



2453 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 19 - Educação e Arte

A influência das mídias na constituição contemporânea da oralidade
Rafaela Aline Wenzel - Colégio Gaspar
Agência e/ou Instituição Financiadora: PROSUC/ CAPES

RESUMO: A educação engloba um amplo cenário que vai muito além das instituições escolares. A constituição da linguagem na infância acontece em encontros com distintos meios de expressão do e no mundo e, na contemporaneidade, as mídias audiovisuais significam um meio para esta constituição. O encontro entre teatro e educação no espaço escolar favorece possibilidades de reflexão em torno do fenômeno da constituição de oralidades como devires em linguagem no mundo contemporâneo. Expressões possivelmente constituídas a partir de mídias. Iniciada nessas percepções, a pesquisa é transcrita em forma de ensaio como uma proposta para interrogar a relação entre corpo, linguagem e escola. O objetivo é estabelecer um diálogo educacional em torno das possibilidades linguageiras em constituição por escutas de vozes mediadas pelas tecnologias audiovisuais. A partir da interlocução com Paul Zumthor, Hans Ulrich Gumbrecht, Giorgio Agamben e Carlos Skliar, entre outros, emergem conceitos que significam a abordagem fenomenológica em torno da experiência linguageira, do corpo em movimento no mundo e a reverberação em voz das escutas de mídias audiovisuais na escola de Educação Básica.

Palavras-Chave: Teatro. Educação. Linguagem. Voz. Mídia.

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS NA CONSTITUIÇÃO CONTEMPORÂNEA DA ORALIDADE

Nome do Autor

RESUMO: A educação engloba um amplo cenário que vai muito além das instituições escolares. A constituição da linguagem na infância acontece em encontros com distintos meios de expressão do e no mundo e, na contemporaneidade, as mídias audiovisuais significam um meio para esta constituição. O encontro entre teatro e educação no espaço escolar favorece possibilidades de reflexão em torno do fenômeno da constituição de oralidades como devires em linguagem no mundo contemporâneo. Expressões possivelmente constituídas a partir de mídias. Iniciada nessas percepções, a pesquisa é transcrita em forma de ensaio como uma proposta para interrogar a relação entre corpo, linguagem e escola. O objetivo é estabelecer um diálogo educacional em torno das possibilidades linguageiras em constituição por escutas de vozes mediadas pelas tecnologias audiovisuais. A partir da interlocução com Paul Zumthor, Hans Ulrich Gumbrecht, Giorgio Agamben e Carlos Skliar, entre outros, emergem conceitos que significam a abordagem fenomenológica em torno da experiência linguageira, do corpo em movimento no mundo e a reverberação em voz das escutas de mídias audiovisuais na escola de Educação Básica.

Palavras-Chave: Teatro. Educação. Linguagem. Voz. Mídia.

ABSTRACT: Education encompasses a broad landscape that goes far beyond school institutions. The constitution of language in childhood happens in encounters with different means of expression of the world. In the contemporary world audiovisual media represents a means for this constitution. The encounter between theater and education in the school space creates possibilities for reflections about the phenomenon of the constitution of oral practices as *devires (human movements)* in language in the contemporary world. These formed expression are possibly developed by the media. Taking the above perception in consideration, the research is transcribed emerge in an essay format as a proposal to question the relationship between body, language and school. The objective is to establish an educational dialogue around the possibilities of language in constitution by listening to voices mediated by audiovisual technologies. From the interlocution with Paul Zumthor, Hans Ulrich Gumbrecht, Giorgio Agamben and Carlos Skliar, among others, concepts emerge that signify the phenomenological approach around the linguistic experience of the body in movement in the world and the reverberation in voice of the listenings of audiovisual media at elementary school.

Keywords: Theater. Education. Language. Voice. Media.

1 Introdução

A convivência no tempo e espaço escolar por mais de duas décadas aproximou a escuta de vozes do cotidiano escolar à escuta de vozes em mídias audiovisuais, a qual passou a ser percebida e observada como uma espécie de movimento entre ouvir e escutar o que o receptor/espectador faz da voz e do universo sonoro midiático que lhe é apresentado.

Distintas oralidades nas mais diversas interpretações em vozes são expressas nos meios tecnológicos contemporâneos e, possivelmente, têm influenciado a constituição da linguagem em sua manifestação vocal. Não se trata aqui de simplesmente interrogar um problema, mas o objetivo está em apresentar uma questão educacional que se tornou fenomenologicamente audível por uma professora atriz.

