010
<<http://www.argotistonline.co.uk/Bernstein%20interview.htm>>

Derrida, Jacques. *Anne Dufourmantelle Convida Jacques Derrida a Falar da Hospitalidade*. Trad. Fernanda Bernardo. Viseu: Palimage Editores, 2003.

_____. "Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences". David Lodge, ed. *Modern Criticism and Theory. A Reader*. London: Longman, 1994. 108-123.

"Estudo mostra aumento da violência doméstica na Inglaterra durante Copa." *globoesporte.com*. 11 Junho 2010. 21 Junho 2010
<<http://globoesporte.globo.com/futebol/copa-do-mundo/noticia/2010/06/estudo-mostra-aumento-da-violencia-domestica-na-inglaterra-durante-copa.html>>

Fenza, D. W.. "Creative Writing & Its Discontents." *The Writers's Chronicle*. March/April 2000. AWP The Association of Writers & Writing Programs. 17 Setembro 2009 <<http://www.awpwriter.org/magazine/writers/fenza01.htm>>

Foucault, Michel. *Discipline and Punish, The Birth of the Prison*. Trans. Alan Sheridan. New York: Second Vintage Books Ed., 1995.

_____. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.

- ____. *As Palavras e as Coisas*. Trad. Isabel Dias Braga. Lisboa: Edições 70, 1966.
- Grimes, Tom. "Workshop and The Writing Life". Tom Grimes, ed. *The Workshop, Seven Decades of the Iowa Writers' Workshop*. New York: Hyperion, 1999. 3-15.
- Harding, Sandra. Introduction. "Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate". Sandra Harding, ed. *The feminist Standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. New York: Routledge, 2004. 1-15
- Helder, Herberto. *Ofício Cantante. Poesia Completa*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009. 47-48.
- Hooks, Bell. "Choosing the Margin as a Space of Radical Openness". Sandra Harding, ed. *The feminist Standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. New York: Routledge, 2004. 153-160.
- Kealey, Tom. *The Creative writing mfa handbook – A guide for prospective graduate students*. New York: Continuum, 2008.
- "Ken Robinson says schools kill creativity." *TED Ideas worth spreading*. Junho 2006.
23 Maio 2009
<http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html>
- Lecerclé, Jean-Jacques. *The Violence of Language*. New York: Routledge, 1990.
- "Lei Tutelar Educativa." 19 Setembro 2009 <http://a-familias.org/files/sinergias/Lei_Tutelar_Educativa.pdf>
- Lopes, Maria do Céu Vieira & Dulce Neves Rola. *Novo Português em Linha. Língua Portuguesa – 5ºano*. Lisboa: Plátano Editora, 2004.

“A Lua e o Teixo.” *Poesias_e_Prosas: Sylvia Plath*. 26 Maio 2009
<http://poesiaseprosas.no.sapo.pt/sylvia_plath/poetas_sylviaplath_aluaeoteixo01.htm>

Macedo, Ana Gabriela e Ana Luísa Amaral (org.). *Dicionário de Crítica Feminista*.
Porto: Afrontamento, 2005.

Mallarmé, Stéphane. *Un coups de dés jamais n'abolira le hazard*. Paris: Gallimard,
1998.

Mancelos, João de. *Introdução à Escrita Criativa*. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

Mottram, Eric. “Meios ao Dispor da poética”. Trad. Graça Capinha e Maria Irene
Ramalho. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 47. 1997. 39-54.

Neto, Hortência. *Despertar – Língua Portuguesa. 4º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico*,
Maia: Edições Livro Directo, 2008

Norton, Cristina. *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. Lisboa: Temas e Debates, 2001.

Olson, Charles. “Projective Verse”. Charles Olson. *Selected Writings*. New York: New
Directions, 1966. 15-27

“Pablo Picasso.” *Wikipédia: A enciclopédia livre*. 18 Abril 2010
http://pt.wikipedia.org/wiki/Pablo_Picasso

Perloff, Marjorie. *Differentials: Poetry, Poetics, Pedagogy*. Tuscaloosa: University of
Alabama Press, 2004

Pinto, Elisa Costa & Vera Saraiva Baptista. *Plural 7ºano / 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Editora, 2002.

