

ORGANIZADORES

Máximo Lamela (UFRGS)

Mariana Mussetta (UNVM/UNC/Ar)

Tiago Martins de Moraes (UDESC)

A PROSA DOCENTE COMO ACONTECIMENTO

modos de *escrever-pensar-fazer* pesquisa em educação

ORGANIZADORES

Máximo Lamela (UFRGS)

Mariana Mussetta (UNVM/UNC/Ar)

Tiago Martins de Moraes (UDESC)

A PROSA DOCENTE COMO ACONTECIMENTO

modos de *escrever-pensar-fazer* pesquisa em educação



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P966

A prosa docente como acontecimento: modos de escrever-
pensar-fazer pesquisa em educação / Organização
Máximo Lamela, Mariana Mussetta, Tiago Martins de
Morais. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-593-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-593-0

1. Prosa docente. 2. Formação de professores. 3. Currículo
e didática. 4. Escrileitura. 5. Pesquisa-criação. I. Lamela,
Máximo (Org.). II. Mussetta, Mariana (Org.). III, Moraes, Tiago
Martins de (Org.). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação de professores

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Resource Database - Unsplash
Tipografias	Acumin, Gobold, Rockwell Nova
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Máximo Lamela Mariana Mussetta Tiago Martins de Morais

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Máximo Lamela

A prosa docente.....14

Mariana Mussetta

Prefácio:

prosa gesto y cuerpos; prosa

pensamiento; prosa variación20

Mariana Mussetta

Prefácio:

prosa gesto e corpos; prosa pensamento;

prosa variação24

CAPÍTULO 1

Fabio Roberto Lucas

Pensamento e linguagem

em estado nascente:

notas do curso de Poética de Paul Valéry28

CAPÍTULO 2

Letícia Testa

Aula-espetáculo:

educação com dança-pesquisa64

CAPÍTULO 3

Tiago de Moraes

Docência e nomadismo:

deslocamento enquanto condição existencial87

CAPÍTULO 4

Luciana Irene Sastre
María Soledad Galván

El envés de la clase o la hilatura de los gestos	107
---	------------

CAPÍTULO 5

Paola Zordan
Matheus Camini

Corpos desviantes e esquizopoéticas da abjeção	123
---	------------

CAPÍTULO 6

Luiz Carlos Quirino da Silva

Pedagogia especulativa como prática de perspectivismo radical	143
--	------------

CAPÍTULO 7

Luciano Bedin da Costa

Introdução à <i>manta de leitura</i> para sobreviver a bancas de pós-graduação	163
---	------------

CAPÍTULO 8

João Evangelista

Dançar o tempo outro: ensaio sobre o gesto docente	178
---	------------

CAPÍTULO 9

Isadora Sobrosa

Escrever com Totonha e capim: métodos de cruzo pedagógico	197
--	------------

CAPÍTULO 10

Cristiano Bedin da Costa

**Entre Gilles Deleuze
e Sandra Mara Corazza:**

monstros e fantasmas

sobre a mesa de montagem 216

CAPÍTULO 11

Andrielly Regina Ferreira Gregory

**Prosa docente em estado
de acontecimento:**

experimentações filosóficas do ordinário..... 236

CAPÍTULO 12

Elisandro Rodrigues

Bianca Isabel Pederiva

Escrever a leitura:

ou como dizer algo sobre estar aqui 251

CAPÍTULO 13

Diego Winck Esteves

Corpos, educação

e escritas idiossincráticas 267

CAPÍTULO 14

Mariana Machado Denardi

Educação (algo)rítmica:

narrativas distópicas

de uma docência pós-humana..... 284

CAPÍTULO 15

Silas Borges Monteiro

A docência espectral:

escuta, afetos e assombro no ensino 299

CAPÍTULO 16

Marcos da Rocha Oliveira

Sou pedagogo, escrevo.

Arquivo de poéticas pedagógicas..... 315

CAPÍTULO 17

Angélica Vier Munhoz

Das brocantes ao arquivo

de papéis escolares..... 335

CAPÍTULO 18

Máximo Lamela

Paul Valéry, uma carta

e duas palavras-monstro 351

Posfácio:

prosa docente como descompasso 366

Quem escreve..... 371

Índice remissivo..... 377

SUMÁRIO

*Oh! Essa coisa!... Essa coisa
em prosa!... Não sei como
descrevê-la para você. É a obra
prima do impraticável.*

Paul Valéry

A PROSA DOCENTE

Máximo Lamela

Esta publicação deriva do projeto intitulado “O exercício da prosa docente: espécies de espaços de uma docência-pesquisa acontecimento” (FACED/UFRGS), que investiga a formação docente e a pesquisa educacional como um território composto por textos, intertextos e biotextos. Esses elementos são compreendidos como uma prosa didática e curricular, produzida pelos gestos de leitura e escrita exercitados na e com a docência. Ler, aqui, estaria do lado da *interpretatio* latina — que significa tradução — como uma capacidade de compreender outras línguas e estilos de pensamento (Ginzburg, 2001). A partir dessa pesquisa nos perguntamos: como acolher os desafios políticos, teóricos e existenciais que, a cada semestre, irrompem no fazer da docência? Ao nos depararmos com essa pergunta, torna-se evidente que não há docência implicada que não seja, também, um ato de pesquisa. Por isso supomos que habita na docência um *modus operandi* em potência — uma pesquisa em movimento, alimentada pelo encontro entre os textos que compõem os planos: das proposições curriculares às tramas de intertextualidades e biotextualidades que tais encontros fazem emergir na didática. Daí decorre a afirmação de que a docência se realiza “mais como um exercício que uma ação, mais uma procura que uma entrega” (Valéry, 1991, p. 170). Uma prosa que persiste como acontecimento.

Paul Valéry, em várias ocasiões oferece à leitura rascunhos da construção de sua concepção sobre a prosa, concepção essa que varia e excede o termo literário do gênero e passa a ser o desígnio de um estudo prático de como ordenar as aventuras do pensamento no ato da escritura. A prosa seria assim um exercício, uma procura

portanto, para encontrar aquelas que seriam as leis do espírito, as regras de uma métrica intelectual. A prosa procurada por Valéry seria justamente aquela que provoca um estado de alerta no leitor, que se modula de acordo com sua época, isso quer dizer, que seja convocada, como modo de expressão, a partir de uma rigorosa atenção aos modos de ler como uma demanda de seu tempo. (Sunaba, 2009; Valéry, 1930; 1941; 1991; 2002). Valéry é ciente da dificuldade que se propõe para pensar a prosa e esta passa a ser um exercício no âmbito do inacabamento, apesar de conter certa objetividade.

No conjunto de seus textos — desde cartas, especificamente a André Gide e Pierre Louÿs, sobretudo depois de 1917, das primeiras publicações às últimas, entre 1889 a 1945, nos ensaios, assim como em conferências, textos de aulas ou nos *Cahiers*, material esparso e de difícil reunião e estudo, por disperso e discreto [no sentido matemático], isto é, está composto por partes separadas — há uma variação e especulação sobre a prosa como um tema relacionado a um exercício intelectual. Ele busca uma forma de escrita em que o pensamento permaneça em estado de tensão. Desse modo a prosa se configura como uma espécie de espaço para o ensaio e para a experimentação do pensamento. A ideia da prosa, em Paul Valéry, passa a ser um problema filosófico e chega a ser uma superfície de escavação do pensar, um exercício que exponha o funcionamento da linguagem e do pensamento como um estudo sobre o Eu e o Simultâneo, essas duas palavras-monstro que o assombram (Valéry, 1930).

Conjecturamos, com isso, associar esse exercício que se efetua entre a atenção e a forma, como um exercício útil — prosaico — voltado mais para desenhar o trajeto do pensamento e muito menos, ou nada, com relação a fixar qualquer tipo de conteúdo. A prosa, assim, estaria vinculada ao drama das existências dedicadas a compreender e a criar, drama este denominado por Valéry por comédia do intelecto (Valéry, 1995; 1998).

Daí decorre a afirmação de que a docência se realiza como o exercício de uma prosa permanente e sempre inconclusa — uma prosa que não se fixa, tal como na relação possível entre tempo e narrativa. Especialmente se pensarmos na ideia de que a narrativa seria o sintoma pelo qual as linguagens testemunham a incomensurável tentativa de assimilação entre o contínuo (a realidade) e o discreto (as linguagens). Isso nos leva a afirmar a prosa docente como acontecimento, uma vez que este não seria senão o espelho onde esses dois mundos se encontram. O acontecimento como uma dobra semântica por meio da qual a narração escapa à linearidade (Moreno, 2016).

A prosa didática e curricular; a prosa enquanto pensamento; a prosa que organiza fazeres multiformes; a prosa como um pensar fragmentário, de um fazer ordinário, cotidiano e, por vezes, microscópico; A prosa que se cria como uma vontade de conhecer, atividade erótica onde o prazer da leitura e escritura encontram em *Eros* um de seus mais vitais fundamentos.

Leitura, então, pensada mais para um efeito de devaneio do que da exegese erudita. Leitura construtora, talvez, de forças de vida que se processam como uma apropriação singular daquilo que se passa nas entrelinhas e no desvio do texto lido que, como um efeito de *alterficção* (Nascimento, 2017), agencia a construção e reconstrução de si mesmo.

Trata-se, com isso, de estudar as noções de representação (identitária, política, leitora, *escreitora*) que passam pelas artes e filosofia, pela teoria literária e do conhecimento e teorias educacionais e encarnam, por diversas vias, o corpo do/da professor/a. Um corpo que experimenta, por meio de uma relação íntima entre leitura e escrita, o método que institui o exercício de sua prosa via texto: uma assincronia, aberta e plural, que ultrapassa a palavra escrita, pois esta assume, alhures, outras formas por meio da voz, da narração, da gestualidade e do corpo que a experimenta. Como se, a partir

da leitura e da escrita (o estudo) se pudesse transcriar (tradução criadora) na docência, diante e com a variação que se especula de certas séries que compõem esse percurso.

A prosa que se encontra no presente; A prosa como caráter concreto, cotidiano e corporal da vida; A prosa como estudo, ideia da ideia e pensamento; A prosa como o tom e a materialidade de uma narração. A prosa como um problema, o de buscar uma forma ao conjunto de proposições não ordenadas; buscar a *sofia* que as une. Encontrar uma regra para um herbário de fazeres; um didaticário?

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CAMPOS, Maria Idalina Krause de; CORAZZA, Sandra Mara. Conhecimento como invenção: Paul Valéry no ensino da educação contemporânea. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 81–97, 2015. DOI: 10.15448/2179-8435.2015.1.17787. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/17787>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ADÓ, Máximo. Paul Valéry, manualidades do pensar. In: COSTA, C.; RODRIGUES, E.; ALMEIDA, K. **Pensar, montar**: leitura e escrita em educação. Porto Alegre: CirKula, 2024, p. 245-264.

AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia (cadernos de notas 3). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra; OLIVEIRA, Marcos; ADÓ, Máximo. (Orgs.) **Biografemática na Educação**: vidarbos. Caderno de notas 7. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2015.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**. Nove reflexões sobre a distância. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIORDANO, Alberto. Notas sobre diários de escritores. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 19, n. 3, p. 703–713, set. 2017.

GIORDANO, Alberto. **A senha dos solitários**: Diários de escritores. Tradução Rafael Gutiérrez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2017.

GIORDANO, Alberto. Nuestros años Aira. Anotaciones en un diário. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 23, n. 3, p. 24–39, set. 2021.

LAMELA ADÓ, Máximo Daniel; MUSSETTA, Mariana. Apropiación transgresiva y multimodalidad en la investigación académica: propuestas de escritura. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 63, p. 265–281, dez. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53737/36141>

MORENO, Javier. Le charme discret du continuum : le temps et le récit. **Épistémocritique**, [S.l.], v. 16, 2016. Disponível em: <https://epistemocritique.org/charme-discret-continuum-temps-recit/>. Acesso em: 2 maio 2023.

MUSSETTA, Mariana; BOUHABEN, Miguel (Orgs.). Call for papers. N°8 Performar Papers Escrituras e _/_ & Imágenes. **Revista Accesos**. Disponível em: <https://www.accesos.info/>. Acesso em: 26 Nov. 2024.

NASCIMENTO, Evando. Autoficção como dispositivo: alterficções. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 42, p. 611–634, 2017. DOI: 10.12957/matraca.2017.31606. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/31606>. Acesso em: 27 maio. 2025.

PIGLIA, Ricardo. **Teoría de la prosa**. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2019.

PIMENTEL, Brutus. **Paul Valéry**. Estudos Filosóficos. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de São Paulo, São Paulo.

SUNABA, Masumi. La question de la prose chez Paul Valéry: analyse de ses lettres à Pierre Louÿs de mai à juin 1917. Tóquio: **Ochanomizu University**, Graduate School of Humanities and Sciences, 2009. p. 21–31.

TODOROV, Tzvetan. **Poética da prosa**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALÉRY, Paul. **Monsieur Teste**. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.

VALÉRY, Paul. **A arte de pensar**: ensaios filosóficos. Tradução Marcia Schuback. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

VALÉRY, Paul. **Cahier I**. Paris: Gallimard, 1973.

VALÉRY, Paul. **Feitiços**. [Charmes]. Tradução Roberto Zular e Álvaro Faleiros. São Paulo: Iluminuras, 2020.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. Tradução Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VALÉRY, Paul. Lettre inédite a Pierre Louÿs (1915). *In*: VALÉRY, Paul. **Morceaux Choisis**. Prose et poésie. Paris: Gallimard, 1930, p. 296 - 299.

VALÉRY, Paul. **Lições de poética**. Tradução Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

VALÉRY, Paul. **Mélange**. Paris: Gallimard, 1941.

VALÉRY, Paul. **Poiética**. [Cadernos]. Tradução Roberto Zular e Fábio Roberto Lucas. São Paulo: Iluminuras, 2022.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. Tradução João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VALÉRY, Paul. **Variété III, IV et V**. Paris: Gallimard, 2002.

VALÉRY, Paul. Voltaire. *In*: VALÉRY, Paul. **Paul Valéry**: Estudios literarios. Tradução Juan Carlos Díaz de Aturi. Madri: Visor, 1995, p. 100-111.

PREFACIO:

PROSA GESTO Y CUERPOS; PROSA PENSAMIENTO; PROSA VARIACIÓN

Mariana Mussetta

Toda invitación es, en primer lugar, un gesto de apertura. El proyecto que aquí presentamos nació de la alianza entre instituciones, territorios, lenguas y trayectorias heterogéneas, y del deseo persistente de sostener el diálogo y la variación en el seno de la docencia y la investigación educativa. La prosa docente como acontecimiento, enunciada como manifiesto y como problema, anima este libro como un espacio irreductiblemente plural.

La invitación inicial planteaba un horizonte: recoger textos nacidos de la experiencia, la escritura y la indagación pedagógica, tratados no como rúbricas cerradas sino como prácticas vivas, capaces de desafiar las convenciones académicas y los modos cristalizados del decir. La respuesta fue, desde un inicio, desbordante: recibimos escritos experimentales, narrativas filosóficas, remembranzas y archivos, ensayos fronterizos, fragmentos y piezas resistentes a cualquier clasificación. El ejercicio editorial fue, entonces, intentar leerlos y agruparlos sin domesticar su potencia, haciendo del propio trabajo de edición un cuidado de lo inacabado y de lo que desborda.

A prosa docente como acontecimento: modos de escrever-pensar-fazer pesquisa em educação pone en suspenso la noción de método como secuencia lineal o garantía de verdad científica, desplazándolo hacia un campo donde el pensamiento, la acción y la escritura se dan mutuamente forma y sentido. Aquí, la prosa no es simplemente un repertorio de estrategias retóricas, sino un modo de estar, pensar, vivir y hacer educación — una manera

de bordear y habitar lo inesperado. Paul Valéry, cuya escritura-pensamiento infunde sentido a estos textos reunidos, advierte en *Malos Pensamientos* que “cuanto más cristalino sea un libro [...] tanto más engañoso. Porque esas cualidades solo se consiguen a costa de algo” (15). Nuestro libro intenta explorar ese intersticio donde la palabra es deliberadamente arriesgada, titubeante, accidentada, ambigua. Y es allí donde reconocemos la praxis docente en su potencialidad: como invención metódica y amorosa que acoge tanto el error como el hallazgo, la deriva como la clarividencia, hasta no diferenciar una cosa de otra. Como en cualquier aula. Como en la vida.

Podríamos afirmar que los capítulos de este libro se escriben en tres movimientos: gesto, pensamiento, variación, cuales pliegues deleuzianos que condensan una modalidad singular de habitar la escritura y la docencia, pero que a la vez responden a una polifonía insoslayable. Es este mismo tejido de textos el que propone que toda pedagogía que se atreve a pensar (o danzar, o variar) lo hace con y desde el cuerpo, entreverada de conceptos y movida por la necesidad de alterar lo dado.

El movimiento *prosa gesto y cuerpos* se evidencia donde la experiencia corporal, la presencia y la performatividad ocupan el primer plano. Aquí se inscriben las danzas y los desvíos del cuerpo docente, la gestualidad como método, las políticas afectivas de la enseñanza y las prácticas de archivo encarnadas. La docencia deviene laboratorio vivo, coreografía de errores y aprendizajes en la inmanencia del aula y de su microcosmos. *Prosa pensamiento*, por otro lado, propone una clave ensayística filosófica, indagaciones críticas y meditaciones sobre la educación como campo reflexivo en transformación. La pregunta, el rodeo conceptual, la genealogía y el pensamiento nómada anudan esta dimensión. La docencia aparece como condición intempestiva, prosa de lo inacabado, investigación de lo impensado. Finalmente, *prosa variación* recoge prácticas de cruces: escrituras híbridas, ficción pedagógica, ensamblajes metodológicos y piezas donde la variación es a la vez contenido y forma. Estos textos

SUMÁRIO

desafían cualquier resultadismo, experimentan con el *collage*, la reescritura, la fabulación y la apertura radical del sentido.

Sin duda alguna, el presente proyecto editorial no sería posible sin una trama de complicidades, intercambios y apuestas colectivas. Quienes escribimos y quienes editamos provenimos de universidades y redes latinoamericanas, con experiencias en escuelas, institutos, proyectos de investigación y de vida diversos. La pluralidad idiomática, la diversidad metodológica y la variedad de estilos textuales son el suelo fértil donde la semilla ha crecido hasta ser el libro que estás leyendo ahora.

No se trata solo de diversificar lenguajes por una cuestión de inclusión formal, sino de abrir cauces para que nuevos tonos, estrategias y preguntas irrumpen en la escena. Comprendida como acontecimiento, la docencia se muestra aquí en sus matices menos previsibles, en sus malestares, dilemas éticos, empecinamientos y fugas. No hay nostalgia por las certezas, sí deseo de lanzarse a la intemperie del pensamiento, sabiendo que toda educación es, también, trabajo sobre lo incierto.

Son tiempos de crisis profunda para la educación y el pensamiento crítico. Las políticas de subjetivación neoliberal, la precarización, la digitalización acelerada, los desafíos bioéticos y las nuevas lógicas de gobierno del trabajo docente configuran paisajes inquietantes y demandan respuestas que solo pueden ser colectivas, experimentales y abiertas. Frente a todo ello, este libro se ofrece como múltiple archivo inacabado de la docencia tal como la entendemos y vivimos.

Nada de lo aquí reunido, empero, busca clausurar debates ni fijar modelos. El libro invita a la deriva, a la reapropiación, a la disputa y la reinención dentro y fuera de la escuela y la universidad. Los textos podrán ser leídos de múltiples maneras, en realidad: como propuesta metodológica, como intervención política, como experimentación

SUMARIO

estética, como dispositivo para reinventarse en la tarea de enseñar y aprender, una y otra vez. El sentido de prosa como acontecimiento reside en la apuesta por una práctica movida por el asombro, la duda, la confusión y la celebración de lo cotidiano— donde la investigación comporta un esfuerzo por nombrar lo que duele y lo que vibra en los márgenes de cada encuentro pedagógico.

Agradecemos a quienes respondieron al convite original: su generosidad, su osadía, su persistencia. Gracias, Max, gracias, Tiago. El horizonte sigue abierto. La prosa, en movimiento.

Figura 1 – Prosa valeriana



Fuente: elaborado por la autora (2025)¹.

REFERENCIAS

VALÉRY, Paul. **Malos pensamientos**. Traducción de Federico Gianotti. Villa María: EDUVIM, 2019.

1 Las imágenes del retrato de Paul Valéry para la confección de la figura han sido seleccionadas a partir de fuentes en acceso abierto. La segunda en la hilera inferior corresponde al Estudio Harcourt, 1938, no pudiéndose establecer el origen del resto de las fotografías.

PREFÁCIO:

PROSA GESTO E CORPOS; PROSA PENSAMENTO; PROSA VARIAÇÃO

Mariana Mussetta

Todo convite é, em primeiro lugar, um gesto de abertura. O projeto que aqui apresentamos nasceu da aliança entre instituições, territórios, línguas e trajetórias heterogêneas, e do desejo persistente de sustentar o diálogo e a variação no seio do ensino e da pesquisa educacional. A prosa docente como acontecimento, enunciada como manifesto e como problema, anima este livro como um espaço irredutivelmente plural.

A proposta inicial colocava um horizonte: reunir textos nascidos da experiência, da escrita e da investigação pedagógica, tratados não como rubricas fechadas, mas como práticas vivas, capazes de desafiar as convenções acadêmicas e os modos cristalizados do dizer. A resposta foi, desde o começo, transbordante: recebemos escritos experimentais, narrativas filosóficas, reminiscências e arquivos, ensaios fronteiriços, fragmentos e peças resistentes a qualquer classificação. O exercício editorial foi, assim, tentar lê-los e agrupá-los sem domesticar sua potência, fazendo do próprio trabalho de edição um cuidado do inacabado e do que excede.

A prosa docente como acontecimento: modos de escrever-pensar-fazer pesquisa em educação coloca em suspenso a noção de método como sequência linear ou garantia de verdade científica, deslocando-a para um campo onde o pensamento, a ação e a escrita se dão mutuamente forma e sentido. Aqui, a prosa não é simplesmente um repertório de estratégias retóricas, mas um modo de estar,

pensar, viver e fazer educação — uma maneira de bordear e habitar o inesperado. Paul Valéry, cuja escrita-pensamento infunde sentido a esses textos reunidos, adverte em *Maus Pensamentos* que quanto mais cristalino for um livro, tanto mais enganoso. Porque essas qualidades só se conseguem à custa de alguma coisa (Valéry, 2016). Nosso livro tenta explorar esse interstício onde a palavra é deliberadamente arriscada, hesitante, acidentada, ambígua. E é aí que reconhecemos a práxis docente em sua potencialidade: como invenção metódica e amorosa que acolhe tanto o erro quanto o achado, à deriva quanto a clarividência, até não diferenciar uma coisa da outra. Como em qualquer aula. Como na vida.

Poderíamos afirmar que os capítulos deste livro se escrevem em três movimentos: gesto, pensamento, variação, quais dobras deleuzianas que condensam uma modalidade singular de habitar a escrita e a docência, mas que, ao mesmo tempo, respondem a uma polifonia inevitável. É esse mesmo tecido de textos que propõe que toda pedagogia que se atreve a pensar (ou dançar, ou variar) o faz com e desde o corpo, entrelaçada de conceitos e movida pela necessidade de alterar o dado.

O movimento *prosa gesto e corpos* se evidencia onde a experiência corporal, a presença e a performatividade ocupam o primeiro plano. Aqui se inscrevem as danças e os desvios do corpo docente, a gestualidade como método, as políticas *afectivas* do ensino e as práticas de arquivo encarnadas. A docência torna-se laboratório vivo, coreografia de erros e aprendizados na imanência da sala de aula e do seu microcosmo. *Prosa pensamento*, por outro lado, propõe uma chave ensaística filosófica, investigações críticas e reflexões sobre a educação como campo reflexivo em transformação. A pergunta, o rodeio conceitual, a genealogia e o pensamento nômade articulam essa dimensão. A docência aparece como condição intempestiva, prosa do inacabado, investigação do impensado. Por fim, *prosa variação* reúne práticas de cruzamentos: escritas híbridas, ficção pedagógica, assemblages metodológicos e peças onde a variação

é ao mesmo tempo conteúdo e forma. Esses textos desafiam qualquer resultadismo, experimentam com o *collage*, a reescrita, a fabulação e a abertura radical do sentido.

Sem dúvida, o presente projeto editorial não seria possível sem uma rede de cumplicidades, trocas e apostas coletivas. Quem escreve e quem edita provém de universidades e redes latino-americanas, com experiências em escolas, institutos, projetos de pesquisa e de vida diversos. A pluralidade idiomática, a diversidade metodológica e a variedade de estilos textuais são o solo fértil onde a semente cresceu até ser o livro que você está lendo agora.

Não se trata apenas de diversificar linguagens por uma questão de inclusão formal, mas de abrir canais para que novos tons, estratégias e perguntas irrompam na cena. Compreendida como acontecimento, a docência mostra-se aqui em seus matizes menos previsíveis, em seus mal-estares, dilemas éticos, resistências e fugas. Não há nostalgia por certezas, sim desejo de lançar-se à intempérie do pensamento, sabendo que toda educação é, também, trabalho sobre o incerto.

São tempos de crise profunda para a educação e o pensamento crítico. As políticas de subjetivação neoliberal, a precarização, a digitalização acelerada, os desafios bioéticos e as novas lógicas de governo do trabalho docente configuram paisagens inquietantes e demandam respostas que só podem ser coletivas, experimentais e abertas. Diante de tudo isso, este livro se oferece como múltiplo arquivo inacabado da docência tal como a entendemos e vivemos.

Nada do aqui reunido, porém, busca encerrar debates ou fixar modelos. O livro convida à deriva, à reapropriação, à disputa e à reinvenção dentro e fora da escola e da universidade. Os textos poderão ser lidos de múltiplas maneiras, na verdade: como proposta metodológica, como intervenção política, como experimentação estética, como dispositivo para reinventar-se na tarefa de ensinar e aprender, uma e outra vez. O sentido de prosa como acontecimento

reside na aposta por uma prática movida pelo assombro, a dúvida, a confusão e a celebração do cotidiano – onde a pesquisa comporta um esforço para nomear o que dói e o que vibra nas margens de cada encontro pedagógico.

Agradecemos a quem respondeu à chamada original: sua generosidade, sua ousadia, sua persistência. Obrigada, Max, obrigada, Tiago. O horizonte permanece aberto. A prosa, em movimento.

Figura 1 – Prosa valeriana



Fonte: elaborado pela autora (2025)¹.

REFERÊNCIAS

VALÉRY, Paul. **Mauvaises pensées et autres**. Paris: BNR, 2016.

1 As imagens do retrato de Paul Valéry utilizadas para a confecção da figura foram selecionadas a partir de fontes de acesso livre. A segunda na fileira inferior corresponde ao Estúdio Harcourt, 1938, não sendo possível determinar a origem das demais fotografias.

1

Fabio Roberto Lucas

PENSAMENTO E LINGUAGEM EM ESTADO NASCENTE:

NOTAS DO CURSO DE POÉTICA
DE PAUL VALÉRY

INTRODUÇÃO

O presente ensaio propõe refletir sobre o estatuto da prosa docente, em especial um tipo particular, que pode tomar a forma de notas de preparação de aula, a partir da noção de “linguagem interior” ou “linguagem em estado nascente”, elaborada por Paul Valéry durante o curso de poética que ele ministrou no Collège de France de 1937 a 1945. Para tanto, situaremos primeiramente o surgimento dessa noção no contexto das aulas dadas pelo poeta e analisaremos algumas das próprias notas manuscritas que o poeta elaborou para ministrá-las, observando suas afinidades e diferenças com outras práticas de escrita fragmentada, como a dos célebres *Cahiers* e da prosa ficcional – ou talvez contraficcional (Stimpson, 1996) – do poeta. A hipótese é a de que, a partir desse exercício, a noção de “fragmento” seja então elucidada em diversos pontos, em contraponto ao modelo herdado do romantismo alemão (Zular e Lucas, 2022), revelando algumas dinâmicas do modo de funcionamento do espírito em seu corpo a corpo com mutações técnicas e sociais causadas pela aceleração moderna conquistadora da ubiquidade (Valéry, 1957a, p. 533sq).

Antes de prosseguir com essa reflexão, valeria fazer um breve comentário sobre a publicação recente (2023), pela Gallimard, do *Cours de Poétique*, editado por William Marx em dois volumes e cujo segundo tomo, em suas últimas páginas, traz um texto que nos servirá como ponto de partida. Além de selecionar algumas notas de aula (as que pareceram ao editor mais desenvolvidas e formatadas, critério oposto ao aqui adotado para selecionar os textos a analisar), a obra inclui prosas mais longas, que Valéry escreveu para relatar ao Collège as propostas de ensino de cada um dos anos do curso, bem como resumir o que fora escrito antes. Contudo, o grande salto – em termos de extensão dos livros e de ineditismo do corpus

apresentado – da obra coligida por Marx se deu graças à descoberta de registros estenográficos das aulas tanto do primeiro (1937-1938) quanto do último ano (1944-1945) do curso, que permitiram reconstituir o discurso oral de Valéry e organizar o material todo – estenografia + manuscritos – em datas mais precisas.

A reconstrução do discurso oral de Valéry, registrado nas estenografias, constitui um texto mais acabado, com forma mais definida, sintaticamente estável e normatizada. Somando os dois tomos, 2/3 do *Cours de Poétique* editado por Marx são ocupados pelas lições de 1937-1938 e de 1944-1945, recuperadas dos documentos estenografados. Por outro lado, ficaram de fora dessa publicação do *Cours* uma grande parte das notas manuscritas, mais fragmentadas. Elas são conservadas pela Bibliothèque Nationale de France (BnF) em volumosos dossiês (registros NAF 19087 a 19106), foram digitalizadas e podem ser acessadas pelo site gallica.fr. Vale registrar que o critério adotado por William Marx para selecionar os manuscritos que seriam incluídos em sua edição nos parece bem justificável. Como ele mesmo diz na introdução, seu objetivo foi tornar o conteúdo desse *Cours* – ao mesmo tão célebre, em razão da publicação do texto de sua primeira aula, e até então tão desconhecido, em razão de sua acessibilidade restrita aos manuscritos – mais acessível ao público leitor em geral (2023a, p.10). Daí o privilégio dado à sua dimensão mais exterior e pública (discurso oral sustentado, relatórios com sínteses e propostas, notas mais acabadas). Nosso objetivo é outro: investigar o paradigma de escrita que é majoritário dentre a massa de manuscritos depositados na BnF e compará-lo às outras textualidades fragmentadas encontradas na obra de Valéry, com o intuito de compreender a especificidade de sua prosa docente.

E é aqui que nos parece, como hipótese, a proposta de partir das reflexões do poeta sobre a linguagem em “estado nascente”. Tematizada já no primeiro ano do curso, ela surge também

brevemente num texto escrito entre dezembro de 1944 e maio de 1945, na esteira da *Libération*, ou seja, do momento em que a França se livrava da ocupação nazista iniciada em 1940 (e o contexto da guerra vai se imiscuir fortemente no ensino de Valéry nesses anos [2023b, p. 18sq]). O fragmento narra o encontro do poeta com um soldado que servia as forças ocupantes em frente ao Collège, e a partir daí expõe sua dinâmica de construção e partilha (se é que os dois elementos podem realmente se distinguir) do saber:

Certo dia, há alguns meses, a caminho de minha aula no Collège de France, um oficial do exército me parou no caminho e, apontando para o prédio com o dedo, disse-me: "Museu?", "Não", eu lhe disse, "escola". "Ah", ele respondeu, "escola, e o que é que se ensina nessa escola?". "Meu senhor", eu lhe disse, "seria muito demorado lhe explicar, direi apenas uma palavra: aqui é uma casa onde a fala é livre." Ele pareceu surpreso, despediu-se e se foi.

O Collège, de fato, é uma instituição singular. Entra e se senta quem quiser. Nenhum diploma é exigido, nenhum diploma é concedido, e quem está na cadeira fala seguindo um programa que ele mesmo fez, expõe seu pensamento original, às vezes em estado nascente, apresenta suas hipóteses, e se concentra somente em manter a temperatura intelectual a mais favorável para a eclosão das ideias e para o desenvolvimento dos espíritos [...].

O Collège atravessou os séculos, juntando à função de transmitir o saber, que é a função de todo ensino, uma vocação criativa que exige as liberdades de que falei. Mas a criação no campo do pensamento se produz muitas vezes por uma espécie de ressonância entre os espíritos. Ver um auditório à espera de certa fórmula que nós mesmos buscamos, sentir que ele está prestes a escutá-la e a encontrar nela o máximo de sentido e de força iluminadora, tudo isso excita maravilhosamente o espírito. Por vezes, ele retira da sensação dessa tensão

ali criada o pequeno clarão verbal, a solução que ele queria produz, que ele sabia instigar, mas não podia, por si só, extrair de si mesmo (Valéry, 2023b, p. 710-711, *itálicos nossos*!).