Nesta pesquisa fenomenológica com tom de ensaio está proposta uma reflexão quanto ao fenômeno contemporâneo que constitui possibilidades languageiras a partir de meios midiáticos, através da voz e sua escuta, assim como por outras manifestações do sonoro que compõem presenças (GUMBRECHT, 2010) para escutas aos devires contemporâneos que se constituem nos encontros *com* e *no* mundo. A complexidade desse encontro está na concepção de mundo não ser “o que *eu penso*, mas o que *eu vivo*, não está dado, mas torna-se. Movimento que vai configurando mundos no movimento de transformá-lo, ou seja, recomeçá-lo” (RICHTER, BERLE, 2015, p. 1037). Tal sentido de mundo exige pensar para além de uma voz ou de uma escuta, pois implica considerar os equilíbrios e desequilíbrios que compõem o fenômeno da linguagem como movimento de intercorporeidade. Para Maurice Merleau-Ponty (1975, p. 328), “esse sujeito, que se sente constituído no momento em que funciona como constituinte, é meu corpo”. Significa considerar uma dimensão da linguagem que tece encontros intersubjetivos no amplo âmbito da educação e não apenas no âmbito da escola. Porém, num interesse obviamente pautado pela preocupação com a convivência escolar de devires languageiros contemporâneos.

Com Agamben (2009, p. 62), torna-se importante sublinhar que a ideia de contemporâneo aponta para “aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros”. Assim, abordar ou referir a contemporaneidade diz respeito à tentativa de vislumbrar possibilidades de adentrar na obscuridade do presente. Nessa compreensão, torna-se tão relevante quanto urgente na pesquisa educacional pensar a educação circundando outras esferas e âmbitos a dialogar. Âmbitos que vão muito além das salas de aula das instituições de ensino, mas que adentram nossas casas, carros, trabalho e estão constantemente na mão, através dos celulares e outras inúmeras tecnologias de mídia. Tecnologias que informam, entretêm, comunicam, constituem linguagem e educam.

2 Educação, mídias e escola

O encontro de vozes ao ouvido estabelece presenças como toques iniciais para experiências ao corpo que vai constituindo-se linguagem pela linguagem. São inícios, como novas infâncias, que nos modulam em um tempo constitutivo que sempre terá algo do que já é apropriado pelo vivido e algo que ainda é do mundo. A experiência da linguagem se dá pela linguagem e na linguagem, como encontros. Encontros nos quais o mundo me põe e eu ponho o mundo à experiência de nos apropriarmos de nossa vida. Penso com Richter e Berle (2015, p. 1031) que existe uma infância como fato do humano, o qual “deve apropriar-se da linguagem para constituir-se sujeito” (2015, p. 1031) e que “a experiência não é *causa* passada, mas a inquietação do fazer-se no presente, pois é o que vai surgir e, ao mesmo tempo, o que guia esse surgimento” (2015, p. 1031).

O encontro que despertou à experiência deste fenômeno como uma infância do pensamento aconteceu quando, aos primeiros dias de umas férias de inverno, a professora encontrava-se trabalhando em afazeres pessoais com o aparelho de televisão ligado. Ao finalizar um programa que a mesma acompanhava como ouvinte iniciou um desenho animado denominado *Pinguins de Madagascar*, em um horário e programação tidos como infantil e para público livre. As vozes, naquele momento, causaram a sensação de soberba e arrogância e davam vida aos personagens protagonistas da história, aqueles tidos como os heróis, nos quais por motivos culturais e subjetivos o coletivo social se enxerga e espelha.