“Poética e Escrita Criativa I/Poéticas and Creative Writing.” *FLUC Faculdade de Letras Universidade de Coimbra*. 13 Maio 2010
<http://www.uc.pt/fluc/depllc/Cursos2010/2cic/PP/PEC/>

“Portugal com a maior taxa de abandono escolar da OCDE.” *Redacção/FC*. 08 Setembro 2009. TVI 24. 08 Setembro 2009
<http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/ocde-escola-educacao-estudo/1087569-4071.html>

“Prison Arts Coalition.” 20 Janeiro 2010 <<http://theprisonartscoalition.wordpress.com/>>

“Projecto Oficina de Poesia.” *CES Centro de Estudos Sociais*. 09 Setembro 2010
<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/outras/200303/01introducao.php>

Prontuário da Língua Portuguesa, Para escrever Correctamente. Porto: Porto Editora, 2005.

Ramalho, Maria Irene. “A poesia e Nós”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 47. 1997. 5-22.

Rich, Adrienne. “Não quero que me digam...”. Trad. Maria Irene Ramalho e Mónica Andrade. *Uma Paciência selvagem. Antologia Poética*. Lisboa: Cotovia, 2008.

Robinson, Ken e Lou Aronica. *O Elemento*. Trad. Ângelo dos Santos Pereira. Porto: Porto Editora, 2010.

Rothenberg, Jerome. "Ethnopoetics & Politics / The Politics of Ethnopoetics". Charles Bernstein (org). *The Politics of Poetic Form. Poetry and Public Policy*. NY: Roof, 1990. 1-121.

"Samuel Beckett Quotes." *Brainy Quote*. 12 Julho 2010
<http://www.brainyquote.com/quotes/authors/s/samuel_beckett.html>

Santana, Ana Lucia. "Guernica." *Info Escola: Navegando e Aprendendo*. 20 Agosto 2009. 18 Abril 2010 <<http://www.infoescola.com/pintura/guernica/>>

Santos, Boaventura de Sousa. "Descobrimientos e encobrimientos". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 38. 1993. 12-47.

____. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63. 2002. 237-280.

____. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

____. "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54. 1999. 197-215.

____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48. 1997. 11-32.

Santos, Margarida Fonseca e Elsa Serra. *Quero Ser Escritor – Manual de escrita criativa para todas as idades*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro, 2007.

Sebastião, João. “Modos de vida marginais: O caso das crianças da rua de Lisboa.”
Infância e Juventude, 1995(2). 9-128.

“Le Semeur.” *Viver com Arte: Réplicas de Pinturas de Grandes Mestres*. 11 Junho 2009
<http://vivercomarte2007.blogspot.com/>

Sena-Lino, Pedro. *Curso de Escrita Criativa I – Criative-se: Usar em Caso de Escrita*.
Porto: Porto Editora, 2008.

_____, *Curso de Escrita Criativa II – Uma Costela de Quem? Um Manual de Construção
de Personagens*. Porto: Porto Editora, 2008.

Senning, Bradford. “Charles Bernstein Interview.” 11 Junho 2010
<<http://home.jps.net/~nada/bernstein.htm>>

Sewell, Tony. *Black Masculinities and Schooling, How Black Boys Survive Modern
Schooling*. London: Trentham Books, 1977.

“O Significado do Guernica.” *Peace_Terrorist. Peace Terrorists Violência Pacífica*. 11
Outubro 2008. 18 Abril 2009 <http://peace_terrorists.blogs.sapo.pt/9487.html>

“SPO – Áreas de Intervenção.” *Ministério da Educação - Direcção Regional de
Educação do Norte*. 02 Outubro 2009 [http://www.dren.min-
edu.pt/index.php?controller=cms&action=view&id=89#areas](http://www.dren.min-edu.pt/index.php?controller=cms&action=view&id=89#areas)

“Teachers & Writers Collaborative.” 2007. 20 Janeiro 2010 <<http://www.twc.org/>>

Teis, Teresinha Denize e Mirtes Aparecida Teis. “A abordagem qualitativa: a leitura no
campo de pesquisa.” 2006. BOCC: Biblioteca on-line de Ciências e Comunicação.
6 Junho 2010 <http://www.bocc.uff.br/_listas/tematica.php?codtema=67>

Waits, Tom. "Tom Waits Orphans." Agosto 2006. ANTI. 18 Fevereiro 2009
<<http://www.anti.com/catalog/view/69/Orphans>>

Willis, Paul. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*.
New York: Columbia University Press, 1977.

"The World as India." FSG. 2007. Susan Sontag Foundation. 19 Fevereiro 2009
<<http://www.susansontag.com/prize/onTranslation.shtml>>