Assim, as aulas do Collège seriam o encontro entre um pensamento novo, “à l’état naissant”, e um auditório – que, como lembra o texto, não é limitado a nenhum critério de idade, nacionalidade ou nível de formação; trata-se de um “auditório não escolhido, nem controlado”, que coloca a liberdade de fala citada no primeiro parágrafo em contato e fricção com a heterogeneidade de repertórios, hábitos e inclinações do público anônimo. A expressão “à l’état naissant” surge ali para reforçar o caráter inacabado, *in nuce*, do próprio pensamento que entra em cena no instante da aula, e então sofre, na própria tensão provocada pela escuta desse público, uma transformação, a emergência de uma forma, de um “clarão verbal” que não ocorreria sem esse encontro, fora dessa “ressonância entre os espíritos”. A escrita docente, sob a forma das notas de aula, seria então esse passo anterior, que semeia, prepara, instiga, deseja tal acontecimento, sem poder planejá-lo previamente nem controlar seus efeitos.

SUMÁRIO

- 1 “Un jour d’il y a quelques mois, j’allais faire mon cours au Collège de France quand un officier de l’armée d’occupation m’arrêta au passage, et, montrant l’édifice du doigt, me dit : « Musée ? — Non, lui dis-je, école. — Ah, dit-il, école, et qu’est-ce qu’on enseigne dans cette école ? — Monsieur, lui dis-je, il serait trop long de vous l’expliquer. Je ne vous dirai qu’un mot : c’est ici une maison où la parole est libre. » Il parut étonné, salua et s’en fut.
- Le Collège, en effet, est une institution singulière. Entre et s’assied qui veut. Nul diplôme n’est exigé, nul diplôme n’est délivré, et celui qui est en chaire parle selon un programme qu’il s’est donné, expose sa pensée originale, parfois à l’état naissant, livre ses hypothèses, et n’est astreint qu’à maintenir la température intellectuelle la plus favorable à l’éclosion des idées et au développement des esprits. [...] Le Collège a traversé les siècles, joignant à la fonction de transmettre le savoir, qui est celle de tout enseignement, une vocation créatrice qui exige les libertés dont j’ai parlé. Mais la création dans l’ordre de la pensée se produit assez souvent par une sorte de résonance entre les esprits. Voir un auditoire qui est dans l’attente de quelque formule que l’on cherche soi-même, sentir qu’il est au point de la recevoir et d’y trouver le maximum de sens et de vertu illuminative, cela excite merveilleusement l’esprit, qui retire parfois de la sensation de cette tension qu’il a créée le petit éclair verbal, la solution qu’il voulait produire, qu’il savait exciter, mais ne pouvait à soi seul extraire de lui-même”. Citações do francês serão livremente traduzidas.

PRODUÇÃO E CONSUMO
DAS OBRAS DO ESPÍRITO:
ONTOLOGIA DOS ESTADOS NASCENTES

Mas como essa experiência se desdobra? Como é possível inscrever no papel aquilo que só poderá ter lugar na eventualidade do encontro, da escuta, da aula? Talvez valesse aqui investigar algumas declinações da expressão “em estado nascente”, agenciada ao longo do curso, para nomear não só o pensamento, mas a linguagem, a criação, a escrita, o instante, a experiência, a vida do espírito, as coisas imperfeitas, a vontade, estados de consciência, dentre outros seres que são sondados pelo poeta nesse estado particular (cf. Valéry, 2023a, p. 72, 312, 464, 467, 495, 604, 654; 2023b, p. 28, 248, 289, 710). Essa variedade e difusão do termo expõe o interesse do poeta pelo inacabado, por aquilo que está num estado em vias de emergir, de se transformar.

Exposto, como vimos, no texto escrito acerca do episódio com o soldado, ocorrido no último ano do curso, o termo também aparece na proposta de ensino de poética para o Collège, produzida antes de ele iniciar em 1937, na sequência de um dos trechos mais discutidos da poética valeriana, qual seja, a proposta de uma historiografia literária pautada não no nome de autores e de obras *produzidas*, mas nos *processos* de produção e de consumo de literatura (2023a, p. 69). Se tal história “aprofundada” poderia ser escrita sem nem mesmo citar o nome de um escritor, é porque o mergulho nas dinâmicas de criação conduziria a uma rede metamórfica de variações possíveis, de devires inacabados (se não inacabantes²), subjacentes e em excesso à própria constituição de qualquer identidade autoral.

2

“Inachevante”, neologismo cunhado por Jean-Luc Nancy em *La Communauté Désouvrée* (1986, p. 162) para sublinhar a dimensão ativa dos processos intrinsecamente inacabados das obras e seres literários, em diferenciação e devir contínuos.

Ali “o poeta que multiplica as figuras não faz outra coisa senão reencontrar em si mesmo a linguagem *em estado nascente*” (2023a, p. 72)³.

Em outras palavras, aproximar-se desse estado, recuar da forma ao informe, seria de certo modo ir “além, aquém dos nomes [...], da sensação da vida, /quando a carne muito perto da carne balbucia”⁴ (Valéry, 1957b, p. 673), balbucio que poderia sim talvez ser dito impessoal, como faz William Marx (2002, p. 110), mas à condição de compreender essa impessoalidade não como indicação de uma estrutura formal reversível e imanente à obra, para a qual os diferentes nomes da historiografia tradicional seriam contingentes, mas como um impulso que intensifica a singularização da experiência poética, para além (ou aquém) da generalidade que ainda é o nome particular (cf. Marx, 2002, p. 261; Lucas, 2018, p. 96-160). Isso fica ainda mais evidenciado nas aulas do primeiro ano dedicadas ao que Valéry então chama de “eu do instante” (“moi de l’instant”), compreendido dentro do que William Marx chama de uma “fenomenologia do eu”. O termo filosófico não é proposto pelo editor do curso por acaso, pois, com efeito, o poeta explicitamente deixa de lado qualquer tipo de abordagem analítica – que, por meio de operações determináveis, repetíveis e metódicas, isolasse conteúdos da experiência e os analisasse em suas partes constitutivas, como fariam as ciências positivas – para propor nessas lições exercícios de *ἐποχή* – de suspensão de hábitos perceptivos por demais languageiros, representacionais, abstratos, que colonizam nossa experiência do mundo em função de expectativas sociais e psicológicas adotadas irrefletidamente. O objetivo, em linha com aqueles buscados pela tradição da fenomenologia husserliana do século XX, seria reconstituir a sensibilidade que ficara soterrada por aqueles hábitos, reconstituição que integraria o processo por meio do qual se dá a produção e o consumo da literatura

3 “Le poète qui multiplie les figures ne fait donc que retrouver en lui-même le langage à l’état naissant” (grifos nossos).

4 “Au-delà, en deçà des noms [...], de la sensation de la vie / quand la chair trop près de la chair balbutie”.

(Valéry, 2023a, p. 237-259; 437-459; Marx apud Valéry, 2023a, p. 437). Mas o que de fato se reencontra ao final desse trabalho de suspensão do conhecido e de depuração da percepção?

Se vocês suprimissem um instante tudo o que sabem, isso não lhes impediria de ver o que está em volta, de sentir, de conhecer a resistência dos corpos, sua temperatura etc. Se suprimissem tudo o que faz com que reconheçam os objetos, se olhassem as coisas como olhariam um texto de língua desconhecida, que será para vocês um conjunto de caracteres escritos [...], se imaginassem até mesmo descrever um desses mundos, um desses instantes, a descrever, por exemplo, essa sala, que não seria mais uma sala, vocês teriam de notar tudo isso simplesmente nos termos de sua sensibilidade exclusivamente. Vocês poderiam dizer, como consequência: “cores”, poderiam dizer: “sombras e luzes”. Vocês poderiam dizer certos tracejados, que seriam o que lhes sugerem as fronteiras de cores da sala. Vocês teriam vontade de traçar linhas que, para vocês, serão a tradução motora das fronteiras de separação, das impressões visuais de cores (Valéry, 2023a, p. 456)⁵.

Reencontra-se o mundo tal como é lido um texto em língua estranha, desconhecida, empurrando-nos a uma percepção mais colada ao instante, reduzida a incertas impressões. Se alguma estruturação se apresenta, como sugerem as traduções motoras de fronteiras cromáticas e visuais, ela não se dá sob uma forma imediatamente determinada, repetível, como eventualmente se acreditou

5 “Si vous supprimez un instant tout ce que vous savez, cela ne vous empêche pas de voir autour de vous, de sentir, de connaître la résistance des corps, leur température, etc. Si vous supprimez tout ce qui fait que vous reconnaissez les objets, si vous regardez les choses comme vous regarderiez un texte de langue inconnue, qui sera pour vous un ensemble de caractères écrits, comme cela, d’une forme ou d’une autre ; si vous songez même à décrire un de ces mondes-là, un de ces instants, à décrire, par exemple, cette salle, qui ne serait plus une salle, vous auriez simplement à noter tout ceci en termes de votre sensibilité exclusivement. Vous pourriez dire, par conséquent : « couleurs ». Vous pourriez dire : « ombres et lumières ». Vous pourriez dire certains tracements, qui seraient ce que vous suggèrent les frontières des couleurs de la salle. Vous aurez envie de tracer des lignes qui, pour vous, seront la traduction motrice des frontières de séparation, des impressions visuelles de couleurs.”

ser o caso de um formalismo estreito (ao qual o nome de Valéry não deixou de ser associado, cf. Lucas, 2019). Muito pelo contrário, ela se dá em contato com a integral de acidentes que constituem o acontecimento singular de um instante, acontecimento esse que exige aquele passo aquém/além do nome, distanciando-nos do “personagem que acreditamos ser”, em favor desse “eu” que surge no instante da “duração-sensibilidade”, instante por definição brevíssimo, que tem o condão, porém, de – precisamente por sabotar o império de qualquer forma acabada de nossos poderes e pretensões – sustentar-se indefinidamente no desejo de multiplicação dos possíveis. Nesse estado...

Talvez se poderia pensar que o *eu* que descobre uma ideia não é o *eu* que a avalia; nem aquele que se admira, se felicita de tê-la encontrado [...]. Seria possível dizer (com um pouco de audácia) que cada *eu* está, no instante, em relação recíproca com o não-eu do instante, esse não-eu sendo uma sensação, um luar de ideia, ou uma simples lembrança. Tal fenômeno, interno ou não, tal eu. *Qualis accidens, talis ego*. Nada disso dura. *Tudo isso está em estado nascente* (Valéry, 2023a, p. 464).

En passant, registre-se que o poeta nessa passagem aproveita para falar o quanto do *eu* do sonho, em suas reflexões, está próximo desse *eu* do instante, numa espécie de estado nascente em contínua reconstituição de seu “*equilíbrio explicativo* e, portanto, *inventivo*” diante das “excitações viscerais” que o interpelam. O que nos mobiliza aqui, porém, é tentar compreender como Valéry consegue responder à esta dupla exigência: encontrar uma articulação, uma estruturação da experiência sensível que não se reduza ao instante (afinal, ela comporá uma obra literária a ser repetida pelo leitor) e que, ao mesmo tempo, evoque a percepção singular, não colonizada pela autoidentidade do conceito, da palavra situada dentro do sistema de percepção e dizibilidade da língua⁶.

Ora, é precisamente aqui que a ideia específica de “linguagem em estado nascente” (não a de instante, percepção, experiência etc. também associadas a essa ontologia do informe, como vimos) parece desempenhar um papel importante. Pois ela demonstra que a depuração dos hábitos linguageiros não tem como resultado a desapareição completa do *eu*, em benefício do encontro direto com uma sensação plenamente bruta e intraduzível ou com uma estrutura associativa homogênea e pura. Pelo contrário, se tanto o *eu* do instante quanto o *não-eu* do instante entram em relação recíproca, é porque em cada um desses polos vai se adensando conjuntos heterogêneos de variações possíveis, que ali se provocam, se irritam, em razão de sua implicação e irreducibilidade mútua.

Em outras palavras, Valéry expõe em seu curso de poética uma articulação muito singular de redução fenomenológica e sistematização estrutural (cf. Lucas e Zular, 2024). Afinal, o convite para ver as coisas como um texto em língua estrangeira – se ele ressoa com a *ἐποχή* dos fenomenólogos, a suspender as muitas camadas discursivas desbotando a experiência de percepção – não deixa também de evocar muitos outros trechos do curso, em que o poeta incita o público a lançar um olhar deslocado sobre a obra de arte, tal uma pessoa indígena, oriunda de outra civilização, que encontrasse, por acaso, uma máquina de escrever: “O que ela poderia imaginar para imaginar em tal objeto um fim qualquer e, sobretudo, um modo de construção” (Valéry, 2023a, p. 142)⁷. Mais talvez do que apenas um exercício de *suspensão* do conhecido, propõe-se ali uma experiência de *variação* das formas de ver, fazer e conhecer, deslocamento que provoca transformações na acoplagem e na sistematização dos elos entre ações e sensações, bem como entre suas materialidades e expectativas.

Talvez fosse possível dizer que esse campo de variações acionado a partir da *ἐποχή* proposta no *cours* valeriano suscita não exatamente a experiência do *vivido* (a *Erlebnis* da *Lebensphilosophie* alemã⁸), mas a experiência *vivível*, ou melhor, uma variação vivida da experiência do vivível, da virtualidade. Afinal, o que o exercício contínuo de recuo em direção ao estado nascente e de estranhamento do eu desvela não é o *dado*, mas o virtual, o possível, como diz esse trecho fundamental da aula do dia 14 de janeiro de 1938:

Somos uma virtualidade [...]. Quando fazemos mecânica, consideramos um sistema material num determinado momento, na hora H, por assim dizer. Mas quando se trata do ser vivo, é absolutamente impossível descrevê-lo limitando-nos ao que podemos constatar sobre ele ou ao que podemos constatar nele num certo momento. É preciso considerá-lo como algo a ser progressivamente descrito e, de certa forma, considerar que sua definição e descrição são o efeito sucessivo de acontecimentos externos, de acontecimentos que vêm à tona. Vocês não sabem do que são capazes, não sabem o que pode sair de vocês ou, se souberem, não sabem a que horas, em que momento, em que combinação de circunstâncias isso sairá de vocês. E eu lhes disse outro dia que, em suma, podemos considerar esse ser como uma virtualidade, como uma posse virtual de várias capacidades, sofrimentos, dores, ideias, atos, etc.; modificações que estão todas à mercê de acontecimentos externos [...]. Quando a pessoa acorda, a primeira coisa que se produz é uma espécie de divisão, de segmentação, do estado confuso ao desperto, por uma distinção dessas três grandes massas de coisas [corpo, espírito, mundo], de *acontecimentos não dados, mas*

SUMÁRIO

virtuais, que ela começa a perceber e que vão, pouco a pouco, se desenhar e se aliviar, e estabelecer entre eles conexões [...] (Valéry, 2023a, p. 244sq)⁹.

Recusa da análise mecânico-cientificista do vivido recortado e abstraído do fluxo da vida, sintonia fenomenológica com a experiência à medida que ela é efetivamente dada por meio de seus acontecimentos e a apreensão das vibrações causadas por eles em fase e defasagem com os sistemas de relações virtuais que tais acontecimentos acionam no sujeito, à medida que sua percepção transita entre o informe e a forma, o sono e a vigília, o estado nascente e o estado desperto, tudo isso parece caminhar junto na reflexão do poeta. A experiência do que vivemos, sentimos e conhecemos se desdobra suscitando a cada instante o que teríamos podido viver, sentir e conhecer. Se todo ato intencional de consciência ou percepção é sempre transitivo (“consciência de” ou “percepção de” algo), é preciso insistir, por outro lado, que só é possível conhecer ou sentir o que é dado dentro do quadro de reverberações do que poderia ter sido dado, conhecido ou percebido. “O que está presente exige o que não está, e o que não está tende a se produzir. O que está presente engendra o que não está” (Valéry, 2023a, p. 279)¹⁰. Ao longo de todo

9 “Nous sommes une virtualité. [...] Lorsqu’on fait de la mécanique, on considérera un système matériel à un instant donné, à l’heure H, si vous voulez. Mais, lorsqu’il s’agit de l’être vivant, il est absolument impossible de le décrire en se bornant à ce qu’on peut constater sur lui, ou à ce qu’il peut constater en lui à l’instant donné. Il faut le considérer comme devant être décrit progressivement, et en quelque sorte considérer que sa définition et sa description sont l’effet successif des événements extérieurs, des événements qui arrivent. Vous ne savez pas de quoi vous êtes capables, vous ne savez pas ce qui peut sortir de vous, ou, si vous le savez, vous ne savez pas à quelle heure, à quel moment, dans quelle conjonction de circonstances cela sortira de vous. Et je vous ai dit l’autre jour qu’en somme on pouvait considérer cet être comme une virtualité, comme une possession virtuelle de capacités diverses, de souffrances, de douleurs, d’idées, d’actes, etc. [...] Lorsque l’homme s’éveille, la première chose qui se produit, c’est une sorte de division, de segmentation, de l’état confus du réveil, par une distinction de ces trois grandes masses de choses, d’événements non donnés, mais virtuels, qu’il commence à percevoir, et qui vont peu à peu se dessiner et s’amenuiser et établir entre eux des connexions [...]”.

10 “Ce qui est présent exige ce qui n’est pas, et ce qui n’est pas tend à se produire. Ce qui est présent engendre ce qui n’est pas”.

o primeiro ano do curso, dedicado à sensibilidade, o poeta – afinando-se nesse sentido às reflexões da tradição francesa estruturalista¹¹ – vai insistir nessa ideia de que o dado, o presente, o atual é mais ou menos intensamente percebido à medida que aciona sistemas de relações virtuais (por meio daquilo que o poeta conceitualizará sob a noção de implexo¹²). Assim, o universo das cores e das notas musicais são constantemente retomados pelo poeta, como exemplos mais evidentes de dinâmicas relacionais da percepção, no seio das quais um tom (cromático ou sonoro) só é vivido suscitando sua conjugação recíproca com outros – a pintura e a música sendo as artes que exploram tais “universos” sistematizantes em seus equilíbrios e tensões (2023a, p. 195sq).

Contudo, se o produtor ou consumidor da obra de arte visa ceder a iniciativa a esses elos sensíveis, afinando-se a seus reencontros sensoriais latentes, iminentes, sem nomeá-los ou fixá-los pela

SUMÁRIO

11 Por certo, Valéry será uma influência decisiva, nos anos 1960, para os estruturalistas vinculados à revista *Tel Quel* (nome, vale lembrar, de uma das obras do poeta, reunindo uma pequena seleção das reflexões diárias de seus *Cahiers*), como Roland Barthes e Gérard Genette. Também seguirá atraindo o interesse dos chamados “pós-estruturalistas”, especialmente Jacques Derrida e Jean-Luc Nancy. Contudo, a medida em que o pensamento de Valéry já conteria ele próprio traços dessa tradição filosófica é uma questão que será enfrentada apenas por especialistas que se debruçaram, principalmente, sobre os *Cahiers* diários do autor, como Schmidt-Radefeldt (1971). Mais recentemente, Patrice Maniglier (2023) propôs um novo modelo de leitura da história do estruturalismo, concebido desde a descoberta dos manuscritos não publicados dos *Escritos de Linguística Geral*, de Saussure, nos anos 1990. Esses documentos, escritos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, conteriam muitas das inquietações que viriam a ser elaboradas por Deleuze e Derrida, dentre outros, no fim dos anos 1960. A partir daí, outra forma de ler os autores do momento estruturalista se abre (especialmente a obra de Lévi-Strauss), revelando na verdade não uma passagem diacrônica do estruturalismo ao pós-estruturalismo, mas uma coexistência sincrônica de vetores do que Maniglier chamará depois de estruturalismo standard (focado na purificação analítica da forma, nas correlações reversíveis no interior de um sistema de diferenças homogêneas) e de estruturalismo dionisíaco (atento às vibrações do informe que secretam a forma, às correlações assimétricas das diferenças entre sistemas heterogêneos). Também no autor de *Charmes*, esses dois vetores estarão presentes, ligados aproximadamente àquilo que William Marx (2011) chamou de “a dupla poética de Paul Valéry” (cf. também Lucas, 2018).

12 Mais detalhadamente elaborada na aula de 11 de fevereiro de 1938 (2023a, p. 459sq). Cf. Derrida, 1972 e Tsukamoto, 2020.

vigília das categorias linguísticas e perceptivas habituais, isso não quer dizer que o sujeito elocutório desaparece de todo. No plano de seu pensamento (ou talvez possamos dizer, do sistema de sensações semânticas, *de sensações de significados*, pois o “sentido sentido” também é experiência sensível¹³), o efeito não é de completo silêncio, senão o de retração de uma fala, concentrando-se em nós de possibilidades heterogêneas, enunciadas à meia-voz, à forma do que Valéry, em uma de suas principais aulas, chamará de “linguagem interior”, uma que, o leitor já pode suspeitar, vive em mutação contínua, prolongando seu estado nascente. Na experiência artística, o sujeito...

.... não é uma pessoa adormecida [...], não está totalmente à mercê das formações da sensibilidade, ela pode sair delas, entrar nelas, controlá-las até certo ponto, e pode sobretudo solicitá-las. Mas como ocorre esse governo relativo, esse governo, como dizer?, descontínuo? Não encontro o termo. Ele tem por instrumento sua divisão do ser; por meio, por instrumento meio, talvez único e indispensável, a linguagem. E se não é sempre a linguagem em toda sua força, todas as suas aplicações, toda organizada, é ao menos a *linguagem em estado nascente*, estado de nascimento, de juízo, estado de signo, de possibilidade de juízo, e do momento em que a possui, ou que a retém, [...] ela testemunha uma espécie de divisão do ser, de independência em relação à formação atual. [...] Acredito que todas as artes, mesmo as que são a primeira vista independentes da linguagem, a arquitetura, a pintura, a música, o ornamento, são quase inconcebíveis em um ser que não fosse munido de alguma linguagem, ou seja, um ser que não fosse munido de algum meio para não ser escravo absoluto ou

SUMÁRIO

do som ou da forma ou da cor, de todas essas formações feitas por harmônicos ou complementaridades (Valéry, 2023a, p. 311-314, grifos nossos)¹⁴.

Em contínua "self-variance" (Valéry, 1974a, p. 848), a linguagem interior seria o estranho e instável território onde habitariam entidades quase-figurais, quase-sêmicas, que nem mesmo as artes mais pretensamente assêmicas, como a música, a arquitetura ou os padrões ornamentais, poderiam eludir. Mais que isso, seria justamente das correlações e do encontro entre as séries heterogêneas de variações sensoriais e dessas variações quase frásicas ao pé do pensamento, da matéria e do conceito, do mundo e do eu, movendo-se todas *in status nascendi*, que a experiência estética – ou melhor, aquilo que Valéry chama de infinito estético – viria se desdobrar (Valéry, 2023a, p. 190sq). Em outras palavras, é certo que, de um lado, o poeta vise nas artes supracitadas, sobretudo a do ornamento, uma prática de delineamento rigoroso de um plano consistente de relações, que as depure ao máximo de toda externalidade contingente e heterogênea, a fim de apreender os desejos e devires imanentes do material e do suporte (e que, ao fazer isso, o poeta muitas vezes lamente que a poesia esteja presa às misturas impuras da linguagem comum, essa entidade construída para fins eminentemente práticos, cf. Valéry, 2023a, 321).

14

"[...] n'est pas un homme endormi, [...] n'est pas entièrement à la merci de ces formations de sensibilité, il peut en sortir, il peut y rentrer, il peut les contrôler jusqu'à un certain point, il peut surtout les solliciter. Eh bien, comment se passe ce gouvernement relatif, ce gouvernement... – comment dit-on ? – non continu? Je ne trouve pas le terme. Il a pour instrument sa division de l'être ; pour moyen, pour instrument moyen, peut-être unique et peut-être indispensable, il a le langage. Et si ce n'est toujours le langage dans toute sa puissance, dans toutes ses applications, le langage entièrement organisé, c'est du moins le langage à l'état naissant, à l'état de naissance, de jugement, à l'état de signe, de possibilité de jugement, et du moment qu'il possède, ou qu'il retient, [...] elle témoigne d'une sorte de division de l'être, d'une indépendance à l'égard de la formation actuelle [...]. Je crois que tous les arts, même ceux qui sont à première vue indépendants du langage, l'art de l'architecte, l'art du peintre, l'art du musicien, l'art de l'ornemaniste, sont presque inconcevables dans un être qui ne serait pas muni de quelque langage, c'est-à-dire un être qui ne serait pas muni de quelque moyen de ne pas être l'esclave absolu ou du son, ou de la forme, ou de la couleur, de tous ces développements qui se font ou par harmoniques ou par complémentaires".

Contudo, também é verdade, de outro lado, que tal gesto corresponde apenas à face formalista da poética dupla de Valéry e que, tendo em vista sua face dionisiaca (cf. nota 11), esse trabalho de depuração também se faz no sentido de melhor apreender os limiares de passagem ao heterogêneo (por exemplo, o instante em que o ornamento se transforma em figura, cf. Zular, no prelo), uma vez que, como diz a aula sobre a linguagem interior, sempre haverá *correlação*, jogo entre sistemas de demandas e respostas heterogêneas; o que estaria em questão na arte seria encontrar uma acoplagem entre eles no qual, em vez da dominação de um sistema sobre o outro (por exemplo, das demandas de sentido sobre as do som), tivesse lugar uma modulação recíproca, em equipartição de energia, que multiplicasse suas virtualidades, encontrando combinações mais matizadas, os números mais sutis (Valéry, 2022, p. 97).

Ora, não há dúvida de que o ser quando produz em si mesmo essas formações de sensibilidade reage durante essa produção e, de tempos em tempos, em seu próprio sistema, no qual não está encerrado: nesse sistema que posso chamar de presença produtora, ele não está tão encerrado que não possa de tempos em tempos emitir um juízo vago, às vezes um juízo definitivo. Ele emite expressões, que são como que laterais, de aprovação ou de repúdio. Veremos também intervenções de ideias se produzirem, todo um monólogo em suma, um monólogo escondido, secreto quase, não diretamente percebido por aquele no qual ele se produz, que vão acompanhar seu trabalho mental ou seu trabalho semimental e semimaterial de produtor – digo *semi-material*, pois é possível que o produtor acuado por essa espécie de desdobramento da sensibilidade, cujas interrupções atualmente me interessam, que esse produtor faça esse trabalho não somente com seu cérebro, mas com seu piano,

com um lápis, esboçando formas, curvas sobre seu papel (Valéry, 2023a, p. 314)¹⁵.

A linguagem interior seria o local desses juízos laterais, enunciados no lusco-fusco às margens da consciência, tão secretos que às vezes nem mesmo seu produtor percebe, e que ainda assim podem ter um papel decisivo. Ao mesmo tempo semimateriais e semi-mentais, tais juízos se sustentam em seu estado nascente, à espera de acoplagens com outros sistemas de demandas e respostas, que os façam desdobrar suas possibilidades latentes.

A PROSA DOCENTE DE VALÉRY COMO SISMOGRAFIA DO PENSAMENTO EM ESTADO NASCENTE

A arte e a poesia seriam as experiências que prolongam hesitante e deliberadamente essas passagens entre a nascente e seus desdobramentos. O curso de poética demonstra, porém, que essa dinâmica de acoplagens entre sistemas e funções heterogêneos, internos e externos, estaria em vigor na produção de todas as “obras do espírito”, noção valeriana que abrange igualmente criações

15

Or, il est hors de doute que l'être en état de produire en soi-même ces formations de sensibilité réagit pendant cette production et, de temps à autre, dans son propre système, où il n'est pas enrhumé : dans ce système que je puis appeler de présence productrice, il n'est pas si enrhumé qu'il ne doive de temps à autre émettre une ombre de jugement, quelquefois un jugement définitif. Il émet des expressions qui sont comme latérales, qui sont d'approbation ou de blâme. On verra aussi des interventions d'idées se produire, tout un monologue en somme, un monologue caché, secret presque, non directement perçu par celui dans lequel il se produit, qui vont accompagner son travail mental ou son travail semi-mental et semi-matériel de producteur — je dis *semi-matériel* parce qu'il se peut que le producteur en proie à cette sorte de développement de sensibilité, dont les interruptions actuellement m'occupent, que ce producteur fasse ce travail non seulement avec son cerveau, mais avec son piano, mais avec un crayon, en essayant des formes, des courbes sur son papier.

e discursos das ciências, das religiões, das instituições políticas e sociais etc. (Valéry, 2024b). Tentando encontrar um lugar, dentro desse modelo de pensamento, para a própria concepção e desenvolvimento do curso de poética dado por Valéry, chegamos na hipótese de que as notas das aulas do curso constituiriam uma sismografia dessa linguagem interior, à espera do encontro com a escuta do público e sua série heterogênea de demandas, para se desdobrar em (dis)curso. Vejamos uma delas:

A luta contra o "Real"

Pois somos um desvio das condições naturais: todas as metafísicas partem daí.

Essa luta ocorre e só pode ocorrer por tentativa de modificar ou o Real inicial bruto; Técnica, prática e Conhecimento científico

ou a Ideia mesma de um Real: Metafísicas etc.

ou o outro membro da Relação: o próprio Homem

A modificação real do Real ou pesquisa científica consiste em agir sobre a própria percepção, em ver, por exemplo, por artifício, aquilo que os nossos olhos não mostram. Aqui, todos os relais conhecidos.

A modificação da ideia do real consiste em torturar de todos os modos as expressões primeiras, e em criar valores fiduciários: valor da vida, por exemplo. Aqui se dispõe de todo o arbitrário imaginável. E é a produção dos IDEAIS mais ou menos figurados ou abstratos, que, TODOS, exprimem, cada um a sua maneira, protestos contra O QUE EXISTE. O Éden, a idade de ouro dos antigos, o paraíso da Idade Média ou então a Cidade futura, ou a era de justiça, de paz, os ULTRA MUNDOS.

E na ordem abstrata: tríade do Belo, do bom e do Verdadeiro.

Há também os ideais « em ato » - ou seja, que tentam se realizar materialmente ou quase materialmente nas artes.

Esses atos diversos de ataque e de defesa contra o que existe e que tendem a nos distanciar da submissão à nossa natureza limitada, se voltam ora contra a ordem, ora contra a desordem dada¹⁶.

Ao buscar conceber as diferentes vias de “luta contra o real”, Valéry, nesse trecho, a meu ver, oferece uma visão única do curso de poética, pois reúne e concentra em poucas palavras as linhas de força da comparação e do contraste entre os modos de produção das obras do espírito pelas ciências e técnicas (que modificam “o real inicial bruto”), pelas instituições sociais (a política, o direito, a religião, bem como saberes discursivos tal a história ou a filosofia, que operam sobre a ideia de real ou de humanidade) e, na linha de fuga dessa dicotomia, surgindo à sombra, lateralmente, os “ideais em ato... que tentam se realizar materialmente ou quase-materialmente nas artes”. Arte, fidúcia e tecnociência, cada uma delas com suas próprias maneiras de fazer interagir o material e o ideal – uma imagem como essa constituiria talvez um dos principais eixos de estruturação do curso, oferecendo uma via para compreender como ele se expande, da reflexão sobre a dimensão mais subjetiva da sensibilidade e do intelecto (concentrada nos primeiros anos, reunidos no primeiro tomo da edição de William Marx), para as considerações mais amplas sobre a política, a história, enfim, as camadas mais coletivas

SUMÁRIO

16

La lutte contre le « Réel ». Car nous sommes un écart des conditions naturelles : toutes les métaphysiques partent de là. Cette lutte procède et ne peut procéder que par tentative de modifier ou le Réel initial, brut ; Technique, pratique et Connaissance scientifique. Ou l'idée même d'un Réel / Métaphysiques, etc. Ou l'autre membre de la Relation : l'Homme même. La modification réelle du Réel ou recherche scientifique consiste à agir sur la perception même, à voir, par exemple, par artifice ce que nos yeux ne montrent pas. Ici, tous les relais connus. La modification de l'idée du réel consiste à torturer de toutes façons les expressions premières, et à créer des valeurs fiduciaires : valeur de la vie, par exemple. On dispose ici de tout l'arbitraire imaginable. Et c'est la production des IDÉAUX plus ou moins figurés ou abstraits, qui, tous, expriment, chacun à sa manière des protestations contre CE QUI EST. L'Éden, l'âge d'or des anciens, le paradis du Moyen Âge ou bien la Cité future, ou l'ère de justice, de paix, les ULTRA-MONDES. Il y a aussi les idéaux « en acte » – je veux dire qui tentent de se réaliser matériellement ou quasi-matériellement dans les arts. Ces actes divers d'attaque et de défense contre ce qui est, et qui tendent à nos éloigner de la soumission à notre nature limitée, s'en prennent tantôt à l'ordre, tantôt au désordre donné. Fonte: documento NAF 19094, f. 68, Departamento de Arquivos e Manuscritos da Biblioteca Nacional da França.

com as quais a produção das obras do espírito se envolve, matéria a que se dedicam os últimos anos do curso (e o segundo tomo do *Cours*).