A escuta da atriz fora tocada por aspectos da interpretação destas vozes do desenho animado. Clamando por nova atenção. Havia ali a memória imagética de uma escuta específica desta atriz professora, com uma recente audição de um estudante que frequentava o Ensino Médio e que entre uma ou duas semanas antes havia falado em sala de aula de uma maneira muito similar. Oralidade (ZUMTHOR, 2010) que parecia em um tom vocal muito bruto e que denotava arrogância, remetendo até a ideia de maldade. Porém, para uma grande surpresa, quando conversado com o estudante, naquela ocasião, foi percebido que o mesmo não considerava tal aspecto e que o que soava como frio ou negativo em sua vocalização, para ele mesmo soava como uma simples maneira de, uma forma de expressão usual. A professora ponderava se estaria pensando de maneira anacrônica, porém, não conseguia abster-se de refletir a respeito desta voz que se mostrou de tal forma agressiva naquele momento ao ambiente da sala de aula, e com tonalidade considerada casual na percepção do intérprete da voz. Passou a se interrogar na frequência com que linguagens como esta são oralizadas por crianças e adolescentes nos quais tem parecido comum expressar ao outro colocando-o em posição ínfima de desagrado e desconforto, sem que estes se auto observem de tal maneira. Foi então que, partindo desta experiência pessoal, começou a escutar e observar a interpretação de vozes que são oferecidas à escuta contemporânea. Sejam estas interpretadas por heróis ou outros inúmeros personagens em desenhos animados, como em tantos outros produtos que a mídia contemporânea tem oferecido para a educação dos coletivos, especialmente nas idades mais tenras. Paul Zumthor (2005, p. 17) destaca que “a existência de uma sociedade não é produto de um movimento cego e de acontecimentos fortuitos, mas obedece a leis históricas determináveis; que os fatos coletivos podem ser, como tal, objetos de estudo”.

A partir da situação existencial de atriz e professora em Teatro e Artes há mais de duas décadas, mantendo constante disponibilidade à experiência dos encontros com devires que são apresentados em salas de aula com crianças e jovens da Educação Básica, como pesquisadora, passei a questionar o conjunto de motivos e transformações que poderiam estar implicando em um coletivo de jovens talvez descrentes numa educação pela escola como um todo, pois algum tempo observava potências em linguagem e ações que demonstravam ideias de arrogância, desrespeito ou mesmo desprezo para com o humano, nesse caso, especialmente aos próprios colegas de salas de aula, aos professores e funcionários, tanto no meio de convívio da instituição escolar, bem como da própria família – como seguidamente era e é relatado pelas mesmas junto às instituições escolares^[1]. Inicialmente, passei a considerar que estas seriam as emoções constituídas na contemporaneidade, uma linguagem contemporânea talvez simplesmente distinta. Porém, ponderavam dúvidas que forçavam a pensar e que foram aguçadas através da percepção ressoada por aquele encontro com as vozes do desenho animado. Deleuze (2003, p. 15) lembra que “a verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro” e que “o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado”.

Tendo se passado algum tempo, foi retomada a animação *Pinguins de Madagascar*, presença que provocou o toque inicial à percepção. Com algumas observações atualizadas e, quando além da escuta, tive a oportunidade de olhar, percebi que a mesma havia deixado de ser o foco das inquietações. Talvez só não fizesse o mesmo sentido como no primeiro momento, ou, talvez porque o episódio assistido não era o mesmo daquela primeira ocasião. Mas, talvez, a imposição vocal seja (in)visível ou inaudível com a mesma percepção dos sentidos quando o produto do audiovisual é também assistido e é possível que a percepção da escuta encontre-se camuflada diante a percepção visual. Uma criticidade de apropriação de sentidos que fez parte do tempo em modulação para as escutas e evidências deste fenômeno, dada a importância em refletir maneiras com que são oferecidas as vozes para os encontros que constituem linguagem no humano e que auxiliam na constituição de distintos movimentos languageiros no mundo contemporâneo. Estava puxado o fio da vontade em

compreender e desenrolar mistérios deste fenômeno coletivo que envolve as mídias e a oralidade.

Há que se destacar um importante papel que as mídias têm assumido – indireta e diretamente – significando-se como meios no movimento de educação de coletivos na contemporaneidade. Carlos Skliar (2014, p.187) destaca ser “curioso que a suspeita sobre a não educação provenha sistematicamente de certo espírito midiático”, e que constantemente “acredita que não tem responsabilidade alguma na educação, que não ensina, que não instrui, nem constrói, e que se omite diariamente de sua própria prática des-educadora” (2014, p.187). Com Armando Sant’anna (1998, p. 194) temos o conceito de que mídia “é todo o meio, forma ou recurso” com a competência de chegar a um grupo e que ela é um “elemento material” por meio do qual é divulgada uma mensagem. Zumthor (2010, p. 26) propõe que o termo mídia designa “maquinarias de efeitos distintos” e que podem operar apenas “no espaço da voz ou em sua dupla dimensão espacial e temporal ou, por outro lado, se dirijam apenas à audição ou à sensorialidade audiovisual” (2010, p. 26). Proponho refletirmos mídia como um meio tecnológico material que permite veicular e transmitir informações, entretenimentos e conhecimentos, podendo habitar entre mundos, entre corpos, entre o humano e as tecnologias, proporcionando e viabilizando oportunidades às experiências de sentidos e podendo influenciar na educação individual e coletiva.