Também seria possível, ademais, antever nesse quadro sinótico do curso o que se põe em jogo na hesitação prolongada entre som e sentido, célebre tentativa de definição de poema, para Valéry. Efetuando a equipartição de energia entre voz e pensamento, entre os materiais e as ideias, em direção à dimensão ao mesmo tempo semi-intelectual e quase-material onde se prolongam os detalhes mais sutis e o estado nascente dos componentes heterogêneos da experiência, a experiência poética dribla tanto os pressupostos abstratos e estatísticos que fundamentam a transformação do real bruto realizada pelos processos técnico-científicos quanto as manipulações fiduciárias das ideias de humano e real, à base das instituições político-sociais. Os “ideais quase-materiais em ato” coreografariam assim uma dança cujos ritmos oscilam entre o virtual e o real, o ideal e o material, compondo articulações entre o sensível e o inteligível irreduzíveis às representações fiduciárias de nossos desejos e à conformação real imposta pelas máquinas da vida moderna¹⁷.

Concentrando-nos, porém, estritamente na página que temos em mente, notamos todas essas reflexões – que serão desdobradas de modo mais ou menos explícito durante os 8 anos de curso – concentradas numa espécie singular e desigual de estado nascente. Enquanto a poética quase-material das artes é somente lembrada, quase como um tipo de “a propos...”, as poéticas das ciências e das operações fiduciárias têm muito mais espaço, sendo a fidúcia objeto do maior parágrafo, com exemplos e explicações mais detalhadas. Isso não é acaso, afinal o manuscrito [na verdade um datiloscrito, cf. Anexo I] integra o dossiê do curso 1942-1943, que é especialmente dedicado às obras de espírito produzidas pela política, pelo direito e pela religião, ou seja, aquelas que criam os “valores fiduciários: valor da vida, por exemplo [...] O Éden, a idade de ouro dos antigos,

o paraíso da Idade Média ou então a Cidade Futura, a era de justiça, de paz, os ULTRA MUNDOS”

Isso nos leva a observar um movimento de pensar durante a preparação da aula que tenta situar dada reflexão no contexto mais amplo do curso e, ao mesmo tempo, desdobrar detalhes que seriam mais pertinentes de sublinhar naquele momento específico. Assim, de um lado, certas passagens são bastante tópicas (“Aqui, todos os relais conhecidos”) e outras deixam as diferenças e comparações a serem feitas durante o discurso oral à espera no espaçamento da página (como nas linhas que diagramam “ideia mesma de um Real / outro membro da relação” à esquerda e “metafísicas etc. / o próprio homem” à direita), configurando um texto mais para os olhos do que para os ouvidos. Inversamente, outras passagens constituem frases sintaticamente mais acabadas (“A modificação da ideia de real...”), como se ali o professor anteviesse já a cena de sua proferição na aula e esboçasse sua fala. É interessante notar o *contínuo* da passagem entre esses dois registros, como se a escrita variasse como que espontaneamente entre diferentes graus de determinação e de indeterminação.

SUMÁRIO

OS *CAHIERS* OU: QUANDO A AULA SE ENDEREÇA ÀS VARIAÇÕES DO EU À ESCUTA DE UM SI

Nesse sentido, quando lemos as preparações manuscritas das aulas de Valéry, à luz dessa reflexão sobre a linguagem interior, fica difícil não aproximá-las da própria escrita fragmentária de seus *Cahiers*, esforço crítico de registro diário dos pensamentos e do próprio processo do pensar, em sua recursividade, iniciado por Valéry em 1892, após a célebre e mítica crise de Gênes, quando o poeta se viu nu diante de suas criações (algumas já impudicamente

publicadas), à sombra de um legado poético imenso e pesado quanto o de Mallarmé. Tal situação o levará a buscar um passo atrás, lançar-se numa investigação impossível sobre os modos de funcionamento e existência do pensamento, em contínua interpenetração com as pulsões do corpo, das sensações, com a palavra, a escrita – donde o transbordamento entre diferentes disciplinas convocadas, a termodinâmica, a biologia, a psicologia, a matemática, dentre outras... A empreitada será perseguida até o último dia de vida de Valéry, compondo mais de 50 anos de trabalho, somando aproximadamente 30 mil páginas, que só serão publicadas postumamente. Acompanhar as metamorfoses dessa prática de escrita no interior dessa massa e ao longo de cinco décadas é, obviamente, algo que escapa ao escopo deste texto. Mas ainda assim podemos, para efeito de comparação, considerar dois dos inúmeros fragmentos dos *Cahiers* que buscam pensar a natureza de sua própria escrita. Eis o primeiro:

Minha literatura é aquela (involuntariamente) de um homem que não dá nenhuma fé (incapaz, impossível), nenhuma importância aos *dizeres exprimidos em linguagem* COMUM e que exprimem coisas não imitáveis e sensíveis – ou seja, *não comuns*.

que faz portando uma imagem e uma linguagem especial ao mesmo tempo inteiramente pessoal e

universal – independente de

sua pessoa.

Para *escrever* p[a]r[a] o público sou obrigado a traduzir e essa tradução é muitas vezes impossível (Valéry, 1974a, p. 264; XIII, 269)¹⁸.

E o segundo:

O que eu fiz – escrevi – foi na linguagem comum exprimir o que notei – depois traduzi como pude em linguagem absoluta, depois recoloquei em *demótico*.

As formas do demótico e de seu vocabulário são impuras. A linguagem comum é impura por formação. A literatura refinada busca construir, sem muito saber disso, uma linguagem *geral* pura – como as Ciências constroem sua linguagem particular pura. Pura, ou seja, precedida de convenções explícitas e construída segundo 1 ponto de vista.

A lógica é uma tentativa de se aproximar das propriedades e do manuseio de uma linguagem pura servindo-se da linguagem comum.

(Valéry, 1974a, p. 426; XIII, 301)¹⁹.

Nesses dois fragmentos, escritos no “cahier AB” em outubro de 1928, Valéry reflete sobre como seus escritos precisam passar por diferentes processos de tradução, o que nem sempre é possível. Enquanto a linguagem comum é *geral e impura* (pois é feita da mistura dos mais variados pontos de vista, surgidas ao acaso de seus encontros e submetidas às conveniências circunstanciais do cotidiano, razão pela qual atenua a singularidade do não conhecido exprimindo-o por meio de palavras que repetem o já conhecido), as ciências, por outro lado, elaboram uma linguagem *particular e pura*, purificando convenções que estabelecem os limites de seu ponto de vista particular. Já a literatura seria a busca por uma linguagem *geral e pura*, constituída, como vimos no curso, a partir dos materiais da linguagem comum, mas por meio de modulações que prolongam

19

Ce que j'ai fait - écrit - ce fut dans le langage commun exprimer ce que j'ai observé - puis traduit comme j'ai pu en langue absolue, puis remis en *démotique*. Les formes du démotique et [de] son vocabulaire sont impures. Le langage commun est impur par formation. La littérature raffinée essaye sans trop le savoir de construire un langage *général* pur - comme les Sciences construisent leur langage particulier pur. Pur, c'est-à-dire précédé de conventions explicites et construit selon 1 point de vue. La logique est une tentative de se rapprocher des propriétés et du maniement d'un langage pur en se servant du langage commun (cf. Anexo II).

e adensam as passagens entre sistemas e maneiras de ver heterogêneas (Valéry, 1974a, p. 627).

Porém, para construí-la, é preciso que antes a experiência ("aquilo que notei") seja traduzida nessa "linguagem absoluta", ao mesmo tempo pessoal e universal, da qual os *Cahiers* nos transmitiriam os principais movimentos. Neles, o *scriptor particulariza*, por um lado, seu discurso sem se inquietar imediatamente com a comunicação para o público, chegando mesmo a criar um léxico próprio de noções-chave como modulação, implexo, demanda-resposta, função, intervenção, relais, fiducia e muitos outros, e por outro, busca por esse movimento acionar uma variação proteiforme de eus, para além do eu particular que se é (Zular e Lucas, 2022).

Se comparamos as dinâmicas nascentes nesses fragmentos e na nota de aula acima analisada, podemos observar que, aqui, a partilha do tópico e do elaborado é mais estável dentro de cada fragmento. No caso do primeiro texto, tirando a paragrafação da oração subordinada adjetiva e a disposição espacial dos qualificativos "pessoal e universal", a elaboração, como no segundo texto, é sintaticamente acabada em cada frase. Não se trata, como antes, de uma escrita à espera da escuta do público e de seu desbordamento oral, mas do traçado de um pensamento interno, ainda que sob o horizonte sempre adiado de uma publicação futura. Esse traçado busca já ganhar alguma forma, ouvir-se falar se vendo escrever, ao risco de frases um pouco mais elaboradas, mas que logo se enovelam em inacabamentos, interrompem-se – como também vimos ocorrer nas notas de aula do curso – na abertura de vias para outras reflexões, mudando de assunto, mantendo-se em estado nascente, com seus fios soltos lançados para um fragmento futuro, como vemos no deslocamento para a lógica no fecho do segundo trecho (outro dilema constantemente retomado pelo poeta).

Em suma, nos *Cahiers*, Valéry experimenta variações de si – esboços de um eu que se transforma à medida mesma que tensiona

ou distende o arco de sua escuta, que desliza ou desloca o traçado de sua escrita. Desdobrando os reflexos escópicos e invocantes até transformar Narciso em Proteu – “a múltiplas existências, múltiplas dimensões, múltiplas histórias – a experiência de produção dos *Cahiers* adentra um limiar no qual o eu que fala não é o mesmo eu que se escuta, nem permanece idêntico caso se fale à voz alta ou íntima (Valéry, 1974b, p. 285, 327). Assim, se as notas de aula se esboçavam à espera do público, aqui a escuta se vê *quase imediatamente* – e por certo toda a questão estaria nesse quase (cf. Lucas, 2018, p. 113) – em intercâmbio com a escrita, como se o poeta escrevesse o avanço de um pensamento, uma lição, para esse outrem (múltiplo-incontável) em si.

A PROSA CONTRAFICCIONAL OU A NARRATIVA EM ESTADO NASCENTE

Outro canteiro da escrita valeriana que também poderia ser convocado para esse exercício comparatista que visa situar a prosa docente de suas notas de aula é a produção dos contos contraficcionais de Valéry, para usar a expressão cunhada pelo crítico Brian Stimpson (1995). Como lemos no prefácio das *Histoires Brisées*, coletânea de narrativas curtas do poeta, o que está em jogo ali é a sua sensibilidade aguda ao modo de existência da ficção, tomada como desejo do possível como possível, o que leva o escritor a mais acolher ideias, temas, frases, a escrever seus primeiros desdobramentos, mantendo-os, porém, em estado de “germe”, do que a acabá-los, conduzi-los até uma trama de ações imaginárias e inequívocas ocorridas dentro de um universo diegético (Valéry, 1957a, p. 407-409). Prolongando seu estado nascente, demorando-se hesitantemente na passagem do informe à forma, tais contos – vale frisar – não

fazem do inacabamento uma reiteração das dinâmicas reificadas de fragmentação próprias à aceleração da vida moderna, mas o internalizam como um problema formal imanente ao conto, motivado e sobredeterminado pelas relações de estranhamento e singularização entre o ato de escrita e o mundo narrado.

É o caso do “Robinson”, segundo conto do volume, que reescreve a cena do célebre personagem do romance de Daniel Defoe isolado em sua ilha. *In media res*, o começo da narrativa apresenta o protagonista numa situação estável, com sua cabana, um estoque de alimentos e de vestes que lhe garantem a sobrevivência e a tranquilidade, evocando por contraste as dificuldades dos primeiros dias vividos naquele lugar, quando, nu, “tinha de correr o dia inteiro atrás de sua refeição” (1957b, p. 411). Ressoando tal estabilidade, a prosa narrativa se faz correr sem acidentes, com o narrador se fiando em sua capacidade de descrever tanto o ambiente físico quanto os pensamentos, afetos e memórias de Robinson. Sentindo a época antes do naufrágio como um sonho distante, ele começa a refletir sobre o que viveu recentemente: a luta contra as condições naturais hostis que ele encontrou ao chegar e a construção paulatina das estruturas que agora lhe dão segurança – obra cuja totalidade ele agora vê com estranheza, como um artista estranha sua obra se o vê como produto extraído do processo pela qual ele a criou. O capítulo final é o tédio ao qual ele se vê obrigado a prestar contas: como sua próxima ação não está estritamente determinada pelas ameaças de outrora, Robinson enfrenta outro tipo de contingência: não mais aquela que vinha de fora, das condições precárias de vida na ilha, e impunha o que ele tinha de fazer para sobreviver, mas uma que parece vir de dentro, da indiferença e inconstância de suas ações frente ao tempo livre conquistado por seu trabalho anterior.

Ameaçado agora de inventar o amor e as artes, o protagonista “suspirava pelo tempo em que tinha medo, em que tinha fome

– a companhia de suas necessidades precisas²⁰. Nesse estado, ele mergulha mais fundo em sua memória, e começa a capturar alguns cacos de sua vida passada. Nesse momento, um acontecimento vem interromper a escrita e a rememoração em fluxo:

Amnésia devido ao choque. Uma lâmina sobre sua cabeça durante o naufrágio lhe havia tirado uma parte de sua memória.

Robinson esqueceu uma parte do que sabia. Essa parte de forma irregular e bizarra como um continente emerso cujo contorno depende apenas da altura das águas. Cf. marés, ilhotas de memória, passagens à terra seca.

Ilha.

Marés do sono. Valor variável.

Deus perdido e reencontrado.

Ele, inteligente ou burro, e no menos, lembrando-se de ser *mais*.

Monólogo evidentemente.

Robinson joga a carta de seu estado total. Sua situação. Balanço. Suas lembranças, suas forças.

Obras completas de Robinson (Valéry, 1957b, p. 414)²¹.

A partir desse trecho, a escrita do conto se fragmenta, reconstituindo-se em pontos precisos, como que respondendo às variações da maré no limiar entre amnésia e memória do protagonista. Mais que isso, em consonância com a poética contraficcional

20 "Il regrettait le temps qu'il avait peur, qu'il avait faim, la compagnie de ses besoins précis".

21 "Amnésie due à un choc. Une lame sur la tête pendant le naufrage lui avait enlevé une partie de sa mémoire./ Robinson a oublié une partie de ce qu'il savait. Cette partie de forme irrégulière et bizarre comme un continent émergé dont le contour dépend seulement de la hauteur des eaux. / Ilots de mémoire. Passage à pied sec. / Ile. / Marées du sommeil. Valeur variable. / Dieu perdu et retrouvé. / Lui, intelligent ou bête, et dans le moindre, se souvenant d'être plus. / Monologue évidemment. / Robinson dresse la carte de son état total. Sa situation. / Bilan. Ses souvenirs, ses forces. / Œuvres complètes de Robinson." Cf. Anexo IV.

valeriana, os fragmentos se assemelham a notas de um processo de criação, como se a conversa do *scriptor* consigo mesmo – em lembretes que topicalizam futuros desenvolvimentos, como o do “Monólogo evidentemente” – penetrasse pelos furos da narração, ameaçando tragá-la. Ironicamente, um acontecimento biográfico externo acrescentou mais camadas a esse jogo, pois Valéry morre em 1945, sem terminar os contos dessas *Histoires Brisées* – que haviam sido iniciados ainda na década de 1920, foram deixados mais ou menos intactos durante os anos 1930 e foram bastante retomados nos anos finais da vida poeta, momento em que ele chegou até mesmo a projetar a sequência de narrativas no livro e a escrever seu prefácio, onde expõe a poética dessas peças narrativas quebradas, partidas, sustadas em germe (cf. 1957b, p. 1416sq).

Assim, os textos que compõem o conto se encontram em diferentes estados. Trechos mais fragmentados se encontram ora esboçados a mão, com correções e acréscimos feitos à margem (o que sugere a possibilidade de futuros desenvolvimentos), ora datilografados e corrigidos (o que sugere estarem já próximos do modo como o poeta queria publicá-los, uma vez que tal fragmentação era parte intrínseca da poética contraficccional do conto valeriano). No manuscrito citado acima, há mesmo o esboço gráfico das sobreposições de ilha e maré, memória e esquecimento, com vias secas que eventualmente se formam entre diferentes territórios, e isso em meio ao texto sendo escrito, como que concretizando materialmente o entrelaçamento entre os acontecimentos narrados e escritos (cf. Anexo IV). Assim, o material produzido por Valéry sobrepõe o inacabamento imitado (ou seja, que é imanente à escrita extradiegética e transborda sobre a condição metamórfica da memória do personagem) e o inacabamento empírico (resultado da contingência da morte do autor), dificultando sua distinção.

Esses fragmentos contraficcionais se mostrariam assim duplamente ficcionais, pois ao resistirem a uma possível figuração imaginária unívoca, internalizam a possibilidade do ficcional

enquanto tal, ou seja, sustentam o possível enquanto possível²². À diferença dos *Cahiers* e à semelhança das notas do curso, vemos aqui uma primazia de enunciados paratáticos e de períodos nominais, entrecortados. Se é verdade que, como também é o caso dos manuscritos do curso, tais fragmentos parecem se reter à espera de uma escuta futura para se desenvolver, como a da audiência no caso das aulas, e a do próprio escritor retomando seu trabalho, no caso do Robinson, de outro lado, não é menos verdade que a dinâmica de forças imanente à forma do conto – complicando, como vimos, a distinção entre o inacabamento empírico e o inacabamento imitado – nos obriga a pensar tal escrita como gesto desde já sobredeterminado pela própria matéria narrada, com seu personagem perdendo a memória, reconstruindo pouco a pouco as passagens entre caos e cosmo e re-experimentando suas virtualidades.

CONCLUINDO...

Procuramos situar a escrita das notas de aula do curso de poética, a prosa docente de Paul Valéry, como uma modalidade daquilo que o poeta chamou, no próprio curso, de “linguagem em estado nascente”, experiência cujas variações ainda incluiriam, além dos manuscritos das aulas, a escrita fragmentária dos *Cahiers* e da prosa contraficcional das *Histoires Brisées*, dentre inúmeras outras. Trata-se de uma linguagem incessantemente redobrada sobre o metamórfico movimento de sua gênese, cuja qualificação – “em estado nascente” – já contém em si mesma uma diferença interna, adjetivando com a transformação incessante de um particípio presente o substantivo que nomeia o estático, a situação, o dado. A poética dupla e intrinsecamente inacabada de Valéry (cf. Lucas, 2018) haveria compreendido

22

Para um artigo comparando esse procedimento valeriano com diferentes reflexões sobre metaficção, cf. Lucas, Maia, Davas e Cardoso, 2025.

que na poesia e no pensamento, assim como na base da irrepresentável e enigmática vida do signo, “não se passa de estado a outro, cada estado é uma passagem” (Maniglier, 2023, p. 455).

Comparando as práticas de elaboração e fragmentação dos enunciados nesses três canteiros de escrita valerianos – as notas de uma aula do curso de 1942-1943, dois trechos dos *Cahiers* que tratam do encontro do pensamento pessoal com a linguagem comum, e uma passagem do conto “Robinson” – situamos algumas de suas diferenças recíprocas, em especial àquelas que se mostram na ponta de seus respectivos inacabamentos, ou seja, na forma como eles reenviam a planos heterogêneos de experiência, sejam elas a projeção do discurso oral no momento da aula do curso, as metamorfoses de si operando passagens entre diferentes saberes que se enredam uns nos outros ao longo dos *Cahiers*, ou ainda os vasos comunicantes entre o universo diegético e a cena da escrita narrativa. Por outro lado, podemos observar, durante o caminho, as afinidades e proximidades entre o trabalho do docente, do poeta-pensador e do escritor, observadas a partir de uma reflexão sobre o que seria essa ontologia do “estado nascente”, em vigência – sob diferentes modos, ritmos e formas – não só na escrita ou na linguagem, mas em muitas outras camadas da experiência de pensamento realizada por Valéry.

O que parece estar em jogo nesses casos não é um fragmento fechado em si mesmo, de tendência aforismática, com um léxico vernacular mais ou menos estável. Muito pelo contrário, a fragmentação constitutiva da escrita valeriana nas notas de aula do curso, nos *Cahiers* ou na prosa narrativa encenam um inacabamento que, se por certo remete a um estado atualizado e interrompido de finitude, também remete, por outro lado, às infinitas possibilidades de retomá-lo. Trata-se, portanto, de um gesto duplo: de um lado, notamos em cada trecho analisado um vetor que retém a elaboração frásica em favor de uma espera, à escuta de outrem, de uma projeção para outro saber, em resumo, em suma, de uma acoplagem ou correlação com planos heterogêneos da experiência. Assim, os fragmentos

se reenviam uns aos outros, construindo ligações parciais entre si, que prolongam seus inacabamentos recíprocos. Por um lado, subjacente a essa lógica de fragmentação, atua um vetor que procura captar zonas nucleares dessas redes de correlação e que ensaia, a partir deles, passagens mais elaboradas e definidas.

Tudo somado, o mergulho na linguagem em estado nascente permitiu observar um pouco do modo como a escrita valeriana se irradia por diferentes investigações, gêneros e configurações, mergulhando num território instável no qual vibram incertas as fronteiras entre o poeta que se sente e se pensa ao escrever, o escritor que busca sustentar o possível como possível dentro da ficção e o professor que ensaia e prepara seus pensamentos sobre seu processo de criação poética para o encontro também criativo com a audiência de seu curso. Não seriam justamente os reenvios entre esses diferentes planos – nem reificados por barreiras assépticas, nem indiferenciados numa mistura homogênea, mas agenciados em continuidade e assimetrias imanentes – o sintoma do excesso da vida sobre si mesma, da pulsão que instiga a escrita, o pensamento, a criação artística e vital? Como diz um apêndice à primeira aula do curso, se a princípio não há nada na produção das obras que obrigue a adotar para a arte uma categoria especial, é porque “há, em todos os cantos do espírito, fogo e cinzas: a prudência e a imprudência, o método e seu contrário. Pode-se dizer que a cada instante a diferença funcional dos espíritos em trabalho é indiscernível. Artistas, cientistas, todo mundo está lá” (Valéry, 2023a, p. 119)²³.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. **Marges de la Philosophie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972.

23

Il y a, dans tous les foyers de l'esprit, et du feu et des cendres : la prudence et l'imprudence, la méthode et son contraire. On peut dire qu'à chaque instant la différence fonctionnelle des esprits en travail est indiscernable. Artistes, savants, tout le monde en est là.

LUCAS, Fabio Roberto. **O poético e o político: últimas palabras de Paul Valéry**. Tese de doutorado. FFLCH/USP, 2018.

LUCAS, Fabio Roberto; MAIA, Milena; NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth. "Sobre o modo de existência da ficção literária: notas sobre variação e articulação de contextos na literatura (e na sala de aula)". **Remate de males**, v. 45, n. 1, 2025. Acesso disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8675298>

LUCAS, Fabio Roberto; ZULAR, Roberto. "Paul Valéry structuraliste". Comunicação apresentada no Séminaire Permanent de Histoire et Philosophie du Structuralisme. École Normale Supérieure, 2024. Acesso : : <https://www.youtube.com/watch?v=lrAVqy0Kk84>

MARX, William. **Naissance de la Critique Moderne**. La littérature selon Eliot et Valéry (1889-1945). Paris: Artois Presses Université, 2002.

MARX, William. « Les deux poétiques de Valéry » In: **Fabula / Les colloques**, Paul Valéry et l'idée de littérature, 2011. <http://www.fabula.org/colloques/document1426.php> em 13/07/2023.

MANIGILIER, Patrice. **A vida enigmática dos signos: Saussure e o nascimento do estruturalismo**. Tradução de Fabio Roberto Lucas e Fernando Scheibe. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2023.

NANCY, Jean-Luc. **La Communauté Désœuvrée**. Christian Bourgois, 1986.

NANCY, Jean-Luc. **À l'Écoute**. Paris: Galilée, 2002.

PERREAU, Laurent. "Vécus, vie intentionnelle et monde de la vie : le rapport de la phénoménologie husserlienne à la Lebensphilosophie", **Alter**, 21, 2013, Disponível em: <https://doi.org/10.4000/alter.833>

SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen. **Paul Valéry linguiste dans les Cahiers**. Paris : Éditions Klincksieck, 1971.

STIMPSON, Brian. "Composer continu et discontinu: Modulation et fragmentation dans l'écriture valéryenne». In: STIMPSON, B. & CELEYRETTE-PIETRI, N. **Paul Valéry 8, un nouveau regard sur Valéry**. Paris : Lettres modernes, 1995, p.121-140.

TSUKAMOTO, Masanori. "Qu'est-ce que 'usage littéraire du langage'? La parole à l'état naissant chez Valéry et chez Merleau-Ponty". **Revue de langue et littérature française de l'Université de Tokyo**, 2020. Acesso : <https://hal.science/hal-04036328/document>.

VALÉRY, Paul. **Œuvres I** (ed. Jean Hytier), Paris, Gallimard, 1957a.

VALÉRY, Paul. **Œuvres II** (ed. Jean Hytier), Paris, Gallimard, 1957b.

VALÉRY, Paul. **Cahiers I** (ed. Judith Robinson-Valéry), Paris, Gallimard, 1974a.

VALÉRY, Paul. **Cahiers II** (ed. Judith Robinson-Valéry), Paris, Gallimard, 1974b.

VALÉRY, Paul. **Poiética [Cadernos]**. Tradução, estudo e edição de Fabio Roberto Lucas e Roberto Zular. São Paulo: Iluminuras, 2022.

VALÉRY, Paul. **Cours de Poétique I – le corps et l'esprit – 1937-1940** (éd. William Marx), Paris, Gallimard, 2023a.

VALÉRY, Paul. **Cours de Poétique II – le langage, la société, l'histoire – 1940-1945** (éd. William Marx), Paris, Gallimard, 2023b.

ZULAR, Roberto e LUCAS, Fabio Roberto. "As mil e uma manhãs de Valéry". Posfácio *in*: VALÉRY, Paul. **Poiética [Cadernos]**. São Paulo: Iluminuras, 2022.

Anexo I

La Lutte contre le "Réal"

Car nous sommes un écart des conditions naturelles: toutes les métaphysiques partent de là.

Cette lutte procède et ne peut procéder que par tentative de modifier ou le Réel initial, brut; Technique, pratique

et Connaissance scientifique

ou l'idée même d'un Réel "Métaphysiques etc

ou l'autre membre de la

Relation: l'Homme même

La modification réelle du Réel N'EST ou recherche scientifique consiste à agir sur la perception même. A voir, par exemple, par artifice ce que nos yeux ne montrent pas. Ici, tous les relais connus

La modification de l'idée du réel consiste à torturer de toutes façons les expressions premières, et à créer des valeurs fiduciaires: valeur de la vie, par exemple.

On dispose ici de tout l'arbitraire imaginable. Et c'est la production des IDEAUX plus ou moins figurés ou abstraits, qui, TOUS, expriment, chacun à sa manière des protestations contre CE QU'IL EST.

L'Eden, l'âge d'or des anciens, Le Paradis du Moyen Age ou bien la Cité future, ou l'ère de Justice, de paix. Les ULTRA-MONDES

Et dans l'ordre abstrait: la triade du Beau, du Bien et du Vrai.

Il y a aussi les Ideaux "en acte" - je veux dire qui tentent de se réaliser matériellement ou quasi matériellement dans les arts.

Ces actes divers d'attaque et de défense contre ce qui est, et qui tendent à nous éloigner de la soumission à notre nature limitée, s'en prennent tantôt à l'ordre, tantôt au désordre donné.

Fonte: documento NAF18098, f. 168 - Biblioteca Nacional da França - Fundo Paul Valéry -
dossiê do curso de poética ano 1942-1943 e 1943-1944.

Anexo II

À qui j'ai fait - écrit le fait dans le langage commun
capitales et que j'ai observé pour traduire l'usage par
en langue scolaire, puis revu en démotique.

Les formes du démotique et son vocabulaire sont
impures. Le langage commun en l'impu par formation
le littéraire raffiné essaye sans trop le savoir de construire
un langage général pur - comme le Suisse, construisant
les langues particulières pur - Pur, car il lui est possible
de conventions explicites et construit son selon 1 point de vue
La logique est une tentation de se rapprocher de
propre et du manifeste d'un langage pur en se servant
du langage commun -

Fonte: Valéry, Paul. Cahiers. Edição integral facsimilar do CNRS, tomo XIII, p. 301.

Anexo III

Habitué à la celle (habituellement)
d'un bon qui n'ajoute aucun foi (inutile impossible
aucune importance au dire exprimé en
langage commun de l'usage commun des choses
non immédiates et sensibles - c.à.d. non communes
qui fait donc une image et un langage
spécial où l'on voit tout personnel et
universel - indépendant de
de personne
Pour écrire le public il m'est obligé de
redire et cette redite est importante.
souvent impossible.

Toute proposition qui
Toute proposition qui

Fonte: Valéry, Paul. Cahiers. Edição integral facsimilar do CNRS, tomo XIII, p. 269.

Anexo IV

[Amnésie due à un choc - une larme sur le côté
pendant le naufrage - ^{l'aurait senti} une partie de sa
mémoire. Cette partie de forme
Robinson a oublié une partie de ce qui ^{l'aurait}
serait. Cette partie de forme irrégulière et ^{le moins}
bizarre comme un continent émerge dont ^{simple}
le contour dépend seulement de la hauteur de
l'eau. cf. marée.  îlots de mémoire
Ile - passages à pied de
marée ou sommet - valeur variable
rien perdre et retrouver.
des intelligents ou bête, et dans le moindre, le moins
? être plus.
 Monologue - En attendant?
Robinson dresse la carte de
son état total. Sa situation. Bilan.
Les souvenirs, - la force.
Livre complet de Robinson

Fonte: documento NAF18083, f. 20 - Biblioteca Nacional da França - Fundo Paul Valéry - dossiê
Histoires Brisées.

2

Letícia Testa

AULA-ESPETÁCULO: EDUCAÇÃO COM DANÇA-PESQUISA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-593-0.2

Isto é uma aula que se ativa pelo texto que a produz, mas também um espetáculo que especula com a dança na educação. A educação, aqui, não ensina nem pretende ensinar, mas faz e desvela o espaço de uma *dança mínima* — uma dança que assume a simetria dos diferentes planos do cosmos como algo tangível e, em certa medida, inscrita na contextura do próprio espírito. Atentos a essa simetria de planos e à sua mobilidade em nós mesmos e no fora, procuraremos experienciar uma liberdade de ordem superior — não pragmática —, isto é, uma espécie de sensação poética: um estado sensível que já não mais responde às necessidades imediatas, tampouco possui alguma utilidade, mas apenas pode e age no tempo e no espaço em que acontece.

Para que tal estado sensível se torne operante, a educação lança mão do modo de criação dessa dança para exercitar tanto a autovisão do operar de nossa faculdade fundamental quanto a sua manobra consciente. Em outras palavras, a *dança mínima* se faz, para a educação, campo de visão e de manobra da potência motriz do intelecto: a sensibilidade — a sensibilidade à sensação provocada, e, posteriormente, manobrada por nós, pelas reações excitadas em nós pelos mundos possíveis.

Para tanto, será necessária a instauração de uma sorte de repouso na ausência — férias salutareas — capaz de fazer nossos espíritos, corpos e mundos dançarem para além de seus limites dados.

É nessa dobra entre sensação e criação que se delineia o que chamo aqui de *dança mínima*.

DANÇA MÍNIMA: A DANÇA DE UMA POÉTICA DE SI E DOS MUNDOS

*Je suis celui qui n'oppose jamais, qui
ne sait pas opposer, l'intelligence à la
sensibilité, la conscience réfléchie à
ses données immédiates.*

Paul Valéry

DANÇA MÍNIMA: MODO DE USAR

Esta aula-espetáculo não pretende ser algo que aconteça uma única vez e, menos ainda, pelo intento de uma só pessoa. A aula-espetáculo em questão não se quer solitária (de autores-docentes-artistas), no sentido em que emprega Georges Perec quando se refere ao caminho percorrido pelo construtor e, depois, pelo armador do *puzzle*.

Ela se presta, justamente, à reprodução, por aquelxs que se dispuserem a montá-la e remontá-la, desse caminho sempre já percorrido (em diferentes combinações), que movimenta intuições, hesitações e intensidades experienciadas por outrxs — lá onde a dança, então, se faz lugar que medeia infinitas relações.

*O não-compreender
O não-compreender bem
reconhecido e definido deve
engendrar uma atividade e uma
lucidez, como um achado.
O não-compreender foi o meu agulhão.*

Paul Valéry

O ESPETÁCULO LUMINOSO

Gostaria de efetivar aqui, diante de vocês que me olham e escutam — ou leem —, um espaço-tempo digno de uma atenção tal que fizesse ressoar intensivamente as forças que nos compõem. Mesmo que acontecesse apenas por pequenos instantes, se eu (não dissociado nem diferente de um tu) conseguisse tornar o meu/teu corpo uma escuta sensível a esse campo de forças que nos atravessa, nós dançaríamos.

Desde aí, muito ambiciosamente, para que de fato possamos dar corpo a isso, é preciso que exercitemos aqui — e onde mais for necessário, sempre que formos convocadxs — outra sensibilidade: uma sensibilidade relativa à emoção, agora não mais de um eu ou de um tu, mas à emoção vital que, desde seu plano de forças, tange o plano das formas e, simultaneamente — e por força de seus efeitos —, as transfigura.

Quer isso dizer que essa tangência, ou esse encontro de planos, ao qual nos tornamos sensíveis, produz outras formas de nós e de mundos.

E, então, podemos nos situar em um mapa, ou em uma cartografia, de um meio sem fim, em que, aqui, pela duração de alguns instantes, só acontece a vertiginosa variação em composição e recomposição de nós e dos mundos possíveis, como um só corpo, na experiência transmundopessoal que (pode ter uma forma de ou) dá a ver um espetáculo luminoso.

RETORNO

A dança acabou se tornando, para mim, “um rumor de fundo”, tal como fala Lina Meruane acerca da Palestina — um território ocupado no qual eu me permitia apenas roçar a fronteira.

Porém, isso acontecia, paradoxalmente, com a presença de uma sensação de assalto constante, ou da persistência da possibilidade — sempre adiada — de um retorno: uma volta prometida, talvez, mas sempre ainda não cumprida.

A promessa de volta a um estado de dança — pulsante ou iminente, como certa frequência ou campo — parecia se espalhar por tudo, por todo o visto: algo como uma visão de dança, ou uma dança de visão.

Mas o que, especificamente, da dança se disporia como ponto de visão (uma visão ao modo *Aleph*, de Borges), como topos, como perspectiva para o visto?

Quero crer que essa ordem-dança (para além e aquém dela mesma), pela qual as coisas me apareciam, dizia — e diz — respeito ao exercício incansável de uma atenção para o informe, o ainda sem forma: palavra, gesto, seja o que for que esteja fora da ordem do sujeito.

Isto é, aquilo que está fora das minhas representações e projeções, ou — o que é o mesmo — fora da redução da minha subjetividade à experiência (pessoal) de sujeito. Mas que, como força, ao me tocar, me transforma e rearticula, dá-me um outro corpo — então estendido, modulado por um tom — desde outra experiência que habita também esse fora e que hesita diante de toda a identificação com o sentido; enfim, que resiste no movimento e no tempo de um intervalo, e não quer se concluir em um significado. É aí que há dança!

Quer dizer, aqui não é a linguagem que vê e diz a dança, e sim a dança que, desde as forças informes e seus efeitos no corpo, desloca, faz e amplia os possíveis do ato de dizer da linguagem.

*Il n'est pas nécessaire que tu
sortes de ta maison. Reste à ta
table et écoute. N'écoute même
pas, sois absolument silencieux
et seul. Le monde viendra s'offrir
à toi pour que tu le démasqués,
il ne peut faire autrement,
extasié, il se tordra devant toi.*

Franz Kafka

EXERCÍCIO #1 – 10 MINUTOS

Caminha em direção a uma cadeira posicionada de modo que não tenhas a visão de outrxs participantes. Senta-te nela e fecha os olhos. Ao final de certo tempo, uma outra percepção de espaço pode emergir — aí onde os limites do teu corpo já não são nítidos e parecem se misturar com o ambiente.

Ainda de olhos fechados, começa a sussurrar palavras aleatórias. Faz isso até que te pareça não haver mais palavras a serem ditas.

Desde uma sensação de esvaziamento, abre os olhos lentamente e levanta-te.

Ainda muito lentamente, caminha pelo espaço como que reduzidx a um peso que é deslocado. Está sensível aos outros deslocamentos de pesos e às forças que se aproximam e se afastam com os outros corpos.

Observa como tudo isso é incorporado ou atua na forma
como o teu corpo se desloca.

*Il ne me suffit pas de comprendre,
il me faut éperdument traduire.*

Paul Valéry

INQUIETAÇÃO

Desde muito cedo, sofria de certo incômodo em relação à palavra. Sentia o peso e também um desconforto diante dos olhares expectantes e inquiridores que se voltavam para mim, antes mesmo de eu estar segura sobre o que, de fato, queria ou iria dizer.

Esse tipo de angústia, por exemplo, já não se efetivava em relação ao gesto que, na sua imediatez, fluía livremente, sem a necessidade de ajustes para a boa recepção. Eles eram desprevenidos, instantâneos, e não dependiam de nenhum acolhimento ou validação pública de compreensibilidade. Tampouco retornavam infinitamente à cabeça, como a palavra, depois de decidida e dita, em um movimento inquieto de retificação da intenção linguística — no ato de remissão e transmissão precisa do significado.

E, por fim, era o que me fazia usufruir de um prazer enormemente egoísta: o de operar uma linguagem que parecia ser só minha e brincar com a transposição das coisas — ou não-coisas — e forças em um mundo outro (convém notar: transposição completamente diferida e autônoma nessa sorte de espaço-tempo).

É claro que isso tinha consequências: uma espécie de desnecessidade para e da comunicação. Não havia, com o gesto, no mais das vezes, o envio de um ponto A a um ponto B. Assim, era certo que se produziria, com ele, o silêncio — gerador de uma infinidade

inútil de sentido — ou então um excesso de seus possíveis desdobramentos e ramificações. Ou ainda, simplesmente, aquilo que se poderia compreender como uma eterna condição prévia, na qual parecemos nos encontrar sempre no aberto de suas possibilidades — a cada vez e, dali em diante, ainda não decididas. Inexoravelmente, aconteceria a criação de mundos para além ou aquém daquele da vida prática e de sua referencialidade, configurando-se aí um quase empecilho para a ação.

Mas, e quando não se recai no mundo prático, escapando dele — com isso, o que se tem? A falta de consenso ou de objetividade, em função de um outro tipo de ato? O excesso de mundos propagados? A comunicação da possibilidade de se comunicar algo, ou a mostração de um meio sem um fim?

A visibilidade de uma infinidade inútil, ou o excedente de uma dinâmica poética — no encontro de diferentes ordens, pelo trânsito variante de forças e formas (já que os atos úteis são finitos ao cumprirem seu propósito)?

Uma experiência, um caminho ainda não percorrido? A arte, que mostra mais um diagrama de forças que irrompe no e com o ato de criação do que, efetivamente, se pode ou não ver com o seu artefato?

EXISTIR OU DANÇAR: POR QUE EU DANÇO?

Como seria possível criar uma dança própria — ou seja, sem pressupostos dançantes e à margem do que reconheceríamos como dança a partir de nossas representações socioculturais, mas que, em um porvir dança, se valesse do conjunto de nossas potências vitais?

E se essa dança, enquanto algo próprio ou singular — mas como aquilo que atinge para além de um Eu ou de um Mim —, servisse não apenas de condição para a produção de si, mas também como uma prática de tradução e modulação de mundos possíveis?

Isso pressuposto, então, como a dança, a partir de seu modo de dispor e de estruturar — “dionisiacamente”, é claro — as matérias e as forças decifradas de mundos, transitaria ou efetivaria essas visibilidades? Dançar o que nos atravessa e, nessa condição, fazer um mundo dançar, desde um processo de existência que busca se inventar e se reinventar com ela.

Uma *dança mínima* que, diferentemente de uma perspectiva estética dada, balizada pelo olhar do outro, acontece como uma invenção ou uma variação poética daquelas que existem.

E isso quer dizer que não se trata mais de expressar segundo determinada maneira ou gênero pressupostos e reconhecíveis — o que já é, sempre, um exercício de adequação —, mas de sustentar os virtuais, de manejar uma poética de si e das coisas por meio do modo de ser e de poder da dança.

Talvez seja nessa medida que se possa ter a dança contígua ao pensamento, pois, irrestrita ao próprio ato, ela já não se dá como reprodução, mas está com ele na relação que cria com as coisas, na sua forma de intuí-las, de agregá-las aos seus gestos e de visibilizá-las. Essa dança serviria como lugar de produção, menos de um produto dançado do que de uma actância e de modos de ser-poder-dança da pessoa que se vê, incondicionalmente, como dançante.

Aqui, desde já, a dança deixa de ser tomada como um mecanismo para assumir a modulação da própria existência. Isso significa dizer que, nesta dança, o que se deseja recuperar é uma espécie de evanescência — aparições quase privadas de evidência.

Algo que, geralmente, nos passa despercebido, mas que, ironicamente, pode ser justamente o que caracteriza o mais intenso dos movimentos.

Será que danço para existir mais do que já existo? Ou, talvez, para existir de uma determinada maneira — sob os prolongamentos de ainda mais leis, também de outra ordem?

*A medida que yo vaya
olvidando, usted recordará.*

Jorge Luis Borges

EXERCÍCIO#2 – 10 MINUTOS

Aproxima-te de uma cadeira. Com uma das mãos, toca seu encosto como se tocasses no ombro de alguém — com toda a convicção inventiva de que disponhas neste momento. E, ao modo do conto de Borges, *LA MEMORIA DE SHAKESPEARE*, no qual uma memória pode ser passada adiante (de uma personagem a outra), passa tua memória para a cadeira.

Agora, sem a condição de arquivo de um eu e despojado das estruturas da percepção, dos recursos de associação e projeção, sente a atmosfera e as forças que imediatamente te atravessam. Permanece nesse estado o máximo que te for possível.

Após certo tempo, sendo apenas um receptáculo de forças, começa, muito lentamente, a direcioná-las para a cadeira.

A cadeira é o sujeito — estruturado e delineado em sua forma —, e tu és as forças moventes.

A ORDEM DIONISIÁCA DA DANÇA

Como as forças são apreendidas por uma palavra ou por um gesto?

Como a linguagem pode ganhar prolongamentos — ou ainda: o que ela pode, no ato de vibrar com as forças?

Uma língua é sempre da mesma natureza que as forças.

Essa é uma condição para que consigamos evocá-las nas formas visíveis ou audíveis da própria língua.

O ato da dança, como uma língua, *é uma transformação se tornando* — uma passagem incessante de uma infinidade de forças heterogêneas.

COSMÓGRAFO-BAILARINX: A DANÇA DOS MUNDOS

Dançar sempre foi algo potente para mim. E potente, aqui, explico-me, refere-se ao *Possest* de Nicolau de Cusa — termo criado por esse filósofo-teólogo-patafísico do século XV para designar a atualidade de todas as possibilidades.

Algo como aquilo que abraça todas e cada uma das possibilidades e, ao mesmo tempo, nenhuma. Uma espécie de coincidência de contrários, interseção de linhas ou ponto em que um vivente poderia tangenciar, a um só tempo e lugar, os mundos em sua plenitude — e a si mesmo.

De todo modo, quando digo potente, sei o quanto isso pode soar como um lugar-comum e, mesmo assim, *no se me importa*

un pito: para mim, o ato de dançar pode portar o vazio e prover a duração ínfima de uma passagem.

Acho que, de fato, nunca gostei da Dança, mas sim — e apenas — da força de seu ato e do tipo de mobilidade, ou poder ser e não ser, que ela nos propicia.

Força de deslocamentos, de desvios, de consecutivos esquecimentos, de cortes que, a todo tempo, se dão em uma impermanência entre dançar e ser dançadx.

E é nessa impermanência que surge o ser dançante — não apenas como aquelx que tangencia os mundos e a si mesmo, mas com o estatuto de um *cosmógrafo* (*cosmografus*), capaz de conduzir a visão àquilo que se torna sensível o suficiente para ser visto.

O *cosmógrafo* cria o mundo na cena, tornando possível e sensível a visão de um espaço e de um tempo. Com esse *cosmógrafo*, cria-se a possibilidade de ver o tempo — já que, com ele, dá-se então uma poética do tempo.

Que tempo?

O tempo sensível, aquele que se faz ver na sua própria sensação: o tempo de uma passagem

A CENA

O escuro. Os pés descalços e úmidos em contato com o chão frio.

A espera inquieta pelo instante de presença, e o atravessamento de pensamentos que rivalizam entre a verbalização e o fantasma de sua liberação adiada na forma pura de uma dinâmica de heterogeneidades.

Tudo parece acelerado e contraído em um se dar prévio ao acontecer.

Então... a luz, o ar frio que entra, ressecando e gelando as narinas, a pulsação.

Enfim... a duração. A duração sem pessoa, ou o durar em um desaparecimento de si no movimento.

Na cena, a extrema claridade ofusca, e a distinção se perde. Dá-se o paroxismo de tensões e distensões de uma exposição que profana a identidade do corpo que dança.

Mesmo sujeito a restrições e procedimentos específicos, esse corpo não mais decide, mas é decidido; não mais joga, mas é jogado na cena.

E, ao ser assim decidido — para além de si e das restrições ou procedimentos que lhe cabiam — dilui-se, prolongado até às fronteiras disso mesmo que faz acontecer.

E o que, de fato, faz acontecer?

O tempo excessivo, ou seja, aquele que está suspenso de passado ou futuro.

Justo esse tempo, que nos mostra que estarmos vivos é, sem outras derivações ou subprodutos, um puro poder-no-tempo.

Dançar sem expressar: um dançar que não expressa nada, ou que não tem nada para expressar.

A dança, aqui, se dá como produção — de uma visibilidade que se quer desviante de si, de um espaço de diferenciação e vazio de um eu, de uma duração que grafa sempre alteridades.

DANÇA DA SUJEIÇÃO OU DA RECONEXÃO DAS FORMAS COM AS FORÇAS?

Por que meu corpo se sujeita a aparecer conforme determinada estrutura?

Em que medida há, da minha parte, uma correspondência e uma conformidade àquilo que se prefigura em mim?

Até que ponto meu corpo se dispõe como presa dessas configurações já existentes e sempre reconhecíveis, mesmo que isso resulte em sua anulação ou em seu aniquilamento enquanto singularidade ou forma porvir?

Mover-se nas forças, tornar visível e sensível a tensão — a passagem de forças-formas e formas-forças.

SUMÁRIO

A CADEIRA

A cadeira é um instrumento concebido para a pausa, para um uso pontual do espaço — uma espécie de espaço de parada dentro do espaço circundante.

Mas ela também pode nos ejetar para fora de seu perímetro ou nos lançar ao movimento.

Pode nos sustentar e sustentar, em certa medida, nossos movimentos. E pode, também, mover-se conosco.

A cadeira pode dançar — e nos fazer dançar com ela.

Lembro-me de ter dançado com uma cadeira, e era ela quem me fazia... Impulsionava-me a dançar.

*L'exigence de sa pensée le
ramenait au monde sensible.*

Paul Valéry

EXERCÍCIO#3 – 10 MINUTOS

Levanta-te da cadeira. Retira-a do espaço.

Certifica-te de que o espaço ao teu redor — e ao redor dos outros corpos — está livre para circulação. Começa a caminhar, primeiro muito lentamente, e continua experimentando outros ritmos, outras velocidades.

Aqui, com Valéry, *le marcheur est devenu le chemin.*

Observa que tipo de caminho, caminhante, tu te tornas.

Agora, com Valéry mais uma vez, *sê l'observateur qui observe qui observe.*

A DANÇA DO ESPÍRITO

*Mon esprit contient un monde
qui contient mon corps, qui
contient mon esprit...*

Paul Valéry, c'est moi.

Eu sou o que posso, e não o que sou.

Meu espírito dança o excesso inútil, que perdura em uma variação infinita de si com as coisas. Sou germinado e crio mundos com elas.

Eu danço os prolongamentos e posso a potência das diferentes camadas que contendo — e que me contêm.

Sigo o ritmo dos múltiplos deslocamentos do pensamento, que me conduzem do sensível ao encontro de suas próprias formas, esgotando a natureza concreta das coisas em um estado de composição de tempos e espaços, de encontros e disjunções entre diferentes dimensões ou planos, que agem a dança de uma infundável co-construção de diferenças.

Substituo a descontinuidade pelo encadeamento que me impulsiona e me faz penetrar, sempre mais adiante, os segmentos daquilo que me atravessa, fricciona o imaginário e move as operações suplementares do meu espírito.

Sou todo dança, todo corpo, todo espírito, todo mundos.

As coisas externas são condutoras; eu me guio por elas até as forças que me permitem produzir.

As leis da minha experiência particular são agora as mesmas que, no meu entorno, regem as modificações universais. Ajusto, temerariamente, o instante de minha transfiguração à distância que separa cada coisa daquilo que ela se torna ou do que ela pode vir a se tornar.

Tenho aí um intervalo — o intervalo do possível.

Duração: intervalo movente entre multiplicidades, minhas e das coisas — um certo tipo de tempo.

Um tempo que não diz a minha história, mas é meu no momento em que abre o espaço que inclui o fora em mim.

Nesse mútuo habitar — entre mim e o fora —, fluxos se deformam e se reformam, criando acrescentamentos, uma suplementaridade de alteridades e, por fim, um deslocamento momentâneo de fronteiras: um mover além.

O substrato concreto do fora mantém e incita a potência de pensar do meu espírito, que constrói em duplicidade — dançando o fora e a intensificação de uma sensibilidade de segundo nível (já não mais dada ou espontânea).

Aqui, eu e o fora somos outros — estrangeiros a tudo que fomos.

*As delícias aqui são causas
Que bastam ao curso das coisas!...*

Paul Valéry

O POSSEST DO IMPLEXO: A DANÇA INFINITA OU O POÏEIN DA CRIAÇÃO

O poder-ser em ato — ou o próprio poder-ser sendo — Nicolau de Cusa chamará de *Possest*.

Possest, que identifica poder (“posse”, infinitivo do verbo poder) e ser (“est”, terceira pessoa do verbo ser no presente), é aquilo que contém em si todas as coisas, também em seus desdobramentos possíveis.

Uma espécie de articulação simétrica e instantânea entre possibilidade e atualidade — um movimento sincrônico em que a possibilidade possibilita o ato e o ato atua a possibilidade.

Essa dinâmica — dança que conjuga potência e ato — move um infinito poder atual e uma atualidade sempre plena de possível em tudo o que há.

Coincidência inesgotável entre poder e ser, o *Possest* está, inclusive, em toda resposta que os mundos nos excitam.

Diante disso, nos toca o esforço de responder não de forma imediata, mas de manobrar a resposta até que ela não seja mais relativa ao ser ou à essência de si, das coisas e dos mundos, mas ao *Possest*, à potência — ao que tudo pode em ato.

Assim, alcançamos as intensidades, as quantidades de forças que nos refazem na mesma medida em que fazemos com elas.

E o *Implexo*?

Valéry nos dirá que ele é capacidade — a nossa capacidade, mais ou menos percebida por nós, de sentir, de reagir, de fazer, de compreender...

A nossa eventual capacidade de, então, resistir ao sentido e responder à potência — e à potência implicada na nossa resposta.

Nós somos o *Implexo* que varia segundo o poder do *Possest*.

E o *Possest* do *Implexo* diz respeito às variações possíveis do possível, que, em ato, envolve o que ainda não é.

DANÇA E PENSAMENTO EM UM ENCONTRO DE PLANOS (NEM OPOSIÇÃO NEM ASSIMILAÇÃO): EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O valor é dado por um movimento e uma ação que, na linguagem, imprimem ou desenvolvem um ritmo — um ritmo que, mais

do que palavras ou gestos, efetiva a importância da relação entre tais palavras ou gestos.

Talvez aí, por meio de um ritmo das relações, se torne possível alcançar o tom — força fecundadora de nosso espírito.

Aqui, a noção de movimento não está vinculada apenas à significação de uma palavra, por exemplo, mas a toda a sua textura — que domina a sua sintaxe, o seu modo de ser dita. Então, desde um movimento que joga com a estrutura, chega-se, de forma atenta, aos intervalos, aos momentos de suspensão — como um suspiro que, a um só tempo pleno e vazio, é anterior ao ato.

E eis o ponto que nos interessa...

É aqui que habitam os possíveis também para a educação, pois é justamente nessa hesitação, nesse espaçamento enquanto duração de infinitas possibilidades, e nessa encruzilhada de planos anterior ao ato, que se cultivam as forças da diferença e se mantém a continuidade dos fluxos da variação.

Aí, onde o pensamento e a dança se cruzam no espaço-tempo da criação — antes da palavra e do gesto decididos, no ritmo e no tom das relações de texturas — cruzam-se os diferentes regimes de forças heterogêneas.

Esse encontro, essa passagem e esse incessante reenvio de planos — espaço de domínios que não se opõem nem se assimilam — movimentam e acionam um dançar/pensar em serpente, isto é, um dançar/pensar da diferença potencial.

O exercício de um *saber-fazer-poder* para a educação, desde um solo de criação que abra um mútuo atravessamento entre os seres e as forças — uma ética e uma política em que já não se opere mais a hierarquia e a unicidade intelectivas, mas outros modos de habitar e produzir na linguagem, alargados na visão e no trânsito de infinitos

corpos e mundos no espírito — é o que queremos produzir com esta
aula-espetáculo de criação em educação com dança-pesquisa.

*– Halte. Défense d’entrer. Danger
de mort... Restons à la surface...
À propos de surface, est-il exact
que vous ayez dit ou écrit ceci :
Ce qu’il y a de plus profond dans
l’homme, c’est la peau ?*

Paul Valéry

EXERCÍCIO#4 – 10 MINUTOS

De pé, fecha os olhos.

Teu corpo é todo o teu espírito, toda a tua potência
de pensar.

Tua potência de pensar, teu espírito, é todo o teu corpo.

O corpo age a potência; a potência age o corpo.

Com a noção valéryana de que o mais profundo é a pele,
mantém os olhos sempre fechados; em movimentos
mínimos, vê e pensa por meio dela.

DANSER/PENSER EN SERPENTE

O dançar em-se-dançando. O pensar em-se-pensando. A
serpente que morde a própria cauda. Um fazer que cria uma experi-
ência capaz de levar nosso espírito, nosso corpo e os mundos aos
limites de seus poderes e de sua profundidade vivente.

Uma emoção poética que module nossa potência vital com as intensidades dos mundos e dos possíveis, em um aumento da potência de pensar os mundos e os possíveis.

Uma disposição de nosso espírito de aplicar-se atenta e rigorosamente a si mesmo, enquanto faz aquilo que faz, sob condições tais que nada desse fazer possa lhe escapar.

INTERCESSORXS

(QUE ME FIZERAM, EM DIFERENTES GRAUS —
OU QUE AINDA, E SEMPRE, ME FAZEM DANÇAR)

Máximo Daniel Lamela Adó.

Nina.

Paul Valéry.

Nicolau de Cusa.

Tartelina Testa.

Sandra Corazza.

Sandra Nolla.

Alejandro Ahmed.

Meg Stuart.

Vera Mantero.

Boris Charmatz.

Xavier Leroy.

POÏEIN – microscopias, educação, imanência.

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Org.). **Microscopias**: docência-pesquisa em exercício tradução. Porto Alegre: Estudos do Corpo/Canto - Cultura e Arte, 2022.

ADÓ, Máximo. Paul Valéry, manualidades do pensar. In.: COSTA, C.; RODRIGUES, E.; ALMEIDA, K. **Pensar, montar**: leitura e escrita em educação. Porto Alegre: CirKula, 2024.

ANDRÉ, João Maria. **Sentido, simbolismo e interpretação no discurso de Nicolau de Cusa**. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 1997.

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Tradução Antônio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BARDET, Marie. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. Tradução Regina Schöpke, Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARDET, Marie. "Paul Valéry y La Argentina, una escena com-partida entre palabras y gestos". In: Maria Munoz, Liliana Vela [et. al], **Afecciones, cuerpos y escrituras**: políticas de la subjetividad, Ed. Univ. Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

BORGES, Jorge Luis. **Cuentos completos**. Buenos Aires: Debolsillo, 2014.

CAIN, Lucienne Julien. **Trois essais sur Paul Valéry**. Paris: Gallimard, 1958.

CUES, Nicolas de. **Oeuvres Choiesies**. Traduction et préface de Maurice de Gandillac. Paris: Aubier Éditions Montaigne, 1942.

CAMPOS, Augusto de. **Paul Valéry**: a serpente e o pensar. São Paulo: Ficções Editora, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). Tradução Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Junior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EdUECE, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa, Antônio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

GROYS, Boris. **Volverse público**: las transformaciones del arte en el ágora contemporánea. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LATOUR, Bruno. **Investigação sobre os modos de existência**: uma antropologia dos Modernos. Tradução Alexandre Agabiti Fernandez. Petrópolis: Vozes, 2019.

LEIRIS, Michel. **Espelho da tauromaquia**. Tradução Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

LEVRERO, Mario. **O romance luminoso**. Tradução Antônio Xerxenesky. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MANIGLIER, Patrice. **A vida enigmática dos signos**: Saussure e o nascimento do estruturalismo. Tradução Fábio Roberto Lucas e Fernando Scheibe. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2023.

MERUANE, Lina. **Tornar-se Palestina**. Tradução Mariana Sanchez. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

PEREC, Georges. **Espèces d'espaces**: journal d'un usage de l'espace. Édition Galilée: Paris, 1974.

PEREC, Georges. **Un homme qui dort**. Paris: Éditions Denoël, 1967.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetizada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

THÉRIEN, Claude. La pratique valéryene du savoir pouvoir faire. **PUF - Presses Universitaires de France. Nouvelle revue d'esthétique**. N. 6, p.119-129, 2010.

VALÉRY, Paul. **A arte de pensar**: ensaios filosóficos. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

VALÉRY, Paul. **Cours de Poétique I**. Le corps et l'esprit 1937-1940. Édition de William Marx. Paris: Gallimard, 2023.

VALÉRY, Paul. **Feitiços** [Charmes]. Tradução Roberto Zular, Álvaro Faleiros. São Paulo: Iluminuras, 2020.

VALÉRY, Paul. **Le Bilan de l'intelligence**. Paris: Édition Allia, 2017.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao Método de Leonardo da Vinci**. Tradução Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VALÉRY, Paul. **L'Idée fixe**. Paris: Gallimard, 1934.

VALÉRY, Paul. **Philosophie de la danse**. Paris: Éditions Allia, 2015.

VALÉRY, Paul. **Poiética** [Cadernos]. Tradução Roberto Zular, Fábio Roberto Lucas. São Paulo: Iluminuras, 2022.

3

Tiago de Moraes

**DOCÊNCIA
E NOMADISMO:**
DESLOCAMENTO ENQUANTO
CONDIÇÃO EXISTENCIAL

*Viver é transformar-se
dentro da incompletude.*

Paul Valéry

[O LUGAR EM QUE ESTOU É SEMPRE OUTRA PARTE]

O nomadismo é um estado de corpo e de espírito sensível ao deslocamento, aos fluxos, às “formas nascidas do movimento” (Valéry, 1998). Não se trata de uma errância deliberada, é que o próprio estar assim acontece: movediço. Presente sem nunca estar fixo, o nômade vive, enquanto tece, uma espécie de pedagogia do estranhamento, que o torna inapto aos automatismos. Ao mesmo tempo em que se entrega a novas paisagens, cidades, bairros, trabalhos, relações e saberes, também os estranha. O corpo nômade é mais poroso e, desde sua porosidade, talvez mais apto aos grandes deslocamentos, às transmutações mais radicais. O tema da porosidade aqui se torna vital. Se nossos contornos são de aço, de ferro, sem brecha, talvez nossos egos não sejam dissolvíveis o suficiente para vivermos as metamorfoses de que o nômade parece ser capaz. Seu olhar é mais atento à diferença e à nuance; em travessia tudo se intensifica: as ruas e avenidas, o clima, os hábitos linguísticos distintos, os códigos morais outros, os gestos, os afetos, mas também os textos, conceitos, atmosferas sintáticas e as realidades produzidas pela diversidade dos saberes que acessa e que oferecem transmutação contínua. Entre a casa e o exílio, quando assumimos um percurso movente, temos a consciência de que cada lugar que nos recebe também nos abandona.

Paul Zumthor – professor de Literatura Comparada, pesquisador e medievalista, poeta e romancista – encarnou o nomadismo

SUMÁRIO

como gesto intelectual e existencial. Nasceu na Suíça, em Genebra, em 1915, mas aos seis ou sete anos, porque o pai foi trabalhar em uma fábrica, mudou-se para outra cidade, em território francês. Algum tempo depois, a família migrou para Paris e, na adolescência, novo deslocamento ocorreria com uma mudança para Orléans, a cento e vinte quilômetros da capital francesa. Em entrevista dada em 1989, com mais de setenta anos, conta o hábito de sua mãe de usar, nas cidades em que passaram a viver, termos locais de Genebra, sempre afirmando às pessoas: *é uma palavra nossa*. Para Zumthor, na juventude, essa manutenção do nosso como afirmação do espaço de origem lhe parecia uma rejeição do lugar atual. Nas palavras dele, “progressivamente se enraizou na minha psiquê de criança, de adolescente, depois de jovem, o sentimento de que o lugar em que estou é sempre outra parte” (Zumthor, 2005, p. 14). É como se as palavras de um lugar entendido como casa, quando estava em nova cidade ou país, remetessem-no a um espaço originário; assim era convocado a pensar no local de onde viera. A questão territorial, cedo, tornou-se uma problemática, um tema de pensamento. Seria ele um jovem francês? Por que sentia tanta nostalgia de uma Suíça idílica, na qual vivera apenas seus primeiros anos de vida e da qual mal lembrava? Tratava-se de um não lugar? O que, afinal, é *casa* ou mesmo *identidade* para quem está sempre em movimento?

O nomadismo, porém, não se referia somente a uma questão territorial, tinha relação com sua afeição por leitura e com o fato de que o avô era de origem camponesa alemã e migrara para Genebra, onde nasceram os filhos. Para se aproximar afetivamente desse avô estrangeiro, que passou a vida inteira falando um francês atrapalhado, carregado de sotaque, Zumthor aprendeu a falar alemão. No que se referia à leitura, os primeiros livros a lhe causarem impacto foram as narrativas dos viajantes do século dezenove bem como um livro sobre a História da China, escrito por um jesuíta do século dezoito. A leitura, os mundos fabulosos, as línguas distintas, as culturas distantes... o estrangeiro se manifestava não apenas pelo deslocamento

geográfico, mas no desejo por atravessamentos que produzissem metamorfoses. Desde aí, podemos pensar o nomadismo também como um estado de corpo e de espírito sensível aos signos estrangeiros; estado que mantém a escuta aberta ao incomum, ao que desloca o conhecido, ao que desnaturaliza a realidade, ao que não se deixa assimilar com facilidade.

Entre o acaso e o desejo – pois talvez em constante travessia estejamos um pouco mais sujeitos a isto que se chama acaso –, a vida profissional e intelectual de Zumthor aconteceu em zigue-zague. A inclinação muito forte à literatura, desde jovem, fez com que ele decidisse cursar Letras, mas, acossado pelo desejo do pai de que o filho se graduasse advogado, também se matriculou na Faculdade de Direito. Nesse curso, foram as disciplinas que ensinavam que fatos históricos podem ser objeto de estudo que o interessaram e foi na matéria de História do Direito, que começava pela Alta Idade Média, que uma captura mais forte lhe aconteceu. No curso de Letras, passou a coletar tudo o que dizia respeito à Idade Média e não muito tempo depois, talvez em função da morte do pai, abandonou o curso de Direito. Instalou-se no campo das Letras e foi se tornando um medievalista. Durante seu processo de formação na pós-graduação, deu aulas em diferentes lugares e ao longo de toda a vida, como ele mesmo destacou, nunca ensinou em seu próprio país. Viveu vinte anos na Holanda, em Amsterdam, como professor universitário, e se, por um tempo, acreditou ter encontrado seu lugar fixo, seguiu a nomadizar no campo do intelecto e da escrita. Percebeu e assumiu sua necessidade de poesia e de literatura e – junto da carreira nos estudos medievais – passou a arriscar-se no território da escrita de poesia e de ficção. Em algum momento, apropriou-se conscientemente daquilo que já vivia: “pouco a pouco, eu contraí um caráter, dizem meus amigos, de ‘nômade’ [...]. Durante meio século noma-dizei tanto formas de atividade quanto formas de escrita” (2005, p. 33). Teórico, dedicado aos estudos medievais e às literaturas da voz, denso pensador dos estudos de oralidade, poeta e ficcionista,

Zumthor permaneceu em trânsito entre as formas de saber. Veio ao Brasil, pela primeira vez, em março de 1977 (Novaes e Alves, 2013), como professor visitante da UNICAMP e, nessa ocasião, visitou a Bahia onde conheceu e afetou-se profundamente – pele porosa dos nômades – pela cultura sertaneja. Proveniente dessa experiência, escreveu o livro *Introdução à poesia oral* no qual se dedicou a elaborar teoricamente a “força nômade da voz” (Zumthor, 1997, p. 302).

Mesmo após os vinte anos de residência na Holanda, Zumthor empreendeu mais uma significativa mudança, agora para Montreal, cidade de língua francesa do Canadá. Todo nomadismo, porém, carrega o cansaço do sinuoso da travessia e a tentação (ou a ilusão) do repouso. O desejo de permanecer e a necessidade de mover-se de novo é a oscilação constituinte de uma existência em trânsito.