Desta maneira, como pesquisadora, assumo a atriz professora envolvida em percepções de vozes interpretadas em mídias audiovisuais e percepções do mundo linguageiro oralizado em salas de aula da Educação Básica, para fenomenologicamente relacionar estes dois cotidianos a uma espécie de recepção^[2] da escuta que o espectador faz.

3 Encontros e escutas na escola

Com o propósito de desvelar mistérios enredados na relação entre ouvir e escuta^[3], e a posterior projeção reverberando vozes, foram muitas dúvidas em como e o que ponderar de fato em escutas que pudessem fornecer base à materialização de algum resultado, – mesmo com a aparente imaterialidade, pelo aspecto invisível que possui a escuta. A ansiedade em ir adiante e descobrir o que poderia existir ali, para além do já percebido, fez com que experimentasse diversas maneiras do ouvir e escutar ao longo do processo com devires linguageiros que encontrava no cotidiano diário das salas de aula.

Com Murray Schafer (1991, 2001), comecei a considerar e a pensar nos ambientes e espaços sonoros à volta, nas possibilidades silenciosas e ruidosas como passíveis de musicalidades e, especialmente, de ritmos. Em salas de aula com estudantes de ensino médio foram feitos exercícios de permanecer dois minutos em silêncio total, com posterior escrita das percepções. Grande parte das mesmas foi relatada oralmente, como necessidade de trazer *à luz da voz* a emoção do sentido. Foram especialmente relatadas sensações de bem estar pelo silêncio e a percepção de sons dantes não percebidos. Algumas peculiaridades sonoras mínimas descritas, como a estudante A.P. que escreveu após o exercício: *“escutei o som da natureza, respirações e os pulsos do meu coração batendo e o cantar do pássaro.”* Perceber a própria sonoridade, do ritmo corporal das batidas do coração e perceber a respiração de outros no ambiente, ao mesmo tempo que os sons no ambiente ao lado, no lado de fora, denotava algo como novidade. Como um dar-se conta de algo que sempre estava ali mas que não era percebido. Demonstravam que era importante o dar-se conta das sonoridades simultâneas de um acontecimento próximo e outro distante.

As descrições apresentavam esta característica comum de localização geográfica por uma percepção de sons próximos ao corpo e outros distantes, como descreveu J.S. *“Eu ouvi murmulhos de pessoas rindo, ouvi pessoas conversarem. “Vozes”, ouvi uma porta se abrindo ou fechando, ouvi barulhos que vinham do lado de fora da escola, como o ar, vento, como grilinhos, mas além de ouvir esses barulhos ‘rotinais’ que às vezes nem damos conta, eu me escutei, escutei a minha respiração e minha expiração, ouvi barulhos que vinham de meu corpo, coração e minha alma”.* Outra relação importante foi a do momento de silenciar-se como o tempo de perceber não só os sons a sua volta, no entorno, mas as sonoridades de si, do próprio corpo, do próprio estar no mundo.

Destaco ainda a descrição feita pelo estudante G.M.S. *“Eu escuto, gritos, animais, pessoas. Mas a mais interessante é o “barulho” do silêncio, eu, eu não sei se você e outras pessoas escutam ‘mais’ eu acho bem legal”.* É valorada a percepção do “barulho do silêncio”, ou seja, a manifestação da presença do silêncio como um aspecto significativo do universo sonoro à volta. E como uma forma de percepção do som, apresenta-se o não som por um tempo num espaço geográfico.

Novas escutas foram propostas ao longo do processo. Escutas que partiam do interesse em pensar a ação de estar fazendo duas ou mais coisas ao mesmo tempo, como o que muitas vezes ocorre com as mídias no dia a dia. Em um novo exercício foi colocado um CD de músicas para ser escutado concomitante a alguma atividade em andamento e sem que se falasse nada a respeito. Enquanto os estudantes estavam desenhando, recortando, colando, em processo de realização de tarefas durante uma aula de artes, foi ligado o aparelho de áudio com uma música em volume baixo, com o objetivo de não se desligar da tarefa proposta. Desta experimentação, na qual a altura do som proposto estava abaixo da altura das vozes que também conversavam no ambiente, observei movimentos influenciados (eles não sabiam eram observados e nenhuma das músicas projetadas era nacional, afastando o entendimento linguístico direto. Também não eram músicas de destaque na mídia contemporânea). Foi observado que a maior parte dos estudantes em algum momento atendeu à escuta da musicalidade proposta, seja cantarolando o ritmo ou balbuciando a sonoridade das palavras, ou até perguntando-me quanto ao som e músicas que estavam ouvindo. Percebi naquele movimento a relação do ouvir presente. Que independente de estarem fazendo outra tarefa, era nítida a ação de ouvir mesmo sem o dar-se conta, mesmo sem escutar, ou seja, dando atenção aos possíveis sentidos que a sonoridade propunha. Mas alguns estudantes também escutaram o som, percebendo-o no ambiente e refletindo quanto alguns aspectos como aos gostos musicais.

Em mais uma experiência, a proposta era de um encontro do corpo com o áudio e o visual. Desta vez, foi escolhido um desenho de animação. São muitas as animações que possuímos e elas surgiram em uma época para agradar o nicho infantil das programações televisivas e cinematográficas, porém, na contemporaneidade, o foco de produção e de público vai muito além deste nicho. Algumas apresentam imagens atrativas em termos de estética, porém, nem sempre audíveis da mesma forma se atentarmos apenas à escuta da produção.

É perceptível a grande transformação tecnológica na composição do desenho animado ao longo dos anos em termos de estrutura semiótica – no que tange a proposta imagética de signos da produção – e em termos de estrutura semiológica – envolvendo a produção de sentidos produzidos –, porém transcendendo a lógica do nicho infantil, muitas animações se deslocam a outros públicos alvos como o adolescente e o adulto.

A animação escolhida é provocativa em ritmos e sonoridades: “Causos do Mate”, da Disney Pictures. Optei por esta, por considerá-la passível tanto da observação em prática metodológica que a pesquisa necessitava, quanto passível de ser mostrada no ambiente escolar. O novo encontro aconteceu com 27 crianças em uma turma escolar de 6º ano, ou seja, com a idade girando em torno dos 12 anos. Olhando e ouvindo um episódio denominado “O grande”, todos ficaram quietos durante a música de característica sensacionalista. No momento de uma cena engraçada no filme, a risada e a descontração eram gerais. Era como se a visão escutasse, ou seja, a visão era nitidamente regida pelos sons e ritmos do vídeo de animação. Regida. A sonoplastia do desenho animado comandava o ritmo e propunha inclusive a emoção que o espectador haveria de sentir. Percebi que quando havia silêncio do som, também o público ficava em silêncio. Quando havia algum som suave ou de cunho descontraído, assim também o era no grupo que assistia e ouvia a animação. Era como se os espectadores fossem os instrumentos de uma grande orquestra. Quando era regida a ordem de rir, manifestavam-se em risos e gargalhadas, quando da hora do silêncio, assim estavam sendo regidos para que o mesmo acontecesse. E acontecia.

Assim, continuamos ouvindo e olhando a sequência proposta com outros episódios da animação “Causos do Mate”. Os vídeos eram intercalados com muita música, muitos efeitos sonoros, falas do estilo *bordão* [4] e piadas. O ritmo se mostra como palavra de ordem, é o que significa cada instante do tempo do trabalho apresentado em mídia. Nesta obra específica, o ritmo variava suas relações sonoras em opostos. A variação girava entre ritmos sonoros pontuados com muito som, contrastando com repentinos silêncios. Enquanto assistíamos ao quarto episódio, alguns estudantes ficaram comentando sobre a produção. Outro comenta que acha chato. Então outro relata: “*sora, ontem eu estava estudando e olhando o “...”*” (não me apeguei ao nome da programação) “*e quando dava uma coisa legal eu olhava. Perguntei-lhe, então, como sabia se uma coisa era legal. Respondeu-me “Porque ouvi! E quando dava uma coisa legal eu olhava!”*”. Isto significa e dá sentido à relação das mídias com o áudio. A audição está inicialmente com uma presença invisível, mas carrega em si a potência para a imaginação do que pode estar acontecendo visualmente.