Um dos fatores inconscientes da decisão que tomei, há dezenove anos, de me estabelecer em Montreal, foi, estou convencido disso, o desejo repentino, ilusório como todo desejo, de escapar do meu nomadismo. Após todas as rupturas [...], fui levado a pensar: “Enfim, aqui a parada definitiva, o repouso”. Mas isso eu pensei (lembro-me claramente) em termos reveladores de uma outra coisa; como um retorno à língua materna. Foi a primeira vez na minha vida profissional que fui chamado a atuar em um ambiente de língua francesa [...]. Eu tinha ensinado mais de vinte anos nos Países Baixos sem ter sido incomodado em nada pelo holandês. [...] Minha língua materna se revelou ser o meu lugar (2005, p. 54).

Penso que o nômade não busca um abrigo definitivo, tampouco, porém, é um errante completamente entregue ao acaso. O que se revela na travessia de um corpo-espírito tão submetido à variação é uma espécie de consistência. Ainda que Zumthor pareça encontrar, somente no final da vida, uma casa não territorial na língua materna, ao longo de todo o seu nomadismo já habitava uma espécie de lar: um modo de vida encarnado na linguagem e no pensamento, modo que se manifestou de distintas formas, sempre movente.

O nobre hábito dos nômades é a mutação. Em relação a isso, Cristina Rivera Garza escreverá sobre o que é “ser” de um lugar. O lugar importa, nos diz, mas ele é acima de tudo uma relação: “não é a geografia, mas uma aproximação a essa geografia; não é a cidade, mas a maneira como o corpo se move dentro da cidade; não é o livro, mas a leitura insubstituível do livro” (2024, p. 165). Porém, há uma perspectiva bastante conservadora e rígida “que prescreve que a relação entre sujeito e lugar é, ou deveria ser, unívoca e, além disso, monogâmica. Diz-se que um sujeito deve ser de um lugar – de preferência, mas nem sempre, o lugar de nascimento” (2024, p. 165). Alheio a essa visão, ou em conflito com ela por um tempo, a relação do nômade com o lugar é outra. Seu lugar nunca está dado. Não se trata de adaptação a uma forma, a um modelo de existência pronto, a um ambiente previamente configurado, a uma identidade; não se trata de “ser de uma cidade”, de uma área especializada do saber; trata-se de uma instabilidade constante em que se faz vital cartografar ao longo das mudanças – desde uma atenção ao relevo das experiências – o que insiste, o que retorna, o que pulsa como direção.

SUMÁRIO

[APRENDER COM OS NÔMADES]

Imaginaria uma docência que aprendesse com os nômades a forjar um estado de corpo-espírito sensível ao deslocamento, aos fluxos e às formas que nascem do movimento; uma docência que encarasse o nomadismo como gesto intelectual e bancasse permanecer em trânsito enquanto atua, abraçando os signos estrangeiros com porosidade e desejo suficientes para se transmutar desde aquilo que coleta. Imaginaria um espaço de aula aberto aos signos advindos dos mais diferentes lugares, num plano onírico no qual uma aula de Química ou de Matemática abrisse igual apreço à literatura, à filosofia, ao pensamento indígena ou a um filme que tenha capturado um/a docente em questão. Como uma aula de Filosofia poderia

apaixonar-se pelos signos da geometria? Como uma aula de Inglês poderia ser permeada de textos sobre a psicologia? Imaginaria matérias mutáveis, refundadas sempre pelo incessante das variações intelectuais dos docentes, permanentemente abertas a um campo de virtualidades eficazes. Escrevo imaginaria não porque eu mesmo não materialize a docência que sonho ou tampouco porque desconheça que acontecem por aí disciplinas, cursos, matérias, seminários (criados por docentes artistadores) que têm fronteiras flexíveis e se deixam nomadizar pela diferença. Coloco no plano da imaginação, porém, porque sei, são muitos os pressupostos a serem enfrentados desde uma pedagogia moderna e normativa, desde uma lógica disciplinar e de um ensino capturado pelas dinâmicas neoliberais, este também cheio de normas e ideários.

Tenho atuado no campo da formação docente, nas licenciaturas, e colho, pela escuta, estudantes levantarem questões que às vezes – como quem deseja habitar dois séculos a frente ou então um outro mundo – preferiria que já fossem ultrapassadas. Um estudante que diz que não vê problemas em aulas nas quais professores e professoras encham os quadros (negros, verdes ou brancos) por trinta ou quarenta minutos e logo após “expliquem a matéria”; uma estudante que, diante do estágio docente que se aproxima, afirma que vai experimentar dar uma aula de matemática bem tradicional; outros que se mostram preocupados sobre o quanto as “tais invenções” no ensino não prejudicariam o desempenho nos vestibulares (incapazes de aí ver a mão invisível do neoliberalismo); e mesmo a repetição, entre professores e professoras, tanto de ensino médio quanto de ensino superior, da ladainha conteudista: não há tempo para “dar” todo o conteúdo ou “é preciso correr” para conseguir dar conta “de tudo”. O mito moderno da totalidade – que hipertrofia aulas, semestres e ano letivos e deteriora o espaço para aprofundamento e absorção (tudo isso que exige tempo estendido) – ainda reverbera fantasmaticamente no campo educativo represando a vinda de outro tempo e de outras práticas. Esse é o ponto nevrálgico do feito

dos fantasmas, eles nos mantêm presos ao passado, com menos vitalidade para a criação de novos caminhos. Na trajetória de um nômade, em algum momento se aprende que é preciso se desvencilhar das capturas produzidas por esses fantasmas para mirar e atuar nas estradas do porvir. Se a força fantasmática está em nos manter num cativeiro de mesmice, a força do nômade está no fato de que ele sabe deixar para trás.

Escuto e percebo essas falas e realidades não desde um lugar de lamento, mas como constatação de um campo de forças ainda resistente. Dessa maneira, parece que nos colocarmos contra a naturalização dessas realidades, no campo da formação docente, envolve tomarmos os tantos modelos e práticas já cansadas como matéria de problematização, sem deixar, porém, de fazer o esforço consciente de criar questões e teorias-práticas outras enquanto problematizamos os modelos engessados, numa reeducação necessária.

Fantasiaria que os jovens que circulam nas licenciaturas viessem com mais sede de forjar outra educação possível, tal qual um ex-aluno de segundo ano de Ensino Médio que tinha dúvidas se gostaria de ser professor: dedicado a ler Dostoiévski, Clarice Lispector, Fernando Pessoa e a estudar filosofia oriental e psicologia, um dia deu-se conta e partilhou comigo seu *insight* de que a escola, em sua estrutura conteudista e tarefaira, lhe tirava o tempo e a energia do que ele considerava o *real estudo*. Nos anos em que atuo como docente, sempre escutei a mesma queixa de meus alunos e alunas mais intelectualmente ávidos. Nos últimos anos, atuando no ensino superior, continuo encontrando estudantes inquietos, que não absorvem os saberes desde a linearidade ou desde a lógica de memorização/reprodução do fixo, desejosos de caminhos que proporcionem estímulo às operações de seus espíritos. Sonho uma docência que não tire tempo e vitalidade dos estudantes que ficam à margem de um ensino transmissor e conteudista, uma docência que perturbe os mais comportados, aqueles que se acostumaram a anotar definições em seus cadernos e se apaziguar com elas: assim é, assim funciona.

Para Giorgio Agamben (2013, p. 67), há uma relação inseparável entre estudo e espanto, “aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefato diante daquilo que o tocou”. O filósofo italiano entende que o estudo não tem fim, não porque seja pensado pela via do acúmulo de saberes que seriam intermináveis, mas porque desde o contínuo espanto com os signos que nos afetam vivemos em contínua produção de questões, conexões, criações, reformulações.

Porém, é preciso destacar que mesmo que minha escuta esteja atenta a um campo discursivo que dá a ver pouca inclinação à problematização das formas tradicionais, ela (a escuta) também capta o desejo por outras vias, tal qual o dito de uma aluna integrante de uma disciplina de Didática. Ela diz que seu maior medo é ser simplesmente uma professora-executora; antevendo uma docência porvir, isso, para ela, seria uma das mais significativas imagens do que é o fracasso.

Entre escuta, escrita, sonhos, experimentações, leituras, alegrias e intensos desânimos, acontece o labor da docência. Este ensaio – na infindável tarefa da pesquisa em educação de evidenciar práticas, textos e falas que confundam os espectros da tradição pedagógica – propõe que se abra uma questão para a formação docente: como o nomadismo, enquanto experiência de deslocamento e reinvenção de si, pode reconfigurar os gestos de ensinar, pensar, ler e escrever na docência? Como se concretiza uma didática que aprende com os nômades? Como inventamos disciplinas nômades, ousando criar – desde os movimentos de nosso intelecto, desde o contínuo ato de pesquisar e apesar dos nomes e das ementas oficiais – disciplinas mutáveis que dão as costas a qualquer ideia de um saber fixo? Esse caminho se torna possível desde que tomemos as ementas que cada instituição oferece em seus currículos como matéria de tradução e de transcrição por partes dos docentes que leem o texto curricular desde seus arquivos, desde seu universo de pesquisa.

[VARIAÇÃO ENQUANTO
ÉTICA DA DOCÊNCIA]

Talvez o fixo funcione como um valor – sintoma cultural disfarçado de virtude – sustentado pelo desejo de controle e de ordem diante da realidade do movimento incessante ou diante da angústia em face da possível dissolução das identidades que os fluxos oferecem. Exige-se do sujeito que sustente uma linha – reta, contínua, explicável, que opere abrigado por contornos definidos. No campo da docência, no mundo acadêmico, tantas vezes o contorno definido das especialidades, das disciplinas, nos garante proteção, legibilidade e até *status*. Valéry (1998, p. 51) escreve que “uma linha reta será a mais fácil de conceber de todas as linhas, porque não existe esforço menor para o pensamento do que aquele que se exerce ao passar de um de seus pontos a outro”. Dentro das exigências de certos dispositivos acadêmicos e escolares, operar não linearmente, dissolver os contornos e as especialidades, ainda pode soar inconstância suspeita, sinal de alerta. As forças neuróticas são desejosas de norma, garantidoras de ordem e, nesse contexto, a realidade do devir tende a se apresentar como desafiadora e, por isso, sofrer diferentes graus de resistência. Como, porém, nos perguntamos, o fixo poderá ser um valor tão altamente ranqueado no campo educativo se o contemporâneo é o *locus* da crise constante, da catástrofe climática, social e ética, do exílio, das enchentes, da multiplicidade, das metamorfoses, da inconstância radical? Nesse contexto, a exigência e a manutenção de um ensino e de um currículo sedentário parece obliterar a presença de tantas questões importantes para nós enquanto viventes e, inclusive, obliterar a própria faculdade do pensamento de variar, de conectar livremente, de inventar; a manutenção de uma dinâmica fixa, disciplinar, reprodutora, oblitera da própria educação um pensamento transversal. Blindados no conteudismo escolar com absoluta naturalidade, parece que não se enxerga uma educação para além desses formatos subordinados à lógica da transmissão do fechado,

como se avaliássemos a qualidade de nossa docência pela capacidade de reproduzir um conteúdo tal qual ele “é”, tal qual ele está posto. Essas direções subordinadas ao mesmo estão terrivelmente comprometidas, mas em quase duas décadas de docência não deixo de ver estudantes me darem sinais de que, majoritária ou exclusivamente, o que eles aprenderam em suas formações foi a memorização, a reprodução e a vivência disciplinar, fixa, utilitária de estudo.

Recusar o posto do transmissor, esquivar-se do regime dos conteúdos e farejar aquilo que pulsa entre os saberes organizados, praticar a variação contínua como ética do ensinar, numa docência que se evidencia como movimento de pesquisa, forja educadores que não ensinam apenas o que sabem, mas ensinam a costurar saberes, ensinam a mover-se com o saber. Desde um modo de existência que interroga em várias frentes, que não se aquieta, um docente-nômade opera menos como um arquiteto de sistemas e mais como um poeta da oscilação, um espírito que pensa em trânsito, anda, perde-se, inventa caminhos em relação viva com aquilo que estuda, lê, escreve, sente, pensa, vive. Diria que um nômade, em sua propriedade de estar radicalmente aberto às afecções e por isso ser tão mutável, muitas vezes precisa aprender a construir contornos para que sua porosidade não se torne desestruturadora; mas, a partir dessa capacidade de ser orientado por tudo e de dissolver fronteiras, pode produzir um tipo de ensino que eduque para uma atitude intelectual transversal, rizomática, aberta ao inacabado. Um nômade sempre terá algo a ensinar àqueles demasiado fixados nas fronteiras, àqueles que não arriscam existir fora do esteio das identidades, das lógicas de reprodução do Ideal.

Sendo as variações intelectivas (acontecidas no amálgama corpo-espírito-mundo) uma espécie de matéria prima para um ensino nômade, é preciso retomar uma questão imprescindível do campo educativo, uma questão viva, cuja potência está em que se mantenha sempre em aberto: de que maneira existe o pensamento, como ele nos acontece? E como as descontinuidades, os deslocamentos,

os trânsitos, os fluxos incessantes do espírito podem renovar nossos fazeres em educação? Nesse sentido, Paul Valéry torna-se um aliado na produção de uma filosofia da docência e *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*, ensaio da juventude, escrito quando o autor tinha apenas vinte e três anos, opera como uma escritura que nos ajuda em um intento muito particular, partilhado com e apropriado desde o educador argentino Carlos Skliar (2006), o intento de bagunçar a biblioteca pedagógica. O ensaio do pensador francês oferece uma experiência intelectual, um acontecimento em termos de leitura, que convoca em nós gestos de coautoria: o que acontece em meu pensamento diante desta escritura?

Valéry sugere que pensar o espírito (o intelecto) já é inventá-lo, que acessar o pensamento do outro a partir, por exemplo, de uma obra é já refazer o pensamento outro desde nossos próprios labirintos mentais. O espírito, como inteligência em ato, talvez não se mostre plenamente: ele deixa rastros, textos, aulas, obras, vestígios de toda ordem, assim como o nome destes que se entregaram à vida do pensamento se tornam rastros, enquanto signos, que nos mobilizam, desde que o nome próprio deixe de se referir a uma identidade e se torne um chamado, a força evocativa de uma existência intelectual. Nomes que nos fazem pensar “ali houve um espírito”, pois nas obras que lemos há uma presença móvel que passa a acontecer em nós mesmos; somos, assim, nomadizados pelas obras do intelecto. Entrar nesses corredores mentais dos vestígios de outro espírito excita em nós, ao mesmo tempo que forja em nós, um pensar. Desde o pensamento do outro, crio novos espaços e caminhos distintos em meu próprio intelecto. Se leio a obra de Camus, de Clarice, de Dostoiévski, tenho a chance de forjar um espírito profundamente comprometido com os enigmas da existência e da psique, dotado de uma sensibilidade diante do absurdo, mas detentor de uma força solar (é Camus quem nos ensina sobre a luz do sol como aliada) que habita mesmo a escuridão mais densa com coragem, criando aberturas pelos movimentos tectônicos do inconsciente e talvez atravessando a fenda

que leva do inconsciente pessoal aos fluxos impessoais que seriam o cru mesmo do real, perto do coração selvagem da vida. Nosso espírito vasteia-se, pluraliza-se, multiplica-se nos encontros; nessa tensão entre o pessoal e o impessoal, poderíamos entender que habitar uma zona de impessoalidade é a condição para o *eu* pensar.

Ainda que experimentemos o nomadismo que é a vida do espírito, nossa capacidade de imaginá-lo vacila, talvez pois quando fazemos o esforço de apreender o espírito em sua unidade nos percamos na realidade de sua heterogeneidade. Como imaginar aquilo que nos habita, mas também nos ultrapassa? Como dar figura ao infigurado? Se nosso intelecto busca uma unidade, uma espécie de ordem secreta, um motor, uma coerência lá onde só há dispersão, pode ser que a violência da ordem e da codificação seja, em alguma medida, necessária. No movimento de fundar um método, que consiste na produção de uma hipótese desde uma operação imaginativa, Valéry figura um centro, um motor, uma criatura do pensamento: Leonardo. A figuração valeryana é quase mítica, “o estranho animal”, escreve, “o cérebro prodigioso”, “o homem de quem teriam aparecido ações tão distintas que, se eu vier a lhes atribuir um pensamento, não existirá outro de maior extensão” (1998, p. 13). Talvez o mais perturbador (tanto quanto sedutor) do ensaio de Valéry é que o ele demanda de nós enquanto leitores: a relacionarmos-nos com o indiscernível, a dedicarmos-nos àquilo que não se deixa capturar por nenhuma imagem definitiva e quando usarmos imagens para dar alguma consistência a essa propriedade que nos habita, elas precisarão ser sempre múltiplas e evidenciar o movimento. O espírito não é alma, nem sujeito ou indivíduo, é a própria potência de pensar, de gerar ligações, de inventar formas, de fazer aparecer visões. Por esse caminho, o pensamento é nômade por excelência, sua exigência é a do movimento e assim faz oposição a qualquer noção de estabilidade e fixação. Seu horror e sua beleza estão justamente aí, na imparável variação.

Os atores aqui são imagens mentais e é fácil compreender que, se fizermos desvanecer-se a particularidade dessas imagens para lermos apenas a sua sucessão, a sua frequência, a sua periodicidade, a sua facilidade diferentes de associação, a sua duração enfim, somos tentados a encontrar-lhes analogias no mundo material [...] propriedades de deslocamento, velocidade, em seguida, massa, energia (1998, p. 21).

A zona de experiência que se abre desde o drama, da comédia ou da aventura do intelecto nos coloca uma série de questões sobre como produzir (ou guiar) um fluxo fértil em meio a fluxos dispersivos ou como incorporar alguma coisa desses fluxos para darmos vitalidade a um potencial de produção ou, ainda, como ser compelido pelo incessante, mas não ser soterrado pela sua força vital? Por fim, trata-se do que conseguimos conservar de nossas variações intelectuais. Penso que aqui vale propor a necessidade de uma postura ativa diante dos sobressaltos do pensamento, na qual operamos entre o pulsional e o racional. Nessa zona fronteira, no reino do meio, a escrita se constitui numa possibilidade valiosa de bancar tal postura ativa, analítica, racional, rigorosa, desde que em equilíbrio com uma disposição à entrega, à dispersão, ao acaso, ao sensível e a uma vaguidão contemplativa que nos permita a possibilidade de nos abandonarmos ao que acontece em nossa vida mental, entregando-nos, como um místico, um bruxo ou um xamã, à intensidade e à riqueza do mundo das imagens, das fantasias, dos delírios, dos *insights*, dos mapas que se apresentam, dos labirintos que acontecem, dos sonhos acordados ou adormecidos. Nessa entrega, estaremos atentos e, como Leonardo, aptos e dispostos a ler em nosso espírito. O segredo de uma docência que aprende com os nômades é o mesmo segredo de Da Vinci. Segundo Valéry, nos momentos em que somos possuídos pela mais alta inteligência, é preciso observar as relações que encontramos e ainda que “a consciência das operações do pensamento só exist[a] raramente mesmo nas cabeças mais fortes”, é preciso sonhar com uma docência rara, provocá-la, instigá-la em nós mesmos.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

O movimento de lermos nosso próprio espírito evidencia o que é o modo de pensar poético em Valéry e dá a ver algo como uma espécie de matriz da capacidade de criação. Diante de um intelecto excitado pelos encontros e afetos, é preciso se colocar a acompanhar o pensamento enquanto pensa, dar atenção ao pensar se pensando numa espécie de dupla vida mental na qual viver o espírito é também observá-lo – às vezes como um rio calmo de águas ou de nuvens, outras vezes como correnteza violenta e densa de águas em tempestade ou ainda como um rio de lava, vermelho e negro, lento, mas denso. Quais *métodos lacunares* (Schuback, 2020) podemos inventar na prática de uma atenção poética à variação intelectual, métodos que nos ajudem a lidar com o informe (aquilo que ainda não foi tocado pelas operações racionais)? Como rastrear as imagens germinativas e acompanhar a cena de um romance se desdobrar em conexões maiores? Como acompanhar que de um texto lido emerge uma pergunta ou que a pergunta de um aluno em uma aula muda parte do curso da aula seguinte ou, ainda, como rastrear a trilha desde a qual uma sensação inefável se conecta com a cena de um filme ou com o verso de um poema que a memória nos traz de nossos arquivos mais arcaicos? Como uma imagem condensada aparece em nós contendo em si uma trilha teórica em potencial e concentrando mais do que um raciocínio linear e explicativo daria conta? Seria possível fazermos capturas fotopoiéticas daquilo que brotou em nós por um breve momento e já desapareceu, porém deixou seus rastros? Rastros que podem ser fagulhas de criação. Que formas inventamos para dar um jeito de capturar nossas visões interiores, para sustentar algo das ramificações que nos acontecem, da misteriosa germinação na qual os movimentos do pensar passam a querer ser alguma coisa em termos de linguagem? Seja quais forem os percursos e métodos, as estratégias apenas poderão ser inventadas, de acordo com a proposta de Valéry, desde um modo poético de viver o pensamento. Criar, produzir, materializar acontece em algum lugar entre os materiais que capturamos, as articulações que fazemos e um projeto de materialização, uma visão que paira, uma fantasia, um sonho.

O espantoso é sentir às vezes a impressão de justeza e de consistência nas construções humanas, feitas de aglomerações de objetos aparentemente irreduzíveis, como se aquele que os dispôs houvesse conhecido as suas mais secretas afinidades. Mas o espantoso supera tudo quando se percebe que o autor, na imensa maioria dos casos, é incapaz por si mesmo de explicar os caminhos seguidos e quando ele é detentor de um poder cujos meios ignora (Valéry, 1998, p. 69).

Não consigo rastrear todos os caminhos subterrâneos acontecidos em meu espírito para chegar à fantasia de escritura que deu origem a este ensaio, mas sei dizer de um possível começo nessas frágeis sensações ou micropercepções que as atmosferas de certas experiências, lugares, leituras ou pessoas produzem em mim. Sei, nos últimos anos, de um corpo tomado por atmosferas de transição entre cidades, trabalhos, estudos e moradas. Em um dia de outono deste ano, escrevi, em um bloco pessoal que carrego comigo todo dia para anotar os afazeres e compor a rotina, *tu não tens porto*. Logo em seguida associei esta frase a um verso de Ana Cristina César e o anotei logo abaixo: *ancorar um navio no espaço*. Alguns dias depois, escrevi alguns poemas bastante duvidosos mas que serviam como caminho para dar conta de minha experiência pessoal de nomadismo. Na mecânica íntima da psique, algo pedia a elaboração de um modo de existência que há algum tempo evidencia uma transitoriedade radical. Posteriormente, alguma coisa das construções e imagens desses poemas, deslocados para o impessoal, alimentariam as reflexões teóricas e poéticas que tentei alinhar aqui. De maneira que, quando a possibilidade de escrever este ensaio se fez, foram apenas alguns dias para que a relação entre docência e nomadismo aparecesse como desejo de escritura. Em meu espírito foram se fazendo imagens dos personagens nômades da literatura e do cinema, seres em trânsito que se transmutam na medida em que aprendem a deixar ir. O desejo de fazer um pequeno inventário de existências nômades ficcionais perdeu sua força quando a memória de uma leitura, feita há quase dez anos, de um livro

SUMÁRIO

de entrevistas de Paul Zumthor, *Escritura e nomadismo*, mostrou-se como caminho. Livro descoberto por acaso em uma livraria em Porto Alegre, me chamou a atenção pelo título e ganhou morada em meus arquivos pessoais. Nesse processo, a trajetória de Zumthor retornava como possibilidade de escrita e de pensamento.

Um Leonardo da Vinci pode existir em nossos espíritos. [...] Ele guarda, esse espírito *simbólico*, a mais vasta coleção de formas, um tesouro sempre claro das atitudes da natureza, um poder sempre iminente e que cresce de acordo com a extensão de seu domínio. Constituem-no uma multidão de seres, uma multidão de lembranças possíveis, a força de reconhecer na extensão do mundo uma quantidade extraordinária de coisas distintas e arranjá-las de mil maneiras (Valéry, 1998, p. 55).

É desde essa miríade espiritual, dessa vasta coleção de formas, que existe em uma oscilação entre o discernível e o indiscernível, que podemos compor investindo em um esforço ensaístico, em um esforço de montagem e de tratamento dado a esse pensar que valoriza as relações, que entrelaça o docente com seus temas pesquisados, leituras, escritas, vivências, visões. É preciso destacar, porém, que esse fazer desde as variações intelectivas nos coloca diante de uma forma de produção de saber que é instável, fluída, desabrigada de uma disciplina, de métodos rígidos e que, refratária à redução essencial, não se arrola na segurança de dizer o que as coisas são ou de dar conclusões firmes e apaziguadoras. O interesse é mesmo no fazer, no constituir-se, no ensaiar. Para assim ousar ser, deverá ser necessário desviar-se de valorar a produção de conhecimento ou de uma aula apenas desde uma objetividade capturada por uma régua moral epistemológica que deslegitima formas de pensar que acontecem desde o corpo, desde a impressão subjetiva diante do que nos afeta, desde a composição de atmosferas como forma de significar, desde os mistérios da intuição e da composição inusitada (porém sempre rigorosa) que acontece na mistura das palavras dos outros com as nossas, desde os universos ficcionais da literatura,

do cinema, da filosofia, dos sonhos. Trata-se de forjar uma docência, uma aula, um semestre ou ano letivo no esticamento do ser pelo devir e performar um pensamento vivo no limite entre a forma e o informe, no delírio orgiástico dos fluxos. Forjar uma ética para a prática docente desde o pensar poético de Valéry envolve esse movimento de dar outros valores às coisas que estavam fechadas, irredutíveis, evidenciando que a permanência e a universalidade dos significados nunca estão assegurados, pois quando nos detemos nos signos eles se modificam, eis de onde se erige a pedagogia do estranhamento, de uma atenção poética ela mesma como força nômade.

Quando esse modo de ser consciente se torna habitual, quando estamos atentos a essa máquina-espírito hiperconectiva, rizomática, ao preparar nossas aulas e nossos textos já nos colocamos em uma postura de abertura às conexões possíveis ou de busca dessas conexões pela pesquisa, pela leitura, pelo rastreamento e farejamento daquilo que tem chance de se concretizar. Nesse caminho, alegres e irreverentes, às vezes podemos alertar nossos alunos e alunas de que não trilharemos uma estrada reta, asfaltada e enso-larada, mas múltiplas trilhas, sinuosas, às vezes de terra, às vezes de pedras, às vezes de barro ou gelo; ensolaradas, nubladas, chuvosas, com céus de diferentes cores. Criamos na proporção daquilo que aparece para nós e sobre o qual estendemos o pensamento; se nos demoramos ali é para expandir, aprofundar, produzir deslocamentos, “assim como uma dançarina [que] nos espanta por assumir e manter por algum tempo figuras de pura instabilidade” (Valéry, 1998, p. 133).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor. **Notas de literatura 1**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/34, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista [online]**. 2018, vol. 34, p. 01-18, 2018.

BARBOSA, João Alexandre. **A comédia intelectual de Paul Valéry**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CAMPOS, Augusto de. **Paul Valéry**: a serpente e o pensar. São Paulo: Ficções, 2011.

CORAZZA, Sandra. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/ Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *In*: **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2013, p. 41-70.

CORAZZA, Sandra. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. *In*: **Educação & Realidade**, 41 (4), Out-Dez, 2016.

FERREIRA, Jerusa Pires. O universo conceitual de Paul Zumthor no Brasil. **Revista do ieb**, n. 45, p. 141-152, set. 2007.

GARZA, Cristina Rivera. **Os mortos indóceis**. Necroescritas e desapropriação. Trad. Joca Reiners Terron. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Coord.). **Entre pedagogia y literatura**. Buenos Aires: Myno y Dávilla, 2006.

MORAIS, Tiago Martins de. **Variações do intelecto em zonas de experimentação docente**. 2023. 142 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

NOVAES, Claudio Cledson; ALVES, Paula Rubia. Performance e poética da oralidade, segundo Paul Zumthor. **Fólio - Revista de Letras**, v. 5, n. 1, p. 489-497, jan./jun. 2013.

PIMENTEL, Brutus. **Paul Valéry. Estudos Filosóficos**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcanti. Por um modo de pensar poético. *In*: VALÉRY, Paul. **A arte de pensar. Ensaios filosóficos**. Trad. Márcia Schuback. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao Método de Leonardo da Vinci**. Trad. Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: 34, 1998.

VALÉRY, Paul. **Monsieur Teste**. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**. Trad. Jesusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. Posfácio. In: ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 301-308.

SUMÁRIO

4

*Luciana Irene Sastre
María Soledad Galván*

EL ENVÉS DE LA CLASE O LA HILATURA DE LOS GESTOS

*Incluso cuando toma la forma de un
deseo interior, la pulsión de anarquía
todavía escapa a la percepción,
ciertamente, salvo excepción: salvo,
dice Freud, si se disfraza, si se tiñe,
se maquilla o se pinta (gefärbt ist)
de algún color erótico.*

Jaques Derrida, 1997

*...dada
...esta estructura de iteración, la
intención que anima la iteración no
estará nunca presente totalmente a
sí misma y a su contenido.*

Jaques Derrida, 1998

Frente a un trabajo todavía en proceso de Rafaela Scardino titulado "Danzas minerales: un encuentro entre las obras de Anahí Mallol y Anna Tsing", se nos presenta la posibilidad de leer un recorrido que abraza una didáctica de la literatura en la que el tiempo de la lectura del poema es donde enraízan otras especulaciones acerca de la vida y el conocimiento. Scardino se detiene en el capítulo "Las artes de la observación" del libro *Los hongos del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas* (2023). Su traducción es mucho más inquietante, nos habla de "prestar atención", y mucho más movilizante, performática nos gusta decir también, cuando afirma: "la poesía nos pide lo mismo". (p. 3)

A partir de allí, nos preguntamos por los efectos de tiempo, tanto en la memoria de las docentes que rememoramos escenas cada vez que diseñamos una clase pero también es, como en el texto a continuación, plataforma de especulaciones acerca de pequeñas prácticas ralentizadas, interrumpidas, fragmentadas, que persisten en pedazos disponibles para nuevos usos, y esto porque se dejan

llevar por el tiempo de lo que acontece, admiten ese suspenso como apertura a las preguntas. También estamos pensando en el modo en que la escuela- llámese universidad, profesorado, aula de secundaria- punza las temporalidades lineales que impone un *sensorium* neoliberal y las suspende. Este modo de afectar ese “estar juntxs” contraviene las demandas de un sistema cada vez más feroz sobre cuerpos y sensibilidades, en el simple acto de recomponer sentidos y aglutinar los vestigios. En la *lectio*--ese mapa llamado clase que trazamos / imaginamos diariamente--se producen pequeñas profanaciones a los tiempos monolíticos del extractivismo. En los entresijos que abren esos gestos que arrebatan lo vedado para inscribirlo en el orden de lo secular, ejercitamos una disponibilidad sensible para abrir el mundo a los nuevos. Masschelein y Simmons (2014) describen la potencia de lo escolar como territorio que entrama miradas y democratiza los bienes; entre ellos, el tiempo:

(...) la escuela ofrece ‘tiempo libre,’ que transforma los conocimientos y destrezas en ‘bienes comunes’ y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p. 3).

Si quisiéramos contaminar más aún este marco teórico metodológico, no dejan de resonar en las charlas con las que se inicia el texto que es parte también de un proceso extenso de trabajo compartido, dos lecturas que fertilizaron la amistad y la escritura: “El texto autoconsciente: performar la escritura académica” de Mariana Mussetta, publicado en *Pensar, montar: leitura e escrita em educação* (2024) y “Entre patrones, hilos y puntadas: apuntes sobre literacidades y escrituras en la investigación”, de María Beatriz Taboada (2024).

El texto de Mussetta es el que nos recuerda la valía de todas las acciones afectivas, corporales, emocionales, toda la corpografía

que significa el proceso de investigación explorado en el sentido de las artes, entre una escena de la que se participa dificultosamente, sin ser actorxs podríamos decir, y su revés, esto es, las actuaciones que repetimos por regulación académica, por consejo de colegas, porque está probado que así se hace más rápido. Sin embargo, que al archivo de citas bibliográficas lo llamemos collage, y a la tesis, libro, cambia la sensorialización en gran medida.

(aunque parezca un montaje a posteriori y sin que le quitemos los trazos ficcionales a la cuestión, y si lo fuera no perdería encanto ni sentido, en el orden real de la redacción de este texto, trabajé con el artículo de Rafaela Scardino en portugués, antes de ser traducido--mientras escribimos este artículo, ella está realizando la traducción para la publicación en castellano del texto--y con lo que recordaba del texto de Mussetta. Al releer a Mussetta para convertir las notas en párrafos más consistentes, reaparece la cuestión de la atención, la nota al pie que refiere la "comunicación personal con Soledad Galván", y así es como ahora queda en la anécdota graciosa el espiral que veremos si logramos comunicar también. Y lo digo aquí porque no corresponde a una nota al pie; no sé a qué corresponde en términos de normas para envíos de textos, sin embargo, sin que pueda dar cuenta de ello por completo, me parece que este paréntesis prefigura algunas ideas. Luciana.)

Taboada también pone en escena el proceso, para hablar de la dimensión procesual apelando a la necesidad del registro narrativo como extensión amorosa y temporal de la investigación, con todos los haceres minorizados y abandonos avergonzados que implica porque, como el collage, conlleva una infinidad de decisiones de corte, de aceptación, de supuestas prioridades, mucho de "a ver qué pasa si acerco esto y aquello". Allí resuena lo que Tamara Kamenszain llamó la "vanguardia doméstica": la posibilidad de mirar en el envés de las costuras, propio de una sensibilidad que de algún modo se insubordina ante las asignaciones de género. Una hermana que borda permite pensar / punzar las prácticas letradas académicas,

esas ópticas camaléonicas que miran nuestras escrituras-en definitiva, nuestras voces-/y el modo en que inciden en su construcción, cambiantes, también. Mirar lo pequeño, detenerse en el detalle, ser miradx, mirar con otrxs se convierten en el texto de Beatriz en gestos que, en su ejercicio de la atención, abren preguntas sobre aquellas escrituras cuyos circuitos de legitimación podrían ser interpelados en un intento barthesiano de levantar la cabeza, esta vez de un bastidor desde el que se prefigura el bordado de una lectura.

Entre las propuestas de ambas autoras, se abre el camino para pensar una vez más los modos en que la relación entre docente, estudiante y objeto de estudio, con particular atención en esta oportunidad a lo que concierne a lo que hacemos después de que algo inesperado acontece, algo a lo que dimos lugar y tiempo, algo que nos dejó sin palabras y que decidimos dejar así, a la espera. De igual modo, ambos textos nos proveen de una licencia académica maravillosa, algunos de sus aspectos estudia Musetta en el artículo titulado "La escritura académica fuera de sí: la multimodalidad como potencia expansiva" (2021), tributario de una tradición filosófica muy extensa pero es orientador mencionar a Barthes y Deleuze; de la apertura que el arte contemporáneo hace por su adscripción al sentido del arte como proceso y de la exposición como comunicación; además es una interpelación epistemológica de la misma época pero que tiene una enorme exploración entre las científicas feministas. En este panorama apenas indicado, se nos habilita a operaciones de cruce, de infracción, de interferencia, se nos permite cambiar las leyes del juego mientras se está jugando, porque las leyes del juego también pueden ser modificadas. De allí que entre performatividad y performance se mantenga una zona de indefinición productiva; entre narración y escena, lo mismo.

Ahora nos damos cuenta de que seguir la huella/-cosa que le da precisión al camino pues asegura que no andamos solas-/de una idea es tarea de relojas, juego entre un tiempo dedicado a la más diminuta pieza que pone en marcha la escala más controversial

en las condiciones de trabajo y estudio actuales, como muestra específica para lo que sigue, sin perder de vista cuánto nos interpela el mundo que habitamos. Acaso sea el lugar que se traza en el encuentro en torno a la literatura, tal vez el aula o algo similar, nuestro propio territorio para perdernos y encontrarnos con lo inesperado. Prestemos atención.

A partir de estas plataformas teórico-crítico-metodológicas, abastecedoras de licencias bien justificadas, le damos un giro más al espiral para apelar al caudal de ideas que surgieron durante la lectura de *La primera materia* (2025), de Cynthia Edul. Se trata de un texto que forma parte de esa obra procesual de la que hacíamos mención, pero que a grandes rasgos ovilla novela autobiográfica e investigación. La primera trae al relato la historia familiar de sirios en Argentina, comerciantes de telas. La segunda provee al relato de una especie de arqueología textil indisociable, por supuesto, de un dispositivo de comprensión epistémico. La operación crítico-fictiva se asocia con el neologismo “hilatura” que se desplaza de la idea de texto a la que siempre apelamos como especie de primera metáfora gramatical, para entrar en el plano del arte.

Entre otros aportes, la frondosidad de la propuesta radica, queremos destacar para sustentar las escenas que nos interesa analizar, en que no se trata solo del supuesto plano escritural. El trabajo de Edul amplía las dimensiones al darle lugar al telar. Es gracias a esa inserción escénica que requiere la concepción de esa “máquina de comprensión” (Rancière, año?), que volvemos a considerar pertinente incitar la imaginación de escenas para poner en común esos recuerdos que significaron un antes y un después en la experiencia docente, sin que eso signifique que hicimos un giro, que cambiamos, sino que se quedaron así en nuestros relatos del aula, en un suspenso que siempre se repite. No son los resultados de lo que a partir de ciertas experiencias nos importan, es la sensación de esa escansión la que nos atrae y a la que nos entregamos repetitivamente sin esperar resultados, justamente, para que siga visitándonos.

GESTOS, ANTES/ DESPUÉS

I

24 de marzo de 2025. Sala del cineclub de una ciudad pequeña. Acontece un intercambio poco feliz entre algunos asistentes sobre las políticas de la memoria. La penumbra de la sala se hace más oscura, o así se percibe. De repente, Lucas se levanta de la butaca e irrumpe en esos necesarios segundos de silencio: en lo preciso de esta ausencia /en lo que raya esa palabra..., y así continúan Caty, Emilse y Ale con poemas de Irene Gruss, Roberto Santoro y Paco Urendo. Cada uno, al finalizar su lectura, se ata un pañuelo blanco en la cabeza. Durante la perfo, he visto entre los asistentes – que son muchos, para esa ciudad, para ese día, además, con frío y llovizna- el asombro, la sorpresa emocionada, algunas sonrisas. Cuando Ale evoca *Los sueños, sueños son; los recuerdos, aquel /cuerpo, ese vaso de vino, el amor y / las flaquezas del amor, por supuesto, forman /parte de la realidad* un hombre mayor, con los ojos cerrados, acompaña sonriente el ritmo de cada palabra. Luego el gesto, ese anudar, eso inacabado y desobediente, y luego la penumbra y la luz y el cine.

Algo sucedió. No sé muy bien qué. Solo puedo sentir eso. Y sé, como se sabe aquello que no terminó de suceder, que no soy la única conmovida.

Meses después, taller de escritura crítica y creativa. Propongo la primera tarea: leer *Escribir la lectura*, de Barthes. La consigna: per-formar ese texto. Imprimirlo, subrayarlo, interrogarlo, tacharlo. Pensar ideas para sostener una conversación en torno a ese gesto: levantar la cabeza mientras se lee.

Veo sobre los pupitres las copias tachonadas en flúo, repletas de marginalias desafiando todas mis dudas. Futuros colegas, trabajadorxs, madres, padres, sostén de familias, chicas que se trepan al transporte público con la agilidad que solo brinda el deseo, en este aquí y ahora, lectores-performers. ¿Qué cartografía trazan esas marcas?, ¿qué descentran esas notas al margen?, ¿dónde acontecieron?, ¿en la madrugada, con el cuerpo ajado de limpiar pisos ajenos?, ¿en las notas del celular en la consulta médica acompañando a una madre?, ¿cómo es levantar la cabeza y mirar ese mar verde de la pampa que ofrece la ventanilla de un colectivo interurbano?

Algunas intervenciones incitan a la evocación. Alguien señala que le llamó la atención aquello de “leer con el cuerpo”. Ale asiente y narra lo que le sucedió con el poema de Urondo durante el Día de la Memoria, en el cineclub. Que no conocía ese poema, que leerlo le trajo escenas muy vívidas de los almuerzos familiares durante la dictadura.

Luego vienen las propias escrituras sobre sus lecturas. Un primer párrafo sobre aquello que los haya hecho leer con el cuerpo, bien lejos de telescopios y microscopios de la crítica y muy cerca de la propia mirada de lector. Así llegan Emma Bovary y una tía novelera, la biblioteca familiar, un enigma policial recomendado en las redes, la hermosura del Norte en una novela de Bodoc y *La verdad es la única realidad*, de Urondo. ¿Dónde comienza una clase?, ¿dónde termina?, ¿qué gestos la inauguran, cuáles la sostienen?, ¿a qué se presta atención? Escribir la clase de literatura - pienso- tal vez requiera de una lengua crítica que erosione las fosilizaciones del poder, como propone Nelly Richard en *Tiempos y modos* (2024) que explore “no tanto las líneas rectas sino los meandros de significaciones aparentemente menores que permiten fijarse en los rebordes donde pugnan lo entrante y lo saliente” (p. 17). Escribo ¿o des- escribo? esta notapoemantra:

una escritura
explora los márgenes
la clase que se escribe
es un intento de capturar aquello que
oscila y la des
bor
da

Escribir, leer como formas de lo inapropiable, como gestos del deseo. Como performances de la atención sensible: anudar un pañuelo, pasar poesía por la propia voz y el propio cuerpo. Gestos de mediúmnidad contra el olvido. Luego, leer y conversar, luego escribir performando una copia impresa... Jorge Larrosa (2003) advierte estos movimientos sinuosos:

La lectura está al principio y al final del estudio. La lectura y el deseo de la lectura. Lo que el estudio busca es la lectura, el demorarse en la lectura, el extender y el profundizar la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia. Estudiar: leer, con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano, encaminándose a la propia lectura. Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad. Sabiendo además que la experiencia de la lectura es infinita e inapropiable. Interminablemente. Y también: la escritura y el deseo de la escritura están al principio y al final del estudio. Lo que el estudio quiere es la escritura, el demorarse en la escritura, el alcanzar, quizá, la propia escritura. Estudiar: escribir, en medio de una mesa llena de libros, en camino una escritura propia. Aunque ese camino no tenga fin ni finalidad. Sabiendo que la experiencia de la escritura es también infinita e inapropiable. Interminablemente. (p. 2)

II

En algún momento, en 2017. Calor, humedad, las ventanas entreabiertas dejan pasar un aire que parece tangible. Es difícil comenzar la clase, nos miramos, da pereza mover los músculos de la cara. Lxs estudiantes llegan con los ojos chiquitos, entre sueño y enojo. Un poco sudados, eso también suma una pizca de vergüenza a su historia manifiesta. Entra un estudiante pateando el piso y todo. No mira a nadie, se sienta, pone las manos en el banco, una sobre otra, y pega el cachete para dormir la siesta.

Leo: Escena II, Segundo Acto
Romeo: - ¡Silencio! ¿Qué ilumina
desde aquella ventana las tinieblas?
¡Es Julieta, es el sol en el oriente!
Surge, espléndido sol, y con tus rayos
mata a la luna enferma y envidiosa,
porque tú, su doncella, eres más clara.
No sirvas a la luna que te envidia.
¡Su manto de vestal es verde y triste,
ninguna virgen ya lo lleva, arrójalalo!
¡Es ella en la ventana! ¡Es la que amo!
¡Oh, cuánto diera porque lo supiese!
Habla, aunque nada dice; no me importa,
me hablan sus ojos, les respondo a ellos.
¡Qué idea loca! ¡No es a mí a quien hablan!
Dos estrellas magníficas en el cielo
ocupadas en algo allá en la altura
les piden a sus ojos que relumbren.
¿No estarán en su rostro las estrellas
y sus ojos girando por el cielo?
El fulgor de su rostro empañaría
la luz de las estrellas, como el sol
apaga las antorchas. Si sus ojos
viajaran por el cielo brillarían
haciendo que los pájaros cantaran

como si fuera el día y no la noche.
¡Ved cómo su mejilla está en su mano!
¡Ay, si yo fuera el guante de esa mano
y pudiera tocar esa mejilla!

El estudiante que no duerme la siesta en realidad, o no del todo, levanta la mirada, me mira y dice: - Qué pelotudo ese Romeo...

De repente, la literatura entró en el escenario de lo posible, el texto estaba ahí disponible para contar la historia de la vida de los jóvenes, siempre expuestos, entre la inocencia y la furia, a romperse contra las expectativas adultocéntricas. Asimismo, contra toda previsión de lxs estudiantes, mi asombro no pudo más que permitir la risa y la alianza, como cuando lxs estudiantes chilenos se saltaban los molinetes del tren, nosotrxs nos saltábamos la tradición crítica de todas las formas.

Aun así, necesitaba confirmar. Cuando llegué a casa, inicié mi búsqueda, y horas después encontré un texto crítico que coincidía con la lectura del estudiante que no dormía. Efectivamente, en un texto de Atabei Rivera Mirabal encuentro una lectura de la masculinidad en Romeo, y sigue los patrones de la feminización del personaje en tanto que enamorado, desobedece los mandatos caballerescos, ausente de la esfera pública, hábil con las palabras pero débil como espadachín, no afronta la lucha por lo que muere su amigo.

Siguiente clase: -Tenías razón.

Nunca más volvimos a hablar del tema, siguió asistiendo a la escuela unos meses más hasta que abandonó. Lo vi varias veces charlando con sus excompañerxs en el barrio. Alcancé a poner notas en su libreta, era la única forma que tenía de dejar rastro de ese infame, diría Foucault, que me había sacado de la ensoñación. Al principio, me bastaba haber validado la sensibilidad de mi estudiante quien escuchaba con ningún peso referencial de la alta cultura, no estaba obligado a amar a Shakespeare. Con los años, se fueron sumando

capas de sentido a esa escena de lectura, porque no solo había captado aquello que en la obra puede constatarse críticamente respecto de la masculinidad en la Inglaterra isabelina, sino en la persistencia de ese texto en cuanto a las actuaciones de género. Mi estudiante escuchaba el texto en presente, eso vitalizaba la lectura como nunca lo había vivenciado yo.

Desde su acto constatativo, quién sabe en qué se convierte el performativo, cuando todo está en gran medida fuera de lo previsto. Volver a prestar atención a qué aprender con nuestrxs estudiantes pero también qué nos dejan ver, dotarlxs de esa capacidad de acción también, no solo en lo que concierne a responder a nuestras incitaciones, quizás tampoco a un saber teórico que podamos desenvolver a partir de las situaciones que se nos presentan. Tal vez debamos insistir en el tiempo del poema y acudir a Isabelle Stengers cuando nos habla del “arte de prestar atención” (2019, p. 79): “imaginar”, “consultar”, “encarar consecuencias” de seguir la huella de sus gestos. No se trata solamente de atender a qué compartimos sino a qué nos queda como una reverberación suspensiva. Luego, por qué no preguntarnos sobre cómo se vehiculiza disfrazada nuestra pasión lectora en esas escenas a las que, por lo mismo, también dotamos de fuerza literaria. Devolver, aunque sea un poco, nuestra expectación de la escena escolar a la afirmación de Rancière según la que “lo real necesita ser ficcionado para ser pensado” (2014, p. 60).

ESCRIBIR COMO ESCRITORAS TAMBIÉN

*Al igual que escribir, hilar y tejer,
exigen tiempo y paciencia.*

Cynthia Edul, 2024.

Incluso podría parecer pretencioso, pero por qué no darnos como docentes, la oportunidad de imaginar que la literatura es para nosotras una lente metódica, y que los tabiques entre teoría, crítica y literatura son una acomodación de los signos cuando escribimos pero que en realidad nos obligamos a separar pensamientos en formas institucionalizadas. Lo cierto es que muchas veces fantaseamos las interpelaciones a nuestras gramáticas en claves genéricas que son más literarias que otras posibles. A propósito, es interesante analizar cómo Silvia Duschatzky responde a las preguntas en *El eclipse de la atención* (2017, p. 179-184), pues refiere el relato de experiencias, de historias, incluso incluye un poema de una estudiante, como si hubiera una intención imponderable de traer al relato de la escena el archivo de gestos antes de llegar a las abstracciones que luego se elaboran para pensar algunas prácticas en el ámbito escolar. Coincidimos en dejarnos llevar por esos gestos que interrumpieron la regularidad, los traemos a nuestro texto como en una acreditación de cuánto le debemos a nuestrxs estudiantes por poder reiniciar nuestras “máquinas de comprensión” (Rancière, 2024, p. 60).

(ahora ya con la gracia de la repetición, quisiera registrar que, en la búsqueda de un libro, me comuniqué con Franca Maccioni. Lamentablemente ya no tiene más ejemplares del libro que busco pero le comento que me pareció sumamente interesante el título de un simposio de cuya organización participa, precisamente sobre prestar atención. Le comento la coincidencia con el texto de Rafaela Scardino, y ella me recomienda la lectura de *El eclipse de la atención*. No es solo agradecerle la exactitud de la escucha, es esa disposición

de la respuesta que siempre ofrece compañía). Sin lugar a dudas, el trasvase de una modalidad a otra es oportunidad de profundizar, pero, nuestra pregunta es si no nos estamos privando de un lance creativo que, de la mano de Stengers, Tsing, Masschelein y Simmons, Scardino, Mussetta, Larrosa, Taboada, Rancière, Duschatzky, Maccioni y nuestrxs estudiantes, estamos en condiciones de probar. ¿Podría una clase ser pensada como una escena? ¿podría una planificación ser pensada como un guión? ¿podrían ser los versos de un poema las ocho consignas de una guía?

Sin dudas, este planteo fantástico tiene deudas profundas con las poetisas que leemos, Tamara Kamenzszajn es una de ellas. Su *Libros chiquitos* (2020) nos acompañó en estas cuestiones, la experiencia de dar clases durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio durante la pandemia por COVID-19 agudizó nuestra sensibilidad. Un caudal irrefrenable de producción escrita colapsaba diariamente en la categoría de lo no visto. Tanta imaginación encendió las interrogaciones acerca de la producción escrita minorizada, prescindible, vocacional o parte del trabajo docente. Ahora bien, si las an-archivamos con otros términos como escenas, performances, crónicas, diarios, registros, etc., y si hasta nos atrevemos al artículo y al libro, como siempre, las legitimaciones hacen lo suyo.

Prestar atención como leer un poema, lento y sin llegar a resultados definitivos, abre un abanico de performances que pueden apropiarse de ese modo de actuación, que puede reformularse como el arte de prestar atención en nuestra área de exploración. En este sentido, la hilatura se presenta como una propuesta de lectura escénica, ya sea en lo que refiere a nuestros materiales de reflexión como los de trabajo, si acaso es que tenemos que seguir separando para que se entienda bien lo que queremos compartir. Esto implica, como dijimos, metaforizar los dispositivos que activamos con la imagen del telar, que a su vez da esa profundidad escénica para pensar en un espacio y un tiempo compartidos, para el trabajo con textos inseparables

de las acciones obligadas y las incontrolables --hasta los estornudos o los bostezos o el sueño--que mucho tienen por contar. Pero sobre todo, pensar en una "hilatura" que nos incluya, en ese archivo que llamamos "guía de lectura", "guía de trabajo", "trabajo práctico", pero también en el tramado de actuaciones en parte guionadas y en parte, abiertas a la colectivización del proceso creativo, cuando pende de un hilo la conexión entre lo planeado y lo que sucede.

REFERENCIAS

BOUHABEN, Miguel Alfonso. Gilles Deleuze y la escritura experimental. **Re-visiones**, 15(1),e101777, p. 1-24, 2025. Disponible em: <https://revistas.ucm.es/index.php/REVI/article/view/101777>

FERNÁNDEZ SAVATER, Amador; ETXEBERRÍA, Oier (Coords.). **El eclipse de la atención**. España: Ned ediciones, 2023.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. México: FCE., 2003.

MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten **Defensa de la escuela.Una cuestión pública**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

MUSSETTA, Mariana. El texto autoconsciente: performar la escritura en la academia. In.: Costa, C.; Rodrigues, E.; Almeida, K. **Pensar, montar: leitura e escrita em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2024.

MUSSETTA, Mariana, LAMELA ADÓ, Máximo Daniel y PEIXOTO, Bruna. La escritura académica fuera de sí: la multimodalidad como potencia expansiva. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 18(54), p. 382-400, 2021. Disponible em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8919>

DERRIDA, Jacques (1997) **Mal de archivo. Una impresión freudiana**. Disponible em: <https://filologiaunlp.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/maldearchivo.pdf>

DERRIDA, Jacques (1998) **Firma, acontecimiento, contexto**. Disponible em: <https://filologiaunlp.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/maldearchivo.pdf>

KAMESZAIN, Tamara. **Libros chiquitos**. Buenos Aires: Ampersand, 2020.

KAMESZAIN, Tamara. **Historias de amor (y otros ensayos sobre poesía)**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

PERLONGHER, Néstor. Cadáveres [Poema]. En **Cadáveres**. Circe Último Reino, 1989.

RANCIERE, Jacques. **El reparto de lo sensible: estética y política**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2024.

RICHARD, Nelly. Cortes y montaje. En **Tiempos y modos. Política, crítica y estética**, Santiago de Chile, Paidós, 2024. p. 9-24.

Rivera Mirabal, Atabei. Masculinidad de Romeo y Julieta. **Revista [IN]Genios**, v. 2, n. 2, 2016. Disponible em: <https://www.ingeniosupr.com/vol-22/2016/1/21/maculinidad-de-romeo-y-julieta>

STENGERS, Isabelle. **En tiempo de catástrofes: cómo resistir a la barbarie que viene**. España: Ned Ediciones, 2017.

SHAKESPEARE, William (1597) **Romeo y Julieta**. (Trad. Pablo Neruda) Losada (Trabajo original publicado en 1964)

SOLAAS, Leonardo (19 de agosto de 2015) **Definiciones del arte. Siete manifiestos para una era sin vanguardias**. Medium. Disponible em: <https://solaas.medium.com/definiciones-del-arte-e336cdf0fd50>

TABOADA, María Beatriz. Entre patrones, hilos y puntadas: apuntes sobre literacidades académicas y escrituras en la investigación. **Cuadernos Del Sur Letras**, (54), 54-66, 2024. Disponible em: <https://revistas.uns.edu.ar/csl/article/view/4675>

TSING, Anna Lowenhaupt **Los hongos del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas**. Buenos Aires: Caja Negra, 2023.

URONDO, Francisco (1973) **La verdad es la única realidad**. Disponible em: <https://www.revistaaltazor.cl/francisco-urondo-2/>

SUMARIO



5

*Paola Zordan
Matheus Camini*

CORPOS DESVIANTES E ESQUIZOPOÉTICAS DA ABJEÇÃO

Esta escrita, esta pintura, escriptura, não começa. Ela delira. Ela escava palavras, como quem sabe que encontrará mais do que meros traços soltos que inventam sentidos ou emulsificam gestos de performance programada e ensaiada para o papel — fazer docência na demência das inconclusões, em oficinas e aulas, na paisagem reinventada dos acervos e espólios de um Hospital Psiquiátrico. Aqui, o encontro é com o que sobra. Com os corpos que sangram à margem da razão. O pensamento é uma ferida que não cicatriza, persistindo além das lutas antimanicomiais e reformas psiquiátricas, que não nos concernem em sua totalidade neste olhar. A abjeção é seu pus sagrado. É daí também que surge o nosso fabular, pois colhemos de um acervo visual e escrito traços e rastros que dão matéria à nossa docência e a toda sua demência. Não espere algo legível. Adentramos no arquivo dos loucos: aqueles que frequentaram Oficinas e Ateliês ao gosto de Nise da Silveira e que viveram décadas confinados a um manicômio. Escolhemos uma louca escolarizada. Mas não se trata de desvencilhar sua vida, os abusos que sofreu, tampouco transcrever seus versos. Basta que tal arquivo, que conserva uma vida que já se foi, se torne uma afecção para a escrita.

Este texto não reúne os mundos, não organiza o caos, não oferece síntese. Em vez de explicar, escolhe habitar: arquivos, cadernos, resíduos, vozes em desordem. A escrita pode ser uma prática de cuidado e de loucura, de resistência — uma tessitura entre o pedagógico e o poético, entre o indizível e o inacabado. Mas aqui se deseja uma *escripta* sensível, que dança ao som dos primeiros ecos e dos últimos silêncios. Portanto, não se espere que o que aqui se escriptura parta de um objeto, de uma instituição ou mesmo das peculiaridades encontradas em seus acervos. A escriptura que se cripta, que escripta em códigos que não se pretendem desvendáveis, parte — em fuga. Um corpo textual em abalo, em desvio, em deriva, que se afirma como esquizopoética. Não se trata de estudar a loucura. Nem de explicar a poética. Tampouco discutir psiquiatrias e seus atravessamentos discursivos. Trata-se de abrir um plano de criação

onde a loucura modifica a perspectiva da Educação — uma loucura jamais tomada como falta, mas como excesso de órgãos no corpo, transbordamento de margens que extrapolam as molduras. Potência criativa nos cortes de um saber fora de seus âmbitos. Loucura como rabisco no rosto da razão. Este texto não prova — provoca. Não pergunta — ressoa. Não conclui — contamina. A loucura, neste trabalho, não é tratada como déficit ou desvio a ser corrigido. Ela opera como plano instável de aprendizados, encontros, fugas — que se afirmam como plenitude de presença, como transbordamento, como invenção. Aqui, essa palavra — loucura — não como patologia, mas como sopro, fenda, deslocamento, vira ponto estelar que revolve o campo educativo. Uma presença incômoda para quem vive entre as paredes das salas de aula e se depara com o manicomial. E, de algum modo, um alento: para uma supervisora de Estágios Docentes, obrigatórios e não-obrigatórios, que percorre várias escolas por semana, e, ao chegar à supervisão no “velho hospício”, observa — convicta — que o antigo manicômio goza de mais saúde que as endoecedoras salas de aula na escola básica.

SUMÁRIO

Do inoportável, do delírio e da abjeção salta este texto convulsivo que não busca narrar, tampouco encadear uma coerência lógica. Ele emerge da experiência, exprimindo uma coesão afetiva e conceitual, onde a linguagem se move, se arrisca, se rasura — uma escrita que respira com o mundo, tal como uma pintura sem moldura, que não se fecha em nenhum mundo: nem o escolar, nem o universitário, nem o manicomial. Cada linha escrita é também uma “linha de fuga”, ao modo esquizoanalítico — tentativa de inscrever o indizível como forma cambaleante, como gesto inabarcável, como rastro que não se pode seguir. Em vez de retratar ou explicar a abjeção, o delírio e a loucura, o que se propõe aqui é uma costura entre os abismos: entre um arquivo e o ensino, entre as atividades em sala de aula e as forças que atravessam a dubiedade das instituições que percorremos. São os espaços onde atuamos, os lugares que na invisibilidade das ações também nos atravessam.

Nise da Silveira (1992), leitora de Spinoza, ao trabalhar com a expressão artística de sujeitos em sofrimento psíquico, compreendeu que ali se revelavam verdadeiras cosmologias do sensível — formas de pensamento que não obedecem à lógica linear, mas se organizam por ritmos, cores, intensidades. É essa matriz que inspira o que aqui se nomeia como *arquivo abjeto da loucura*: não como pastas e documentos, mas como relicários vivos de experimentações com a linguagem e com a existência. Escrever, pintar, traçar o que se expressa nesses arquivos será sempre um risco — risco que assume tanto sua fragilidade quanto sua potência. Um gesto que se aproxima da poética de Marlília Garcia (2023) e de Élide Tessler (2012), autoras que trabalham a escrita como montagem, colagem, ruído e vestígio. Como escreveu Paul Valéry (1990, p. 15), “um poema nunca se acaba, apenas se abandona” — e é assim que traçamos estas considerações em torno dos corpos que, institucionalmente, nos afetam. Uma escriptura nunca concluída, mas suspensa — sempre em estado de contágio.

O rigor processual deste trabalho é o rigor do risco. Da vertigem. Da escuta atenta ao que escapa, ao que vaza pelas frestas da linguagem e da norma. Esta pesquisa se move em espirais, em fragmentos, em camadas sobrepostas — como sedimentos de uma escrita que não busca transparência, mas que assume sua natureza abjeta, incômoda, viva. Trata-se de uma investigação que mergulha nos cadernos de uma “louca” e, ao mesmo tempo, nos próprios cadernos dos pesquisadores — não como registros metódicos, mas como superfícies de afecção, como campos de torção entre vivência e criação. Aqui, se encontram pesquisadores-doides, poetas, uma docente com décadas de experiência, um docente iniciante, artistas à margem dos circuitos oficiais — todos experimentando os limites e os paradoxos dos espaços institucionalizados. Não se escreve *sobre* a loucura. Não se relatam procedimentos pedagógicos a partir de uma exterioridade confortável. Escreve-se *com* a doideira: com a sobrecarga de mil tarefas, com os ruídos das zonas

de indiscernibilidade entre o ensino e o delírio, com as grafias que escapam à normatividade. Escreve-se com o corpo atravessado, com a linguagem torcida, com o impossível de domesticar. Este texto não é objeto de explicação, mas de exposição. Um gesto que se oferece como amostragem de uma forma de pensar-fazendo — o que se faz com o corpo convocado ao trabalho, o que se faz diante do esquecimento institucionalizado, do silêncio, das sobras que o manicômio deixa escapar. Aqui, a escrita se torna ato de resistência poética à assepsia dos métodos, à domesticação dos saberes. Este é o convite: habitar a abjeção como epistemologia. Escrever com as bordas, com as vozes silenciadas, com os rastros deixados no chão das instituições, nos papéis rasgados, nos cadernos esquecidos. Escrever depois — e a partir — da experiência de viver o arquivo de quem foi confinado psiquiatricamente. Estranhar a vida docente que nos enclausura em trabalhos ininterruptos, compromissos infundáveis, tarefas que esvaziam o sentido. Fazer do texto um corpo — um corpo-linha, um corpo em fuga. E ao fim de cada página, perguntar — com Deleuze, parafraseando Spinoza (1992, p. 14): “o que pode um corpo?”

SUMÁRIO

O QUE É QUE PODE UM CORPO?

Aquele coração que “nada pode” (Aquino, 2020, p. 48) — incomportável, indomável, palpitando num corpo que jamais se educa — encara monstros. Monstros cotidianos, monstros institucionais, monstros disfarçados de rotinas e protocolos. Monstros das tarefas infundáveis, dos gestos automatizados, dos saberes ensaiados. Não se trata aqui de nomear ou categorizar os elementos da experiência, mas de abrir fendas — um espaço onde a desrazão das tarefas sem fim possa se anunciar. Quando evocamos o incomportável, não falamos apenas do que excede as normas escolares, sociais ou psicológicas. Falamos do que desafia a própria tessitura da linguagem, a lógica

da eficácia, o culto à competência, a previsibilidade da percepção. O inoportável desmantela o que se espera do corpo, da memória e da presença. Ele é aquilo que escapa. Que não se deixa conter nem por conceitos nem por diagnósticos. O inoportável é aquilo que pulsa no silêncio antes da palavra, na falha antes do gesto, no delírio antes do sentido. Foucault, em *A História da Loucura*, nos lembra: o espaço da loucura é o da desrazão — mas também o da criação. Um campo de forças onde o pensamento pode dançar sem os grilhões da racionalidade. E, ao mapearmos esse território de desrazão, não o fazemos para organizar, fixar ou encerrar. Fazemos para acompanhar suas rachaduras, suas explosões, suas potências de reinvenção. A escrita do inoportável não se curva à ordem: ela desvia, hesita, escorrega. Oscila como um corpo em transe. Move-se em ritmo próprio. Cria modos de ver e dizer que desobedecem ao olhar disciplinar, que sabotam a vigilância da razão. O inoportável, abjeto, é o que não cabe. É o que não se representa. Ainda que, por instantes, esboçemos um “sujeito” — figura tênue, fugidia — é apenas para vê-lo escapar. Para vê-lo desfazer-se na dobra da escrita. Para deixar que ele nos afete, e depois, desapareça.

Julia Kristeva (1982, p. 2) define a abjeção como aquilo que “perturba a identidade, o sistema, a ordem”. Não se trata apenas do repulsivo — mas do que escapa à ordem simbólica, do que desestabiliza as fronteiras entre o eu e o outro, entre o dentro e o fora. A abjeção não é um simples resíduo: é abalo, fenda, crise constitutiva. Para Kristeva, ela é um fenômeno psíquico essencial na constituição do sujeito, que só pode emergir ao encarar aquilo que não consegue integrar. O sujeito nasce ao custo de rejeitar — e ao mesmo tempo carregar — o que o ameaça dissolver. A abjeção, assim, é o rastro do não assimilável que funda e fere, simultaneamente, a identidade. Nessa perspectiva, o corpo abjeto é território liminar — espaço de confronto com o “horror do não-ser”, zona de instabilidade onde o sujeito se desdobra e se desmancha. Ao invés de estabilidade, há transitoriedade; ao invés de fechamento, o eterno retorno do que foi

SUMÁRIO

expulso. Esse movimento de expulsão e fascínio reverbera na arte e na literatura, que fazem da abjeção não apenas um tema, mas uma força estética: o que repele, também atrai; o que fere, também funda; o que desestabiliza, também liberta. A arte, em Kristeva, ao se aproximar do abjeto, encena essa tensão fundamental entre identidade e limite — um movimento ambíguo de repulsa e sedução. Essa estética da abjeção pode ser lida à luz da escrita foucaultiana da loucura, onde o corpo, longe de ser apenas objeto de dominação, emerge como território de resistência, fissura, subjetivação. Pensar a abjeção como uma categoria de resistência é abrir uma ponte entre Kristeva e a noção de “escrita de si” em Foucault. Em ambos, o sujeito não é substância, mas campo em disputa, efeito de forças, lugar de inscrição do indizível. Para Kristeva, a abjeção revela as tensões internas que escavam o eu por dentro, exigindo expressão e confrontação. Para Foucault, a escrita de si não é relato, mas prática: gesto ético-estético de transfiguração, de inscrição do corpo na linguagem, de invenção de modos de viver. Ambas as perspectivas localizam o sujeito num campo de forças onde a escrita — longe de ser mera ferramenta — é operação de risco, ato de contágio, zona de desfiguração e reconstrução. Um processo simultaneamente libertador e abjeto, que tensiona os limites do que se pode dizer, viver, afirmar de si. Aqui, a abjeção já não é apenas o que se exclui, mas aquilo que retorna com fúria criadora. O que está à margem — o resto, o lixo, o desvio — torna-se fecundo. Torna-se semente de outra pedagogia: a do risco, do tropeço, do imprevisto. Nas *escreleituras esquizopoéticas* que aqui se compõem, a palavra não serve mais à comunicação — mas à invenção de mundos. A linguagem não explica: respira. E o sujeito, esse efeito discursivo que tenta sustentar a abjeção ao redor de um imaginário Eu, já não interessa. O que pulsa é o fora — aquilo que escreve quando ninguém mais suporta escrever: com pus, com sangue, com suor.