Novas experiências: ao iniciarmos o quinto episódio propus que tampássemos o aparelho televisor de forma que apenas se ouvisse. Alguns estudantes também fecharam os olhos para concentrar mais na escuta. E já ao final, um menino reclama que assim não tem graça e começa a brincar. Tendo terminado, pergunto-lhes sobre as sensações e as respostas são: “*Dá pra imaginar tudo o que dá na história*”, “*Chato*”, “*Prof eu fechava meus olhos*”, “*É bom pra imaginar como é um cego*”. Então sugerem de só olharmos o mesmo episódio. O que fizemos. O silêncio foi tomando conta do ambiente e aos poucos irrompendo em comentários e expressões de “*Olê!*”. Imitando o *bordão* do episódio em estilo espanhol que tinha acabado de ser escutado. Surgem reproduções de outras falas com ênfase no sotaque. Até que alguém se manifesta “*parece que faz mais sentido agora!*” e outro colega responde: “*Agora o que que aconteceu! Você esqueceu que também ‘tava’ lá!*” O que queria dizer com também estava lá? Seria a transposição para dentro da cena que nós espectadores assumimos ao participar da ação do áudio e da visão unidas? Seria que quando nos permitimos ver e ouvir – percebe que haviam ouvido recentemente e, portanto, havia uma recente memória auditiva da ação proposta ao visual –, é como se estamos, então, de fato dentro da cena? Ou poderíamos pensar que na versão anterior, só escutada – talvez por haver ali a imaginação pessoal de cada um com a imagem –, é que produzia a sensação de estar verdadeiramente lá, em presença? E visualizando junto, ou só visualizando, a escuta estava esquecida ou sentida de outra forma, por memórias auditivas?

A escuta aliada à visão transporta com maior potência o devir humano para a narrativa da mídia, tornando-se a história uma presença ímpar ao espectador justamente por influencia ou meio da escuta. Nessa compreensão e com a intenção de tentar perceber os mistérios que ainda poderiam se apresentar, considere oportuno trazer ao encontro para as escutas algum episódio do desenho animado “Pinguins de Madagascar”, sendo que este havia desencadeado o início das percepções para a pesquisa. Havia se passado uma semana desde a última experiência. Decidi então, que assistiríamos apenas a um episódio da animação e depois os estudantes iriam sair para o ambiente do pátio da escola onde receberiam outra atividade sem dialogarmos nada a respeito do desenho animado.

Descrição: “Pinguins de Madagascar”, da *Nickelodeon* e *DreamWorks*. Episódio: “Dia do Rei Julian”. A versão era dublada para o português e na contracapa trazia a indicação de que a animação é do “gênero infantil”, e dizia ainda, que é “livre para todos os públicos”, “tema: aventuras”. Fiquei refletindo em como categorizam um filme de animação especialmente em seu gênero e público? E se, quem diz que é apropriado para a infância é alguém que entende de infâncias e de educação? Olhando e ouvindo com o grupo o episódio de aproximadamente 11 minutos, percebo que a ação de regência nesta animação não difere daquela assistida anteriormente, uma animação provocadora pelos excessos de ritmos, explorando muito os contrastes sonoros. Tempos de contrastes muito marcados entre a agilidade (ritmo rápido) e silêncios (pausas e ritmos lentos). Mais chamativo por uma agressividade intersubjetiva em voz é o personagem *Rei Julian*. Apesar da animação evidenciar o nome das aves marinhas este é o personagem ênfase do episódio, parecendo ser o protagonista da história. A animação, repito, é marcada por intenso ritmo sonoro tanto nas falas quanto na trilha sonora. Ao final, saímos daquele ambiente e nos deslocamos ao pátio. O pátio desta escola, que é de campo, possui espaços cobertos e grande parte do mesmo é a céu aberto com seguidos sons de revoadas de pássaros cantando em meio ao frescor da agradável natureza próxima desta escola, ou seja, totalmente distinto das propostas de ambientes para envolvimento midiático. A atividade escolar que foi proposta já no pátio, era a de produzir um trabalho em teatro, com tema livre e sem que os estudantes soubessem nada a respeito da pesquisa em questão.

Em meio à descontração de outras conversas, proponho que criem o teatro. Formam grupos com a liberdade de escolherem o número de integrantes e há um tempo para reunirem-se e expressarem suas ideias. Um grupo me pergunta quanto à animação, respondo que o teatro poderia ser qualquer história, sem relação com o que acabáramos de assistir. Reuniram-se embaixo de árvores, na praça, visto que essa escola não possui auditório ou qualquer outro espaço com palco, por exemplo.

As apresentações, que aconteceram apenas a esta professora juntamente com a turma envolvida, aconteceram ali mesmo onde combinaram previamente as improvisações. A *festa surpresa*, que era o título da criação deste primeiro grupo: mostrou-nos uma turma de amigos criando uma festa para uma amiga especial. No meio da festa ela é pega pela polícia com algo furtado. Já no tribunal, novos mistérios desvendam-se em mais suspeitos que também furtavam e por isto fizeram parte de um final *enxergando o sol nascer quadrado* (na cadeia). A mim não importava tanto a narrativa neste momento, apesar de observar tendências nitidamente influenciadas pelo conjunto do assistido na animação, como conflitos relacionados a ações consideradas *imorais* da personagem principal, semelhantes as do personagem do desenho animado. Mas importava perceber a voz marcada, ritmada, conforme a do desenho animado em questão. Ritmos nitidamente pontuados, como no desenho. Destaco a fala “*Ela! Ela! Ela!*” (muito pontuadamente). Silêncios e gritos intercalados da personagem principal do teatro e o todo apresentado. Este teatro estava nitidamente comparável aos ritmos marcados da animação assistida. Ao final, um aluno grita “*U-HÁ!*”, em uma cadência firme, marcada, tanto na especificidade da sua manifestação em voz, quanto nos outros gestos em todo o restante da expressão corporal, num corpo distinto do seu modo tradicional. Estava presente a influência da animação em todo o conjunto da obra apresentada pelo grupo. Havia presença daquele tempo rítmico pontuado regendo o vivido no teatro. Apenas um grupo apresentou neste dia. Ficou acordado, então, que os demais mostrariam seus trabalhos no próximo encontro. O que mais surpreendera foi que, mesmo após o tempo de uma semana, as outras apresentações mostravam semelhante ritmo de tempos marcados e vezes com alguma soberba. Voz marcada pontuadamente e corpo expressivo que demonstrava características de modos de expressões propostos naquela última animação.

O tempo e as percepções desde o primeiro encontro com as vozes na escola e nas mídias, até chegar à percepção das reverberações nos improvisos teatrais, evidenciam o fenômeno da escuta midiática e posterior influência à oralidade contemporânea. É nítida a relação da influência rítmica para a produção não apenas da expressão em voz em suas especificidades, mas também no todo corporal expressado.

O que inicialmente desencadeou todo o processo de pensar a linguagem constituída por influência das mídias, está relacionado a uma preocupação com a reverberação em voz de uma relação agressiva nos tons oralizados. A voz dos desenhos animados está muito próxima aos devires em processo de constituição das primeiras manifestações linguageiras e é importante que se atente uma observação em pormenores quanto à relação com toda forma de educar. Por isto, aliado a este conjunto complexo já exposto existe a preocupação com a problemática da disseminação de aspectos de violência nas falas intersubjetivas constituídas na infância contemporânea. Lembro com João-Francisco Duarte Jr. (2004), que “o “mal”, para se empregar uma expressão de Hanna Arendt, vai sendo “banalizado”, ao ponto de sequer notarmos as suas manifestações junto a nós” (2004, p. 97). Tem se escutado vozes muito agressivas em uma medida além do normal tanto no mundo cotidiano como nos meios.

Walter Kohan (2004) propõe que a infância caracteriza-se como possibilidade e potencialidade. Considera ainda que “educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais” (2004, p. 52) e que, “para se educar essas tenras naturezas” (p.53) é preciso que se tomem muitos cuidados, que se defina com certa precisão quanto aos caminhos, formas e modelos que esses devires haverão de seguir desde o início da vida.

Daí que as mídias, hoje, significam muito mais que um meio. São formas, maneiras de, e também no sentido *deôrm*s que podem imprimir seu formato e legislar modelos. Por isto a suma importância de estabelecer o diálogo entre estas áreas de conhecimentos específicos – a da educação e a da produção em mídia, sendo que dependem uma da outra para dialogar em prol do bem comum dos coletivos na contemporaneidade.