O que tentamos — ou melhor, tateamos — é uma esquizopoética que não se contente em citar Deleuze ou Guattari, mas

que desobedeça, com respeito e desvio, todos os precursores que nos arrastam a pensar essas errâncias e os abandonos da identidade subjetiva. Uma poética esquizo que leve os conceitos até a encruzilhada — onde eles gaguejem, onde tremam, onde deixem de funcionar como deviam. E, ao falharem, talvez abram novas potências. Ao modo de Nietzsche — mas sem macaquear o que seu bigode nos legou. Talvez a esquizoanálise, ao pensar o desejo e os agenciamentos, ainda se mantenha num plano clínico, ainda que radical. Mas aqui, no plano da criação artística, literária, docente — queremos deslocar. Fazer outra coisa. Inventar um modo de pesquisar, de ensinar, de escrever (*escriptar*) que não recaia em sintomas e diagnósticos, mas que se deixe atravessar pelas forças do desejo, pelos rastros do que pulsa nos corpos. Que fabule o impossível com ele.

- Que a pesquisa possa ser um poema que grita
- Uma escuta que sangra
- Uma estética feita de ruínas e margens
- Uma ética que aceite não entender

No Delírio, aqui tomado como personagem que encarna a expressão informe de múltiplos vetores do desejo, o corpo não é um lugar fixo ou determinado, mas um campo de experimentação: um território onde as fronteiras entre o permitido e o proibido, o aceitável e o marginal, se desfazem. O corpo é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do delírio, da abjeção, da desrazão. A abjeção — esse estado de exclusão que marca aquilo que não pode ser integrado ao corpo social — compõe uma parte essencial do que se desenha numa escrita atravessada pelos arquivos que assombram o corpo de quem escreve. O corpo delirante não se apresenta como algo completo ou coeso, mas como espaço de ruínas, fissuras, contradições. Ele incorpora os arquivos que estuda ao mesmo tempo em que, de suas matérias, se esquia. A abjeção não é apenas rejeição —

SUMÁRIO

é também chave de criação. Como nos lembra Foucault, a loucura, fruto do Delírio, não deve ser compreendida como ausência ou erro, mas como uma forma de saber, uma maneira de existir que se recusa à lógica da normalidade. Nesse sentido, o Delírio não descreve a loucura — ele a cria. Traça linhas que cruzam o campo educacional e o desestabilizam. Desenha o corpo em sua radical heterogeneidade, na multiplicidade de experiências que desafiam a homogeneização e a normatização. A escrita, então, torna-se prática de insubordinação: a desrazão deixa de ser falha a ser corrigida para tornar-se força criativa, insurreição contra os métodos estabelecidos. Delirar, aqui, é convite: atravessar o desconhecido, tensionar os limites, acolher o incompreensível — no corpo, nas palavras, nas imagens. A loucura é esse território instável que insiste em dizer qualquer coisa — mesmo quando ninguém quer ouvir. Por isso, o método só pode existir em atravessamento com o desvario que propõe não uma análise, mas um andar imprevisto, à mercê dos acasos e dos encontros. Não uma escuta interpretativa, mas uma escuta órfica, ou possuída — onde o ilegível é o ponto de partida, e não de chegada. Em vez de entender, queremos nos deixar contaminar. Em vez de organizar, queremos os atravessamentos sem causas nem efeitos. A esquizopoética traça, assim, respostas ao esgotamento do método enquanto forma de contenção. Ela parte de um desejo que opera não no que se entende como maquínico, mas nas perguntas desvairadas varridas sem necessárias respostas. Que ritmos e rupturas se desenham nessa escrita? Que mundos ela cria? Que devires sugere? Como o desejo escorre por essa linguagem? Que forma de vida tenta emergir aqui? Como essa escrita se esquia da captura? Onde ela é capturada? Quais notas escapam entre os vãos? O que, nos apanhados imprecisos de cadernos e anotações, relança o que já tentaram situar? Como criar, para o texto, uma esquizopoética?

A APROXIMAÇÃO COM A LITERATURA E A POESIA COMO MÉTODO: UM GESTO ESQUIZO-POP E ESQUIZO-POÉTICO EM DELEUZE E GUATTARI

Embora a esquizoanálise dialogue com autores literários como Kafka, Proust e Artaud, ela não se reduz a um método de leitura literária, tampouco aborda diretamente as eskrileituras de sujeitos marginais. Aqui, propomos uma inflexão que se aproxima da poesia enquanto pensamento, quase uma *poiesis-crítica*, mais do que da clínica. Essa ruptura desloca o foco: menos clínica, mais escrita como arte de vida — uma escrita de si? Uma autoescrita delirante? Um devir-Valéry, um devir-Herberto Helder, um devir-louco que Deleuze não sistematizou, mas que inspira um modo outro de criação:

1. **A recusa do analista ou cartógrafo como “mais apto”.** Em Deleuze e Guattari, o cartógrafo, mesmo não especialista, é aquele que sabe ler os fluxos. Propomos romper essa assimetria, abrindo caminho para um encontro simétrico, onde a escrita dos arquivos também lê o mundo. Ou seja: não apenas o cartógrafo lê a eskrileitura, mas a eskrileitura lê o cartógrafo.

Ruptura: abolição da hierarquia epistemológica entre analista e analisado, escritor e leitor.

2. **A afetividade radical como bússola analítica.** Se Guattari enfatiza máquinas, estruturas e política, a esquizopoética se permite o frágil — uma escuta afetiva, um não-saber que aceita ser tocado pelo estranho. Mais próxima do delírio amoroso, do lirismo, do que da “máquina abstrata” que organiza muitas vezes a esquizoanálise.

Ruptura: do plano maquínico ao plano sensível — da máquina ao corpo de afeto e escrita.

3. **Uma linguagem menos conceitual e mais literária.** A esquizoanálise constrói conceitos rigorosos — agência-mento, desterritorialização, regimes de signos. A esquizopoética prefere imagens, metáforas, estilhaços, pulsações: um campo performático mais do que explicativo.

Ruptura: metodologia que não traduz conceitos, mas experimenta sentidos através da linguagem. Aposta num “não-saber” metodológico, que não busca verdades, diagnósticos ou “explicações do desejo”, mas que se deixa atravessar, desconstruir, implodir pela escrita do outro.

Ruptura: de uma “coreografia delirante” que lê o outro para uma poética que se deixa ser lida por ele.

4. **O deslocamento do inconsciente freudiano/lacaniano para o inconsciente-poema.** Enquanto Deleuze e Guattari propõem um inconsciente maquínico, produtivo, conectado a fluxos, a esquizopoética afirma um inconsciente lírico, alucinatório, sonoro, imagético — não analisado, mas escrito, trançado, bordado, como um poema vivo.

Ruptura: o inconsciente deixa de ser interpretado para ser inventado pela linguagem poética — em diálogo com Hélène Cixous, Antonin Artaud e Waly Salomão.

5. **O saber não está no analista, mas na escrita-loucura que emerge dos encontros.** Na esquizoanálise, o foco está nos processos desejantes e suas territorializações; na esquizopoética, a esrileitura não é sintoma a ser lido, mas modo de produzir conhecimento.

Ruptura: abandono da centralidade do analista e da teoria em prol da potência criadora da escrita-loucura.

6. **O abandono da “cura” ou do “sentido” como finalidade.**

A esquizopoética não busca cura, sentido ou reintegração, mas o irromper, o gesto em ruínas, a palavra-sobra, o grito, o balbucio, o fragmento.

Ruptura: não há finalidade terapêutica nem pragmática; a potência reside no excesso, no que escapa.

7. **Da lógica das conexões intensivas para uma lógica sonâmbula, fantasmática.** Abre-se espaço para espectros, silêncios e palavras-que-não-são — uma lógica que desloca o entendimento linear para o campo do assombro e do mistério.

Ruptura: da racionalidade linear para a abertura ao fantasmático, ao inacessível, ao que habita a margem do sentido.

8. **Uma escuta que inclui o ilegível.** A esquizopoética afirma uma ética do ilegível — escutar aquilo que não se entende, mas que insiste como gesto, risco, ruído.

Ruptura: da compreensão total para a aceitação do não-saber, do silêncio ativo, da abertura ao mistério e ao estranho.

Cria-se para si um VOCABULÁRIO AFECTIVO da esquizopoética aqui composta} Abjeção; Delírio; Sismografia/Sismos; Corografia; Arquivos; Loucura; Cadernos de Desvario; Crônicas do Desvio; Doideira Órfica; Museu do Incomportável; Dossiê da Desrazão; Escritas Desviadas; Cores Aberrantes; Coletivo Varridas, Pinturas Abissais, Experipécias; Delirioteca.

De palpável, temos apenas uma travessia por cadernos que não são cadernos no sentido convencional do termo, mas superfícies de errância. São cadernos de desvario, alojamentos de restos, rastros e rabiscos do que escapa à organização racional da escrita e da vida. Um lugar onde o delírio não é desvio — é *metodosofia* (Corazza, 2020). A escrita aqui não é produto, mas processo de *escrevivência*, como nomeou Conceição Evaristo: uma escrita que emerge da pele,

da ferida, do corpo marcado por histórias que não couberam nos livros da razão. Uma escrita feita de vozes que tremem — vozes que balbuciam, se interrompem, se escondem nos interstícios. Essa escrita, que nasce do chão da abjeção, não busca o belo, mas o abjeto como força criadora. Escreve-se com o que sobra, com o que foi jogado fora. A escritura abjeta é política — pois desafia o cânone, o centro, o bom gosto, a gramática da ordem. Ressoa com o que Paul Valéry chamava de “variedades”: fragmentos de pensamento que não aspiram à unidade, mas ao instante da inquietação (Valéry, 1991). Valéry recusava a literatura como objeto acabado; preferia a escrita como movimento, variação, vibração. Assim também são esses cadernos: uma sismografia, um registro dos abalos de uma subjetividade que se faz e se desfaz na escrita.

A escrita abjeta, portanto, não é linear. Não se organiza para convencer, nem segue um plano. É desvio em estado puro: ela ruge, treme, desborda. Como as imagens produzidas por internos nos ateliês de Nise da Silveira — expressões que não são diagnósticos, mas aberturas para mundos possíveis (Silveira, 1992). Nessa perspectiva, a escrita é um rompimento com a normalidade discursiva, com o imperativo da sanidade. É uma linguagem do entre, do quase, do ainda — uma escrita que habita as bordas do sentido. Nos cadernos de desvario, não existe escrita sem rasura. O risco, o rastro, o corte fazem parte do texto. São os lugares onde o silêncio escreveu primeiro. Rasurar é escrever duas vezes: inscrever e, ao mesmo tempo, interrogar o que foi inscrito. A rasura é a pausa que lateja, o erro que se recusa a ser corrigido. É o tremor que não pede desculpas. Essa escrita-rasura se alinha ao que Élide Tessler nomeia como escrita processual e acumulativa, na qual o pensamento se dá pelo acúmulo e pela sobreposição, e não pela lógica da clareza ou da conclusão (Tessler, 2012). Aqui, a escrita é performativa: feita por um corpo, ela mesma se faz corpo. Há um gesto envolvido, um ritmo, uma dança — um gesto pictural que se manifesta no pulsar do texto.

O fragmento não é incompleto – configura formas abertas de se existir. A memória insana é aquela que não obedece à cronologia, que pulsa em espasmos, que retorna como febre. O material intensivo é o que queima, que não pode ser arquivado sem ferir. Algo que tateia um inventário poético do que resta. Um museu do incompontável, onde o tempo não é régua, é ritmo. O abjeto não é o lixo do pensamento, é seu ponto de partida. É no nojo, nos fluidos textuais, nos excrementos sísmicos do exílio, no excesso que o pensamento pulsa. Como nos diz Barthes (2004), “o sentido escapa sempre à fixação”. Assim, o pensamento escapa à racionalidade quando nasce no abjeto. Não há pureza aqui: há transbordo.

MANIFESTO ESQUIZOPOÉTICO: CONTRA O MÉTODO, COM DELÍRIO

SUMÁRIO

ESQUIZOPOÉTICA NÃO É UMA TEORIA, É UM RASTRO

Uma dança entre ruína e criação.

Um método sem método, feito de fragmentos, vestígios, gaguejos, regurgitos.

NÓS, OS QUE ESCRREVEMOS COM OS NERVOS, COM OS ACERVOS, COM O RUÍDO, COM A MARGEM, EXTRAPOLANDO MOLDURAS:

Não buscamos sentido.

Não queremos traduzir o mundo: queremos arranhá-lo.

NÓS, QUE AO PERDER NOS ENCONTRAMOS:

Estamos do lado da linguagem que falha.

Do corpo que se agita sem motivo.

Do poema que escorre pela boca antes do pensamento.

NÃO ESCRREVEMOS COM O CÉREBRO: ESCRREVEMOS COM O EXCESSO.

Com a febre.

Com os olhos gastos de ver o que ninguém vê.

SUMÁRIO

QUEREMOS ESCATODOSOFIA

Não queremos ensinar, queremos contaminar.

Não analisamos: invocamos.

Não interpretamos: nos deixamos possuir pela escrita.

Não ao Logos. Sim à Sofia.

ESQUIZOPOÉTICA É A RECUSA DO CENTRO, DA NORMA, DA FORMA.

É o sim para o impronunciável.

O sim para o ilegível.

O sim para o lixo simbólico e para a beleza que escapa.

Nosso MÉTODO É OUVIR O QUE NÃO QUER SER OUVIDO.

É abrir espaço para a palavra que range.

Para o texto que sangra.

Para o silêncio que grita.

Escrevemos com pus e sangue.

QUEREMOS UMA DOCÊNCIA-DELÍRIO, UMA PESQUISA-FEITIÇO.

Um saber que dança na beira do abismo.

Um saber que se desfaz enquanto se faz.

ESQUIZOPOÉTICA É O CORPO QUE CANTA DEPOIS DO TRAUMA.

É a escrita como queda.

É a leitura como espasmo.

É a criação como sobrevivência.

NOSSA CIÊNCIA É DA MARGEM.

Nossa razão total afetiva.

Nosso rigor se faz outro:

— no rigor da dor, do gesto, do canto.

— é um rigor da poética daquilo que sobra, do que começa.

Esse manifesto não termina.

CORPO, COR, CHOROS, GRAFIAS

A ruptura, fim que não acaba, é aquilo que desfaz o possível. Não uma destruição pela raiva, mas uma fenda em tudo o que se viveu pela necessidade do novo. O delírio criativo, aqui, não é doença — é potência. Escrever em ruptura é criar descontinuidade na ordem do texto, é deixar de pedir permissão. É a escrita que erra de propósito, que se recusa a ser mera representação/imagem, que quebra o espelho da razão e recolhe seus cacos para fazer com eles a desobediência do estilhaço, a emergência pela insurgência, o corpo esquadrinhado. A ruptura não é apenas um evento: é matéria bruta. ESCRINERVURAS de quem não aceita mais escrever com rédeas. A loucura não como um método que permite errar, nem como uma forma de abarcar o que há de livre na palavra, apenas o registro sensível do tremor que acontece quando o corpo diz não ao silenciamento.

O delírio não é erro. É estilo.

A rasura não é falha. É forma.

A deslinearidade não é confusão. É caminho.

Tudo isso treme junto: sismo.

O que fissura é a terra que se move sob os pés da razão.

E escrever, aqui, é aprender a dançar com a linha que corta o chão.

O corpo não é apenas superfície sensível da terra-corpo-caosmo: ele é escrita em carne viva, é onde a tinta escorre como sangue. Roland Barthes (2004, p. 79) já nos dizia que “o corpo escreve”; aqui, porém, ele não escreve apenas: ele chora, pigmenta, risca. O corpo é corografia – escrita do corpo no espaço – mas também é cor, pois carrega os tons e matizes do vivido, do excluído, do indizível. Choros, por sua vez, não são meras expressões emocionais, mas vazamentos de linguagem, pontos de ruína da norma. Artaud (1999), com seu teatro da crueldade, nos empurra para a cena onde o corpo se rebela contra a linguagem e a encena. Cada grito é um signo fora do dicionário, cada tremor um parágrafo que a gramática não comporta. As grafias não seguem as linhas retas

SUMÁRIO

do saber escolarizado; são letras tortas, desenhos rituais, manchas de saliva e gozo. É Valéry (1989, p. 17) quem escreve: "o espírito não é mais que o resíduo do corpo". Assim, aqui, grafar é sujar o texto com vestígios, com resíduos, com aquilo que a razão quis apagar. As escritas são o que resta do corpo quando ele não cabe mais no silêncio. Foucault (1979) compreende o desejo como território de poder; aqui, ele é também potência de subversão, falha do dispositivo, erotismo do desvio, possibilitando, com Nietzsche e Deleuze, o abjeto como gênese do pensamento. Deleuze (1992) pensa o pensamento como um ato de violência: não se pensa por vontade, mas por urgência e também se vive do encontro. Será que o meu encontro poderia encontrar com o teu encontro para fazermos atos de violência incomuns quanto pensar? Seremos abjetos no esquecimento do que nos passa, seremos abjetos de Kristeva. Se a abjeção é aquilo que perturba uma identidade, um sistema, uma ordem, se é aquilo que o sujeito expulsa para constituir-se como tal, o que pensamos, enquanto violência no corpo, não é o que faz a escriptura existir? O pensamento, então, não se constitui na ordem, mas no próprio abjeto. No encontro. Porém, não se trata de investigar essa gênese invertida e sim mostrar nas excrescências da arquivagem as forças do vestígio, rastro, restolho, registro, resíduo: acervo intensivo O arquivo não é repositório neutro – é campo de batalha. Foucault (2002) nos mostra que o arquivo é lugar de poder. Mas também pode ser um campo de resistência para quem quiser lutar. É preciso querer. A força do desejo é que movimenta o querer a procurar, investir, investigar. Arquivar é escrever com os dejetos. Com os corpos que sangram à margem da razão. O pensamento é a ferida que não cicatriza. A abjeção é seu pus sagrado. É daí também que surge a imaginação, não como algo estruturado, mas sim como o acontecimento que cria imagens de pensamento para suportar o caos, a vida, a morte, a própria escrita. A escrita que aqui se busca é errante, esquiva e esburacada: não tem medo de colher os frutos do próprio pensar, se é mesmo essa violência que evoca abjeção. A escrita não se orienta por uma linha mestra, mas por múltiplas bifurcações de saberes

e experimentações escritas por corpos que se movem — professores, loucos, artistas, poetas, estudantes — Não há ponto de partida nem chegada. Há travessias.

O rastro é a inscrição do corpo que passou. O vestígio, uma carta queimada. O restolho, o que não teve valor. Tudo isso é matéria de escrita, de pinturas, de captações que nem sempre visam um fim. Tudo devém de risco, tudo o que se arrisca, tudo o que se designa, tudo o que a letra desenha.

Essa escrita não termina. Ele se propaga em ti, leitor.

E se tu começares a tremer, a rir, a chorar, a escrever...

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Eles chilreiam, balem. *In*: ZORDAN, Paola (Org.). **Lições de má-educação**: Los Caprichos de Goya. São Leopoldo: Óikos, 2020.

ARTAUD, Antonin. **Escritos de Antonin Artaud**. Tradução, seleção e notas de Cláudio Willer. Porto Alegre: LP&M, 1986.

ARTAUD, Antonin. **Linguagem e Vida**. Tradução de J. Guinsburg, Sílvia Fernandes, Regina Corrêa Rocha e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Tradução de Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: OIKOS, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudía Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FONSECA, Tania Galli; JAEGER, Regina Longaray. Explorando as forças da escrita no acontecimento loucura. **Fractal**, Rev. Psicol, v. 25, n. 3, p. 575-592, dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade**: Vol. 1 – A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GARCIA, Marília. **Expedição**: Nebulosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KRISTEVA, Julia. **Powers of Horror**: An Essay on Abjection. New York: Columbia University Press, 1982.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVEIRA, Nise da. **O Mundo das Imagens**. São Paulo: Ática, 1992.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2015.

TESSLER, Elida. Você me dá sua palavra? Do silêncio ao murmúrio utópico do artista. **Organon**, Porto Alegre, n. 53, p. 199-210, jul./dez. 2012.

VALÉRY, Paul. **Collected Works of Paul Valéry**: Vol. 4. 1. ed. Princeton: Princeton University Press, 1989.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Paul Valéry**. Tradução de Fábio Lucas. São Paulo: Pontes Editores, 1990.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. Tradução de Maíza Martins Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1991.

ZORDAN, Paola. CORPO: conceituações e exemplificações com Spinoza. *In*: PEREIRA, Marcelo Andrade. (Org.). **Performance e educação (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: UFSM, 2013. v. 1, p. 175-190.

ZORDAN, Paola. Matéria mostra: digressões esquizoanalíticas da Figura. *In*: FILHO, Fernando Silva Teixeira; PERES, Wiliam Siqueira; RONDINI, Carina Alexandra; SOUZA, Leonardo Lemos de. (Org.). **Queering**: problematizações e insurgências na psicologia contemporânea. Cuiabá: UFMT, 2013. v. 1, p. 195-207.

ZORDAN, Paola (Org.). **Secretações**: riscos de um corpo que não se educa. Porto Alegre: INDEPIn, 2013.

ZORDAN, Paola. Pesquisação/palavragesto relacional. *In*: ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Brito de; ZORDAN, Paola. (Org.). **Criações e métodos na pesquisa**. Porto Alegre: Nota Azul, 2020.

6

Luiz Carlos Quirino da Silva

PEDAGOGIA ESPECULATIVA COMO PRÁTICA DE PERSPECTIVISMO RADICAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-593-0.6

SPOILER

Neste texto, partiremos de alguns apontamentos de Corazza (2013, 2014) sobre a ideia de método e da defesa do delírio como ferramenta conceitual realizada por Fonseca (2010) para então delinear alguns princípios de um método delirante. Na sequência, proporemos que tal método, quando confrontado com a realidade, desdobrar-se-á naquilo que chamaremos de procedimento especulativo, amparados por certa antropologia especulativa conceitualizada por Saer (2014) e retomada por Nodari (2015). Diremos que o método delirante movimenta-se entre o sensível e o inteligível e que o procedimento especulativo erra entre a realidade atual e a potencial. Esse método e esse procedimento nos ajudarão a ensaiar alguns fundamentos de uma pedagogia especulativa, cuja engrenagem indispensável será composta pela escola, enquanto forma pedagógica, tal como Masschelein e Simons (2023) reivindicam. A forma pedagógica escola e a pedagogia especulativa têm em comum o fato de nos convidarem a jogar seriamente com as coisas do mundo. Disso decorre o fato de que poderíamos definir a pedagogia especulativa como um exercício de perspectivismo radical, que se utiliza dos mecanismos da ficção para ampliar os efeitos de suspensão provocados pela forma pedagógica escola, criando assim fissuras no espaço e no tempo para que sejam liberados outros mundos e seus habitantes ou pelo menos formas diversas de habitar o mundo conhecido.

FAZER O MÉTODO DELIRAR

Para os mais ortodoxos, tratar das questões relacionadas ao campo da educação por meio da literatura – entendida, de maneira ampla, como mecanismo complexo que articula tanto o fazer literário em si mesmo quanto o fazer daqueles e daquelas que se dedicam

SUMÁRIO

a comentá-lo – pode parecer apenas um delírio. No entanto é preciso declarar, desde o início deste texto, que se trata realmente de delírio, de um tipo bastante *sui generis* de delírio. Uma vez que, por meio deste, pretendemos tocar, ainda que de maneira bastante frágil e essencialmente impura, algo daquilo que se passa entre a dimensão sensível e a dimensão inteligível da experiência (Fonseca *et al.*, 2010). O delírio, aqui, é operado como método, tal como o esboça Corazza (2013, p. 43) ao sugerir que adotamos um método “[...] proliferando o processual e andariando num tabuleiro de experimentações fictícias, que sobrepujam qualquer retidão”. Ou seja, para ela, o método poderia ser descrito como um processo ou um caminho que pavimentamos conforme nos movimentamos nas adjacências de determinado objeto ou tema. Em outro lugar, ela escreverá que um método “[...] não é determinado *a priori*, nem independentemente da sua aplicação, feito um programa de operações, iniciadas só após a formulação de regras” (Corazza, 2014, p. 48, grifo da autora). Já a ideia de delírio, enquanto método, é tomada emprestada de Fonseca (et al., 2010, p. 178), com ela, embaralhamos os domínios disciplinares e “[...] compomos brechas, entre o saber e o *nonsense*, tal qual uma trama inventada que precisa de uma nova configuração”. Em um sentido bastante parecido, Lapoujade, ao tratar da obra do escritor de ficção científica Philip K. Dick, argumentará que: “As potências do delírio são de uma natureza bem mais inquietante do que as possibilidades da imaginação, porque elas fazem vacilar a própria noção de realidade” (Lapoujade, 2022, p. 18-19). O delírio fende, abre caminhos entre as disciplinas para que possamos nos introduzir juntamente com um método, nosso método. Este é inseparável de certa concentração no percurso. Como sugere Nancy (2013), não há um método superior ou inferior, o que fazemos nada mais é do que o movimento de atenção a um método, ou um espírito, alheio para, em seguida, voltarmos a prestar atenção a nosso próprio espírito, isto é, nosso próprio método. Um método que delira, delira se concentrando na proliferação das imagens que emanam da tensão entre o sensível

e o inteligível, entre o que achamos que sabemos e o que nos escapa por ser sempre excessivo.

ESPECULAÇÃO E MUNDOS POSSÍVEIS

Se olharmos com um pouco mais de calma, talvez nos surpreendamos com a monotonia de um mundo que parece tão acelerado. A realidade contemporânea, como aponta Khel (2009), ampara-se na crença de que as possibilidades de desenvolvimento pessoal são infinitas, desde que enquadradas nas injunções da saúde, do exibicionismo e do consumo hedonista e *high tech*. Um tipo particular de monotonia que é dissimulado pela velocidade, pelo empobrecimento e soterramento causado pela oferta de quin-quilharias eletrônicas.

Nodari (2015, p. 11) chamará nossa atenção para o fato de que: “[...] ao contrário do que dizia Heidegger, o homem moderno não cria mundos, ele empobrece o mundo para estandardizá-lo [...]”. Ou, pelo menos, tem feito isso a maior parte do tempo. Nosso empenho, aqui, é o de – tendo em mente a afirmação de Fisher (2020, p. 10) de que “[...] é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo [...]” – reafirmar que o fim (ou pelo menos certo abalo) do capitalismo passa pela possibilidade de imaginação de outros mundos. O que não tem se mostrado nada fácil, uma vez que mesmo nosso poder de imaginar encontra-se colonizado por tal sistema econômico e seus poderes difusos. “O poder está precisamente onde não é posto em evidência. Quanto maior é o poder, *mais silenciosamente* atua”, dirá Han (2018, p. 25, grifo do autor).

Na contemporaneidade, o poder é quase sempre invisível, sedutor, e consiste em tornar as coisas mais simples e fáceis. Neste sentido, é bastante emblemático o conteúdo de uma carta enviada

por Bill Gates ao linguista Thomas Sebeok – que nos é apresentado por Berardi – “*Power is: making things easy*’ (o poder consiste em tornar as coisas fáceis)” (Gates apud Berardi, 2019, p. 120), escreverá um dos fundadores da Microsoft, empresa de tecnologia que, como nenhuma outra, conseguiu expandir seus domínios amparando-se principalmente na ideia de que as coisas precisam ser simplificadas.

Temos consciência de que o caminho aberto pela imaginação pode parecer – em um primeiro momento, em uma visão dogmática e simplista da realidade – apenas mais uma forma de fuga. Entretanto nos esforçaremos para mostrar que se trata justamente do contrário. Imaginar outro mundo, e dentro dele quem sabe outra educação, consiste no esforço continuado de não se deixar envolver completamente pela sedução dos poderes estabelecidos. Dizer não às suas supostas facilidades, pensar e agir intempestivamente. Agamben sugerirá, a partir de Nietzsche, que: “Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões [...]” (Agamben, 2009, p. 58). O que não deve ser confundido com uma atitude nostálgica. O contemporâneo é intempestivo porque consegue ver a obscuridade escondida sob as luzes de seu tempo, tarefa que, em muitos momentos, torna-se pesada. Pois, para evidenciar esse descompasso temporal e suas zonas de sombras, faz-se necessário colocar em suspensão mesmo as coisas mais óbvias, aquelas “[...] que todo mundo sabe [...]” (Adó, 2022, p. 32).

Sugerimos, alguns parágrafos acima, que o método delirante é aquele que perambula por entre o sensível e o inteligível. Gostaríamos, no entanto, agora, de propor que tal delírio, quando confrontado com a realidade, desdobrar-se-á naquilo que daremos o nome de procedimento especulativo. Pois este perambula entre a realidade atual e a potencial. Diz respeito menos à conformação atual do mundo do que àqueles universos que ainda não conseguiram vir à luz. Tendo em vista tal fim, utilizaremos o termo especulação como sinônimo de ficcionalização. Isto é, no sentido de um emprego

da “[...] ficção como um procedimento para a invenção de espaços que possam ser habitados por diferentes formas, sendo elas humanas e não-humanas” (Adó, 2022, p. 30). Piglia (2001) dirá que o poder da ficção consiste no embaralhamento das categorias discursivas e das noções de verdadeiro e de falso, produzindo um discurso que não poderia ser considerado nem um nem outro, já que sua potência residiria justamente na indecidibilidade entre verdade e falsidade.

Tanto quem escreve quanto quem lê (principalmente quem lê) dessubstancializa mundos, coloca-os em perspectiva para logo em seguida experimentar alguns ângulos imprevistos da realidade dada como conhecida e de seus seres. Isso acontece porque “[...] a existência dos humanos é inseparável de sua relação com o mundo circundante e mediada por características vinculadas a movimentos de construção (ou de produção) e de escala (ou de perspectiva)” (Silva; Adó, 2022). Produzimos continuamente o mundo e a nós mesmos. Como no conto de Borges (2007) *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, a constituição de um mundo, entre os muitos possíveis, pode variar quase infinitamente, dependendo sempre da posição adotada pelo agente/leitor. E se tal posicionamento é favorecido pela ficção, como acreditamos ser, sua abrangência é bastante grande e não se reduz a textos escritos como nos mostrará Nodari (2015, p. 78, grifos nossos):

[...] se a leitura é esse entrecruzamento (fazer o mundo consistir e também desconsisti-lo, dando consistência a outros mundos descobertos), então ela não se reduz à leitura de textos escritos, isto é, à leitura em sentido estrito, mas constitui uma *experiência* de contato com o mundo e suas diferentes intensidades, uma prática ético-política (ou ecológica) de adquirir uma consistência singular, mas sempre fugidia, no encontro com as multiplicidades, um habitat (sempre precário e finito) no cosmos, ou seja, uma experiência de antropologia e cosmografia, uma *antropologia especulativa*.