4 Conclusão

O pensamento da linguagem é a expressão da experiência do corpo, no corpo e pelo corpo. Como a voz que nos toca, mas que não é só fala, que não se insere apenas no significado primeiro de palavras, mas, como algo do corpo e que como um todo vai consumando o pensamento naquele que expressa, assim também a linguagem é do corpo. Pois é no corpo vivido que se constituem as experiências linguageiras do mundo. Penso com Agamben (2005, p. 17), parafraseando Wittgenstein, que “a expressão mais adequada para a maravilha da existência do mundo é a existência da linguagem”. A fala, a experiência, o pensamento, a relação entre mundos e seus devires se dão pela linguagem, através dela e nela. O movimento interminável da constituição linguageira é imprevisível e nem mesmo a morte interrompe, apenas suspende para outra forma e ainda se mantém presente em novas e outras infâncias.

Tempos e espaços se cruzam. A chegada ao mundo contemporâneo é marcada pela convivência direta com distintas tecnologias de mídia, que atravessam tanto a intersubjetividade de operações linguageiras quanto de narrativas pessoais. É para pensar o eco, a voz que se mantem repercutindo, assim como as palavras que se fazem verbo no corpo e que reverberam expressões e pensares. Pensar naquilo que é detido, que em nós permanece corporalmente e por isso continua repercutindo. A reverberação pode significar a inauguração de outros e novos mundos, em outros modos de imaginar e perceber. Pode repercutir um som ou fazer brilhar da obscuridade à luz. Ideias, ações. Para Zumthor (2005, p. 61), na “existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis verdadeiramente a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura”.

Se a voz está no seio das culturas para qualidades de emanção do corpo e as mídias adentram nossos espaços mais íntimos, no seio das convivências coletivas, a voz midiaticizada tem constituindo gestos, corpos, movimentos, escutas, vocalizações e oralidades. As mídias audiovisuais e tantos outros meios e formas tecnológicas em nosso entre, estão cumprindo um papel que vai muito além do fenômeno da comunicação e do entretenimento, pois constituem educação. Constituem linguagem. Constituem corpos e humanidades em voz. Que reverbere da obscuridade à luz todo o brilho das mídias como possibilidades aos encontros na educação sensível. E a abertura aos diálogos da educação com as mídias, para juntas inovarem ao mundo contemporâneo. Que estas vozes e sons continuem a reverberar!

Posso concluir que, como espectadores diante de mídias, somos regidos pelo áudio e por um universo sonoro que é apresentado junto às imagens em movimento. Que a audição é talvez mais importante para nos adentrar em emoções do que a própria visão, mas que possivelmente não nos damos conta de tal movimento. Este fenômeno contemporâneo se apresenta como algo que já é do mundo com algo que é produto da criação humana, por isto a produção audiovisual requer um estudo aprofundado como meio de produção de educação na contemporaneidade. A escola, como outra potência educadora, também deve oportunizar distintas experiências midiáticas do que aquelas que figuram diretamente no cotidiano do mundo. O problema mora em mostrar o que está no movimento da mídia sem questionar os sentidos que podem daí emergir.

Inúmeras possibilidades de meios nos educam no mundo. E os meios que educam o mundo possuem o compromisso geracional de pensar constantemente na responsabilidade de suas propostas para a potência do mundo à volta. Isto envolve pensar a educação como um todo, tanto nos âmbitos das instituições escolares quanto das instituições e produções midiáticas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

_____. **Infância e história.** Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso.** Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo.** 2011.

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

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

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter (org.). **Lugares da infância.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 51 – 68, 2004.

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

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

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

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

_____. **O ouvido pensante.** São Paulo: Unesp, 1991.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem.** Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução de Jussara Pires Ferreira, M^a Lúcia Diniz Pochat e M^a Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Escritura e nomadismo.** Tradução de Jussara Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia - SP: Ateliê Editorial, 2005.

[1] Atuo em três instituições de ensino básico com características bem distintas. Uma escola de rede particular, atendendo – do 4º ano das séries iniciais ao 3º ano do ensino médio – estudantes em períodos extracurriculares. Também uma escola estadual de educação do campo, atendendo o ensino fundamental e uma escola estadual com aproximadamente 1300 estudantes, atendendo o ensino médio.

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

[3] Mirna Spritzer (2005), Roland Barthes (2009).

[4] O bordão é muito utilizado na interpretação teatral e cinematográfica, especialmente no gênero comédia. Trata-se de alguma palavra ou frase de efeito que cai na graça do público sendo repetido várias vezes.