A ideia de tratar a literatura como uma antropologia especulativa é tomada emprestada de Saer (2014) e refere-se à experiência,

SUMÁRIO

proporcionada pela literatura – isto é, pela ficção, por sua leitura e escrita –, de colocar em perspectiva ou de borrar a linha, já bastante imperceptível, que separaria a objetividade e a subjetividade e consequentemente a verdade e a falsidade. O escritor argentino argumentará que a simples “[...] negação escrupulosa de todo elemento fictício não é um critério de verdade” (Saer, 2014, p. 10, tradução nossa). Até porque, conforme a continuação de seu raciocínio, a ficção não se opõe à verdade, e ao fazermos uso daquela, em geral, não estamos tentando contornar aspectos problemáticos desta. Por isso, não poderíamos nos amparar na hierarquia corrente, segundo a qual a ficção careceria da positividade, atributo definidor da verdade – tal ideia seria apenas uma “fantasia moral” (Saer, 2014, p. 11, tradução nossa). A verdade e sua objetividade não seriam nada mais do que um efeito de escrita atribuído a determinados gêneros textuais, aquilo que Barthes (2012, p. 190) chamou de “efeito de real”. Uma vez que a ficção não se opõe à realidade e à verdade. Contrariamente à ideia que em geral fazemos dela, a ficção persegue expressões menos grosseiras e que abarquem a complexidade dessas últimas (Saer, 2014). “Porque o realismo do relato é precedido pela invenção de uma vida. [...] dentro do realismo, a invenção [...]”, Aira (2003, p. 16, tradução nossa) insiste no fato de que inventamos previamente a realidade mesmo numa descrição pretensamente realista. Porque a realidade, enquanto objeto a ser descrito, é instável. Daí o papel fundamental da ferramenta imaginação. Antelo (1993, p. 25) parece concordar com ambos ao dizer que: “O objecto é precário porque a realidade o é. Mas o objecto só se apresenta a nós através da palavra, ferindo-a como uma faísca. Uma iluminação”. E vai além, pois para ele: “Sem o objeto alucinado pela ficção, entretanto, nenhuma percepção se organiza de forma válida ou eficiente” (Antelo, 1993, p. 26).

Saer (2014) insistirá no aspecto duplo da ficção, cuja força provém da intersecção entre o empírico e o imaginário. Não por acaso falamos, no início do texto, amparados em algumas ideias de Fonseca, em um método delirante, que ao tocar a realidade

(seja lá o que este termo queira dizer) converte-se em procedimento especulativo, ou seja, ficcional. Pois, lembrando aos leitores e às leitoras, o método delirante serve para abrimos espaço entre o sensível e o inteligível enquanto o procedimento especulativo situa-se entre a realidade atual e a potencial. A especulação, e consequentemente a ficção, é “[...] um tratamento específico do mundo, inseparável do que trata” (Saer, 2014, p. 12, tradução nossa).

Ludmer, por exemplo, ao escrever sobre a especulação e sua relação com a política e a literatura na América Latina, dirá que: “A especulação entra na fábrica da realidade pela literatura [...]. A literatura mesma é um dos fios do imaginário público e, portanto, tem seu próprio regime de realidade: a realidade-ficção” (Ludmer, 2010, p. 12, tradução nossa). Essa “fábrica da realidade” é o que a autora chamará de “imaginação pública” (Ludmer, 2010, p. 11, tradução nossa), engendrada pelo conjunto dos discursos que circulam. E é essa imaginação, entre outras coisas, que acreditamos poder ajudar a compor por meio de uma pedagogia especulativa.

Nesse sentido, interessa-nos bastante a leitura que Nodari (2015) faz da literatura e da ficção como mecanismos de uma antropologia especulativa, tal como proposta por Saer (2014). Por meio da literatura, conseguiríamos sair de nossa posição e nos observar enquanto seres dispostos no mundo entre outros seres. O que implicaria igualmente no abandono momentâneo da posição de observador dos outros seres e a adesão a um lugar em que se é observado e que se observa observando: abdicação da posição de sujeito e a assunção da posição de objeto-sujeito. Posição sempre problemática, cuja potência reside em sua problematicidade. Se com Saer aprendemos que a ficção persegue expressões menos grosseiras da realidade, com Nodari aprendemos que a ficção também nos ajuda a perseguir expressões menos rudimentares dos sujeitos. A esse movimento Nodari dará o nome de “obliquação”: “[...] um movimento complexo de desdobramento subjetivo e das posições enunciativas [...] quando o sujeito, sem deixar completamente de sê-lo, ocupa

a posição de objeto" (Nodari, 2015, p. 2). Mais do que isso, o procedimento de adoção da posição de objeto só pode ser efetivado por meio da compreensão da existência de outros sujeitos e do posterior esforço de assunção de sua posição: a posição do outro que me olha. Arranjos sempre problemáticos e que se equivocam mutuamente. Contudo esse jogo com a alteridade só é possível justamente por causa de tal posição equívoca e obliquada resultante da ficcionalização (Nodari, 2015).

Por meio da ficção nos aproximaríamos de algo como "egos experimentais" (Kundera apud Nodari, 2015, p. 2), de um colocarmo-nos temporariamente na subjetividade de outros seres, humanos ou não. Essa seria uma das potências contidas na ficção, no ato da escrita, mas principalmente no da leitura. Pois "[...] tudo diz eu, tudo fala, tudo faz sentido num texto literário, sendo seu ponto de co-incidência, ou melhor, de equivocação, a sua referência, o seu ele, o leitor [...]" (Nodari, 2015, p. 11). Ao colocar em perspectiva o outro que olhamos nos olhar, inventamos um outro e um nós mesmos, que não é mesmo, mas outro: "[...] agenciar implica ser agenciado [...]" (Nodari, 2015, p. 12). Deleuze (2011, p. 15) dirá que: "A literatura é delírio [...]. Mas ele é a medida da saúde [...]" Já que, por meio dela, da literatura, mais do que imaginar um eu, conseguimos tocar, ainda que brevemente diferentes eus no cruzamento de suas infinitas possibilidades. Tocar diferentes eus e diferentes mundos e transitar entre suas versões atuais e potenciais.

UM MUNDO CHAMADO ESCOLA

Todo mundo sabe, mas Masschelein e Simons (2023) escreveram um livro para nos lembrar mais uma vez de que a escola é frequentemente acusada de estar alienada do mundo (e de propagar sua alienação), de ser uma instituição e uma ideia anacrônica.

No entanto os autores partem desse fato, sabido por todos, para esboçar uma defesa da escola, esta entendida menos como uma instituição do que como um conceito (do qual deriva uma forma pedagógica) que nos possibilitaria entrar em contato com “experiências escolares” (Masschelein; Simons, 2017, p. 20). Afirmam ainda que a escola é uma invenção originária da Grécia Antiga, tal como a ideia de democracia, mas talvez ainda mais radical que esta. A escola não se caracteriza por estar abrigada em determinado tipo de edificação: ela é uma forma pedagógica radical a que proporemos, mais adiante, um acréscimo ainda maior de radicalidade ao associarmos a ela uma pedagogia especulativa advinda do método delirante. Por ora, demoremo-nos mais alguns instantes nas origens do termo escola.

Apesar de se tratar de um texto que critica o que chamou de “razão escolástica” – principalmente no que diz respeito a certo esquecimento das condições históricas e sociais de sua emergência e consequentemente do favorecimento de determinados grupos sociais em detrimento de outros –, Bourdieu, no livro *Meditações pascalianas* (2001), apresenta-nos algumas demarcações úteis sobre o que caracterizaria a escola.

Ele dirá que a escola é um lugar onde boa parte das questões de ordem prática, relacionadas à sobrevivência, são temporariamente suspensas para que possamos trabalhar ludicamente estes mesmos assuntos. Ele dirá, mais especificamente, que:

A situação escolástica (cuja forma institucionalizada é a ordem escolar) é um lugar e um momento de leveza social onde, desafiando a alternativa comum entre jogar (*paizein*) e ser sério (*spoudazein*), pode-se “jogar seriamente” (*spoudaiós paizein*), como diz Platão para caracterizar a atividade filosófica, levar a sério disputas lúdicas, ocupar-se seriamente de questões ignoradas por pessoas sérias, simplesmente envolvidas e preocupadas com as questões práticas da existência ordinária (Bourdieu, 2001, p. 24, grifos do autor).

Em algumas situações concretas (pensemos nos estudantes da classe trabalhadora, por exemplo), isso quereria dizer inclusive uma interrupção das atividades produtivas (como assinala Bourdieu, sérias) e a introdução dos indivíduos em um espaço-tempo marcado por certa fabulação, certo jogo com elas. Até porque, conforme nos lembram Masschelein e Simons, os críticos dessa operação realizada pela escola entendem o mundo como algo marcado pela objetividade, pela “[...] aplicabilidade, usabilidade, relevância, concretude, competência e rendimento” (Masschelein; Simons, 2023, p. 45). Disso decorre o fato de que ela deveria direcionar seus esforços para o mercado de trabalho e para outras demandas sociais mais imediatas.

As ideias defendidas por Masschelein e Simons (2023), entretanto, seguem um sentido oposto ao dessa posição. Uma vez que, para eles, a suspensão e a profanação do mundo prático e sério são justamente vias de acesso abertas pela escola a este mesmo mundo. A profanação, termo que tomam emprestado de Agamben, diz respeito ao ato de subversão do uso sacralizado de determinadas coisas e sua restituição ao uso comum, comunitário. “O que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação” (Masschelein; Simons, 2023, p. 40). Os objetivos a serem alcançados, quando existem, não dizem respeito a nenhuma demanda imediata. Joga-se seriamente com as coisas do mundo. A escola é, de alguma maneira, lembram-nos os autores, o “*playground* da sociedade” (Masschelein; Simons, 2023, p. 40). E não há nenhum demérito nisso. A potência específica da escola – todas as possibilidades por ela abertas (quando alcança êxito em tal tarefa) – deriva justamente de seu caráter de *playground*. Na escola os temas tratados, mesmo quando saídos do meio social, passam por um processo que os torna inoperantes, isto é, de neutralização de seus aspectos mais perigosos (e sérios) para que possam ser manuseados com alguma segurança e sem maiores consequências. As matérias do exercício escolar são retiradas do mundo e deformadas pelo trabalho

de inoperação para serem mais bem manuseadas, discutidas, analisadas. Mas não apenas elas, os estudantes, por sua vez, também ingressam em um mundo de regras específicas. Logo em seguida, ao retornarem ao mundo, os humanos envolvidos no processo talvez tenham renovado seu olhar, e as matérias, quem sabe, ganhado novos usos, pelo menos este é um dos objetivos da forma pedagógica chamada escola.

Poderíamos resumir, com Masschelein e Simons, as operações colocadas em movimento pela escola, enquanto forma pedagógica, nos seguintes pontos:

(1) a operação de considerar cada um como “estudante” ou “aluno”, isto é, *suspendendo*, não destruindo, os laços de família e do Estado ou de qualquer comunidade “fechada” ou definida; (2) a operação de suspensão, isto é, de colocar *temporariamente* fora do efeito da ordem ou do uso habitual de coisas; (3) a operação de *criar* “tempo livre”, isto é, a materialização ou espacialização do que os gregos chamavam de *skholé*: o tempo para o estudo e o exercício; (4) a operação de fazer (conhecimento, práticas) públicas e colocar (a elas) sobre a mesa (o que também poderia ser chamado de profanação); (5) a operação de tornar “atento” ou de formar uma atenção que se apoie em um duplo “amor”, tanto pelo mundo como pela nova geração, e em práticas disciplinadoras, para tornar a atenção e a renovação possíveis. A escola (como forma pedagógica) consiste, então, em uma associação de pessoas e coisas como um modo de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa – obter e estar em sua companhia – na qual esse cuidado implica estruturalmente uma exposição (Masschelein; Simons, 2017, p. 21-22, grifos dos autores).

Além disso – e aqui, a nosso ver, temos um ponto importante para a argumentação em curso neste texto –, num mundo marcado pela crescente aceleração decorrente das tecnologias digitais e de seus inúmeros aplicativos e *gadgets*, cujo efeito colateral mais evidente tem sido uma verdadeira epidemia de ansiedade

e de depressão, a escola pode proporcionar uma quebra nas forças inerciais socialmente estabelecidas. Se a forma pedagógica a que estamos chamando de escola produz uma suspensão da temporalidade corrente para, de maneira simultânea, construir certo tempo livre, poderíamos dizer que tal tempo é livre por: a) nos liberar das tarefas sérias ligadas à sobrevivência mais imediata; b) por transmutar as crianças e adolescentes em alunos e os adultos em professores (ambos jogadores e brincadores sérios); c) mas principalmente por suspender a aceleração do mundo social – “[...] criando, assim, uma brecha no tempo linear;” tal como nos lembram Masschelein e Simons (2023, p. 36). A escola convoca os que ali estão para vivenciar um tempo enraizado no presente, no aqui e agora. Poderíamos dizer que a forma pedagógica escola desarticula o espaço e o tempo para estabelecer seu próprio espaço-tempo, aquele de um acontecimento pedagógico a partir do qual qualquer direção torna-se possível. Um acontecimento é “[...] um devir em que o antes e o depois brotam ao mesmo tempo, ao longo de uma cesura que o pensamento não pode reduzir [...]”, dirá Zourabichvili (2016, p. 33). O acontecimento é uma lâmina que fende o espaço e o tempo, como se os colocasse em delírio, como se a própria forma pedagógica escola fosse um tipo de método delirante e resultasse em algo como o que foi narrado no conto *O Aleph* (1989) de Borges: uma esfera minúscula a partir da qual é possível observar simultaneamente todos os pontos do universo de maneira vertiginosa. O acontecimento produzido pela forma pedagógica escola é (ou pode ser) marcado pela suspensão, pelo delírio e pela vertigem.

PEDAGOGIA ESPECULATIVA

Em livro dedicado a Philip K. Dick, já mencionado alguns parágrafos acima, Lapoujade (2022) nos dirá que, na obra do autor, os mundos têm um tipo de vida muito particular, quase uma

SUMÁRIO

personalidade, e que as personagens sempre são pensadas em função deles, como sua extensão. Acreditamos que a escola também é especialista em criar mundos de uma maneira estranhamente parecida com a de Dick. Mesmo quando julga tratar de temas extraídos do mundo existente, da realidade mesma, a forma pedagógica escola os transforma. A realidade apresentada, analisada e discutida, por meio de suas operações, é sempre abordada outramente e transformada em outra coisa. A escola encontra-se sempre às voltas com uma espécie de ficção, de adição de mais uma camada de ficcionalização sobre objetos já sobrecodificados por inúmeras instâncias sociais. No caso de Dick, ele cria mundos, porém mundos delirantes. Porque delirar, em alguma medida, confunde-se com o próprio ato de criação (Lapoujade, 2022). Além disso, como já dissemos acima, o gesto de invenção de mundos ficcionais assemelha-se bastante à operação realizada no espaço-tempo da escola. Pois “[...] o delirante aceita interagir com o mundo “real”, mas é porque não acredita em sua realidade. Ele não se submete à realidade desse mundo, ele entra no jogo” (Lapoujade, 2022, p. 21). A escola também joga seriamente com a realidade sem se submeter completamente a ela. Não por não acreditar, mas por uma monumental crença, por acreditar que a realidade não pode ser esgotada assim tão facilmente. A forma pedagógica escola possibilita a emergência de outras maneiras de nomear e de narrar a realidade, de “[...] um evento que revela a possibilidade do impossível [...]”, eis o papel da emergência tal como a conceituará Antelo (2018, p. 5).

Uma pedagogia especulativa colocaria para delirar ainda mais aquilo que já se encontra marcado pelo delírio em sua gênese e de maneira indelével. O que consistiria em, partindo do mundo atual (ou seja, da realidade dada, do que todo mundo sabe), conseguir elaborar um pensamento sobre os mundos possíveis, que ainda não existem, mas que talvez estejam em gestação no mundo atual. E a literatura é um instrumento privilegiado quando o assunto é invenção de realidades e de vidas. É produção de pensamento sobre o mundo

e seus habitantes. Adó (2022, p. 33) nos dirá que “[...] o fazer literário, pode ser entendido como produção de pensamento, justamente, por não buscar para si [...] uma afinidade com o verdadeiro”. No entanto a ficção, argumentará Saer, não se ampara na afirmação do falso, mas num trabalho a partir de seu caráter duplo, em algo que se passa entre “[...] o empírico e o imaginário [...]” (Saer, 2014, p. 12, tradução nossa). A força da ficção não é produto nem da verdade nem da falsidade, como podemos ler em Pígia (2017), mas do jogo entre estes dois termos, daquilo que se passa (ou pode se passar) entre eles. Caso seja possível a proposição de algo que se aproxime da ideia de verdade, não se tratará nunca de uma essência a ser descoberta, antes de algo “[...] que não é princípio mas produto; produto de um trabalho ficcional, subjacente a todo pensamento preocupado em agenciar o múltiplo [...]” (Pellejero, 2012, p. 282). Se existe a possibilidade de nos avizinharmos da imagem de algo que se pareça minimamente com uma verdade, só o faremos – sem nunca conseguir tocá-la completamente – arregimentando as múltiplas figuras que movimentam este corpo desconjuntado que habita suas adjacências: o saber e o *nonsense*; o empírico e o imaginário; o sensível e o inteligível...

Daí a força da literatura, porque nos possibilita perspectivar nossa localização no mundo, bem como o próprio mundo, e adotar a posição de um outro que, sendo outro, observa-nos observá-lo. Por meio dela, também conseguimos nos colocar em uma posição de estrangeiridade mesmo estando em um lugar que julgávamos conhecer. Pois, como escrevemos em outro lugar, “[...] a subjetividade humana talvez esteja muito mais diretamente ligada a um trabalho dinâmico de produção de si e do mundo [...]” (Silva; Adó, 2022, p. 2). Disso decorre o fato de que a ficção nos ajuda a experimentar outras subjetividades e mesmo outras objetividades. Olhamos outros que nos olham, pisamos com os pés que caminham em terras distantes, mas também logramos ser o próprio caminho, enquanto acompanhamos seu percurso. A literatura pode ser considerada um tipo de antropologia especulativa porque nos conduz a uma posição

de alteridade radical que suspende as forças de um eu centrado em si mesmo. Neste processo, enriquecemos inclusive a visão que temos do si mesmo; mas, mais importante ainda, ampliamos a ideia do que é ser outro, que não se confunde com nós mesmos e por isso pode se parecer tanto com nós mesmos.

A ideia de uma pedagogia especulativa, tal como a estamos propondo, nada mais é do que um exercício de perspectivismo radical, que se utiliza dos mecanismos da literatura (isto é, da ficção) para ampliar os efeitos de suspensão provocados pela forma pedagógica escola, criando assim fissuras no espaço e no tempo para que sejam liberados outros mundos e seus habitantes ou pelo menos formas diversas de habitar o mundo conhecido. Lembremos que, conforme nos mostra Viveiros de Castro (2015, p. 42): “[...] o mundo é composto por uma multiplicidade de pontos de vista: todos os existentes são centros potenciais de intencionalidade [...]”. Por isso uma pedagogia especulativa entende que nenhuma forma de conhecimento pode ser passiva – relação entre emissor (em geral, o professor) e receptor (em geral, os alunos) de conteúdos – ou “bancária”, como conceituou Freire (2012), pois é produzida pela relação entres os agentes envolvidos, sejam eles humanos ou não humanos, não pela domesticação dos sujeitos e da realidade. Sobre tal domesticação, Freire dirá (2012, p. 67): “A sua ‘domesticação’ e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade”. Pois a percepção de sua inadaptação a um mundo tornado estático pode levar à maior consciência de um mundo em contínuo devir, porém imobilizado por uma visão essencialista do conhecimento como verdade absoluta, completará Freire (2012).

O perspectivismo radical desencadeado pela pedagogia especulativa segue um caminho oposto ao da educação bancária, via de mão única, pois transita entre a realidade atual e potencial dos seres animados e inanimados tentando liberar a energia que possibilita que sejam outra coisa além de sua imagem atual. Mas o que é liberado não estava lá esperando pela descoberta. A pedagogia

especulativa inventa aquilo que descobre ou libera. Por isso é especulativa, por não saber o que todo mundo sabe. Ela propõe que dessaibamos o sabido. Faz uso do que Nodari (2015) denominou “obliquação” para convidar os sujeitos (os estudantes e os próprios professores) a fazerem um esforço de adoção da posição de objetos. De alteridade radical, que dialoga com as outras possibilidades de ser de outros sujeitos e de outros objetos. Estimulando a experimentação com sujeitos tomados como objetos e com objetos tomados como sujeitos. Como na ficção de Dick, as personagens não podem ser entendidas isoladamente dos mundos, porque os compõem e compartilham de seu psiquismo. Lapoujade (2022, p. 32) sugerirá, ao se referir à ficção do autor em questão, que, nesse caso, “[...] a distinção entre mundo ‘objetivo’ e mundo ‘subjetivo’ não pode ser mais mantida. Há sempre um momento em que não mais sabemos se os acontecimentos sobrenaturais dependem das leis de um novo mundo ou da loucura dos personagens.”

O objeto alucinado pela ficção, tal como descrito por Antelo (1998), passa por um abalo que suspende temporariamente seus usos e significações socialmente construídos. Quer trate-se do objeto estudado ou dos estudantes, que, por meio da obliquação, talvez consigam intercambiar sua posição. E, para além disso, a pedagogia especulativa, em conjunto com a forma pedagógica escola, visa à suspensão do próprio espaço-tempo socialmente constituído. Para, em seu lugar, reconstituir outro espaço-tempo, dedicado à atenção e ao cuidado de si e dos seres dispostos no mundo. O que constituiria igualmente um tipo de profanação que se reapropriaria do espaço-tempo capitalístico e de seus usos privados para que sejam devolvidos ao uso comum. Isto é, no lugar de um espaço-tempo uniforme, um espaço-tempo, também ele, alucinado pela ficção. Cabe ressaltar que o uso do termo capitalístico diz respeito à conceitualização efetuada por Guattari. Ao trocar a palavra capitalista por capitalístico, ele tenta ressaltar o fato de que o regime econômico capitalístico é responsável por certo nivelamento

(que poderia ser entendido como um rebaixamento) de todas as esferas da existência a um indexador geral representado pelo capital. Este conforma inclusive, ou principalmente, nossa subjetividade: “[...] subjetividade do equívoco generalizado, no contínuo dos *mass media*, dos Equipamentos Coletivos, da revolução informática que parece chamada a recobrir com sua cinzenta monotonia os mínimos gestos [...]” (Guattari, 2012a, p. 34, grifo do autor). Conforme Rolnik (2018), a mudança da grafia da palavra capitalista para capitalístico, bem como o acréscimo do sufixo “ístico”, pretende assinalar determinado empenho de sobrecodificação de quase todos os domínios da vida por parte do capital. Por isso podemos afirmar sem receio que a pedagogia especulativa é eminentemente política. Já que um dos objetos em disputa pelos poderes difusos, na contemporaneidade, é a própria capacidade de imaginar.

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Docência e ficção: todo mundo sabe, ninguém pode negar. *In*: ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Org.). **Microscopias**: docência-pesquisa em exercício-tradução. Porto Alegre: Estudos do Corpo: CANTO - Cultura e Arte, 2022, p. 30-35.

AIRA, César. **Copi**. Rosario. Beatriz Viterbo Editora, 2003.

ANTELO, Raúl. **Objecto textual**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1993.

ANTELO, Raúl. A filosofia do trem: o tempo conserva-se na memória mas é repetido pela matéria. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 20, p. 4-20, 2018. DOI: 10.23925/1983-4373.2018i20p4-20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/35854>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BARTHES, Roland. O efeito de real. *In*: **O rumor da língua**. 3 ed. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 181-190.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. Trad. Regina Silva. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

S U M Á R I O

- BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Trad. Flávio José Cardozo. São Paulo: Editora Globo, 1989.
- BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Trad. Davi Arrigucci Jr.. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.
- CORAZZA, Sandra. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. */n: O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Editora Doisa, 2013, p. 41-70.
- CORAZZA, Sandra Mara. Introdução ao método biografemático. **Em Tese**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 48-65, dez. 2014. ISSN 1982-0739. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.20.3.48-65>. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/8254/7099>. Acesso em: 11 maio 2019.
- DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. */n: Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011, p. 11-17.
- FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luis Artur; MOEHLECKE, Vilene; NEVES, José Mário. O delírio como método: a poética desmedida das singularidades. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 169-189, 2010. DOI: 10.12957/epp.2010.9025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/9025>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, Saraiva de Bolso, 2012.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.
- HAN, Byung-chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Trad. Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.
- KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Editora Boitempo, 2009.
- LAPOUJADE, David. **A alteração dos mundos**: versões de Philip K. Dick. Trad. Hortencia Lancaster. São Paulo: n-1 edições, 2022.
- LUDMER, Josefina. **Aquí América latina**: una especulación. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In: Elogio da escola*. Jorge Larrosa (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 19-40.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2023.

NANCY, Jean-Luc. Meditação de método. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 303-311, jul. 2013. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:scielo:S1517-106X2013000200003>. Acesso em: 21 dez. 2021.

NODARI, Alexandre Andre. A literatura como antropologia especulativa. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 38, p. 75-85, 2015. DOI: 10.18309/anp.v1i38.836. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/836>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PELLEJERO, Eduardo. A realidade da ficção: uma aproximação a partir da filosofia francesa contemporânea. In. KANGUSSU, Imaculada; SILVA, Cintia Vieira (Org.). **Congresso internacional fantasia & crítica**, Belo Horizonte: ABRE, 2012, p. 281-292.

PIGLIA, Ricardo. **Crítica y ficción**. Buenos Aires: Debolsillo, 2017.

ROLNIK, Suely. **Esferas de insurreição**: notas para uma vida não cafetina. São Paulo: Editora n-1, 2018.

SAER, Juan José. El concepto de ficción. *In: El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral, 2014, p. 9-16.

SILVA, Luiz Carlos Quirino da; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Existências mínimas em educação: algumas considerações sobre construção e escala. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e100/1-20, 2022. DOI: 10.5902/1984644464462. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64462>. Acesso em: 15 fev. 2023.

TARDE, Gabriel. Os possíveis. *In: Monadologia e sociologia – e outros ensaios*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 191-234.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

7

Luciano Bedin da Costa

INTRODUÇÃO À MANTA DE LEITURA PARA SOBREVIVER A BANCAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

*a Priscila, Anna Letícia y
Elisandro, por instigar*

*la escritura de este ensayo
en tierras uruguayas.*

PRÓLOGO

[1.1] Já é bem sabido que, dentre os afazeres que envolvem o trabalho docente na pós-graduação, a participação em bancas de mestrado e doutorado talvez seja um dos mais exigentes. Muito se fala sobre a exigência por produção – entenda-se a publicação de artigos científicos em revistas de ponta – e suas consequências psicossomáticas. A fisiologia da produtividade encontra no *burnout* sua expressão máxima, a experimentação de um esgotamento físico e mental capaz de minar os recursos mais primários da atividade docente. Experimenta-se um antes e um depois: o que outrora se fazia com prazer e de olhos fechados, com a irrupção do *burnout* torna-se algo à beira do insustentável. O fato de ter algum tipo de responsabilidade leva o sujeito esgotado pelo trabalho a interpretar de modo catastrófico a demanda a ele submetida.

Não tem jeito.

Não vai dar.

Não vou conseguir.

Há quem diga que o *burnout* é a resposta de um corpo que clama por resiliência, que, dentro da sensação iminente de colapso, há uma franja de vida que resiste em ser cortada. Contudo, engana-se quem acha que a saída para o *burnout* é o prazer. A via entre um e outro não é assim tão simples. Quando se trabalha no talo do limite é necessário, ou ao menos salutar, encontrar suas próprias estratégias de sobrevivência. Você certamente tem as suas. Tomo a liberdade de apresentar a minha.

[1.2] Não sou eu, mas Barthes, quem diz que as palavras texto e têxtil têm a mesma raiz etimológica. “Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (Barthes, 2015, p. 74-75). Há alguns pontos a serem observados na citação: 1) A correspondência entre texto e tecido não é simplória (dizer somente que o texto é um tecido não resolve a questão); 2) O sentido de um texto não está oculto no próprio texto (trata-se de uma trama em que o texto e seu agente – no caso, o leitor – se entrelaçam, um gerando o outro à aventura do encontro); 3) O sujeito não se revela, mas se dissolve, na experiência de leitura; ao ser tragado pelo que lê, ele pluraliza (exclua-se qualquer conotação moral ao verbo pluralizar; não é porque se vê pluralizado que o sujeito se percebe necessariamente melhor).

[1.3] A cena cotidiana: imagine um sofá, um sofá qualquer de uma sala qualquer. De preferência, algum que não sirva somente para decoração (como ocorre em casas de alta regalia), mas que seja suporte para corpos cansados, entediados, entretidos, distraídos. Um sofá visitado por crianças, adolescentes, gatos e cachorros (não necessariamente por todos, embora possa ser), por seres humanos que produzem farelos de pão e bolacha, por pets que soltam pelo e esgaçam o tecido. Sobre o sofá há uma manta, dessas que servem para cobri-lo e protegê-lo das avarias de seus habitantes. É comum que venhamos a sacudir a manta uma vez ao dia ou semana, e que nessa sacudida se revele objetos das mais diferentes ordens: uma peça de brinquedo, um salgadinho, um ou dois amendoins, um papel de bala, chocolate granulado, um dado e aí vai. E há coisas que resistem à sacudida: um chumaço de pelo, farelos de bolo, um grampo

de cabelo atravessado. Ainda que por vezes comprometa a estética do sofá, sem a manta o trabalho de limpeza se tornaria muito mais difícil.

[1.4] Não nos esqueçamos de que, além de proteger, a manta serve para aquecer, acalentar – especialmente em dias frios e cinzentos. A busca por uma manta não é somente estética e higienista. A ela dedicamos o trabalho de cuidado.

[1.5] A cena de leitura: imagine um texto acadêmico longo: um trabalho de conclusão de curso, uma dissertação, uma tese (por alguma razão, você está diante do mesmo com a intenção de avaliá-lo; talvez você seja o orientador da pesquisa ou integrante de banca examinadora). Uma dissertação, por exemplo, tem em média 50 mil palavras; uma tese pode chegar a 100 mil ou mais. Você terá que sentar sobre tal texto por um período significativo de tempo, de tal modo que consiga dizer ou escrever algo que contribua à continuidade do mesmo. Agora imagine que esse não é o único texto a ser lido, que neste mês você terá que se sentar sobre outro e mais outro texto (as palavras se somam aos milhares, haja tempo, energia, atenção, vibração). Você conseguirá manter seu personagem obsessivo em pé diante de tamanha demanda? Consegue ser bacana e dar boas contribuições a cada nova leitura e banca? É possível que as respostas às duas questões sejam negativas.

Não tem jeito.

Não vai dar.

Não vou conseguir.

[1.6] “Nada há a fazer: o enfado não é simples. Do enfado (perante uma obra, um texto), a gente não se livra com gesto de irritação ou de desaforo” (Barthes, 2015, p. 33). Não havendo, portanto, uma saída rápida, é preciso lidar com o enfado sob o custo de um certo trabalho. Em outras palavras, é preciso trabalhar sob tal matéria enfadonha, fazer do drama uma ad/ventura (= aquilo que advém). É preciso movimentar alguma coisa que faça seu corpo vibrar, criar

para si algo que sirva de suporte à aventura do desejo. Sem isso há o risco de tudo se tornar rançoso (o tudo aqui não se refere somente ao texto e à leitura, mas a você mesmo). É preciso garantir alguma reserva de movência.

[1.7] Imaginemos a leitura como uma manta. O que proponho é pensar a *manta de leitura* como estratégia de sobrevivência às demandas atribuídas aos docentes orientadores/avaliadores (todo ato de sobrevivência envolve, de certo modo, uma aventura). Ora, trata-se de pensar a *manta de leitura* como um método de jogo/cuidado que consiste em “jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram” (Barthes, 2007, p. 27).

[1.8] Do mesmo modo que a manta serve ao sofá como uma espécie protetora e cuidadora, assim o é a *manta de leitura* em relação ao texto. Na tentativa de torná-la manipulável, apresento uma série de procedimentos, na condição de não burocratizarem ainda mais a experiência de ler. Não se trata de pensar cada procedimento como algo mecânico e repetitivo, mas como uma maneira específica de orientar a leitura propriamente dita. Segue, portanto, um conjunto de dez procedimentos, cabendo qualquer tipo de intervenção complementar ou disruptiva a quem assim o desejar. Em outras palavras, diria que se trata da *manta de leitura* (para mim), o que não exclui que ela seja também (para você).

[1.8.1] De toda forma cabe uma observação: não se trata de um método que visa facilitar o trabalho de leitura e avaliação, mas operar aberturas para que o desejo e a aventura deslizem pelos veios do texto.

PROCEDIMENTOS

[Procedimento um] Pegue ou abra o texto acadêmico a ser lido, encare-o como você faz quando se depara com um sofá. Observe seu formato (número de páginas, tamanho, volume), o tipo e cor de seu estofamento (estilo e tom de escrita), qualidade da madeira (conteúdo do texto). Sente-se nele para experimentá-lo (Este texto é confortável? Tem maciez? Ele se adapta à anatomia do seu corpo?). Não se preocupe se a resposta for não.

[Procedimento dois] No caso de você se sentir sobrecarregado diante do texto, levante do sofá e coloque uma manta sobre o mesmo. Dê uma lida superficial no título, resumo, sumário. Apenas passe o olho e deixe o tempo agir. Não parta para a leitura nesse momento. Feche o arquivo ou a encadernação e faça outra coisa. Vá lavar a louça, sair com o cachorro, dar uma caminhada, tomar uma cerveja, ler qualquer outra coisa que não seja da ordem do trabalho docente. Se estiver cansado, e se puder, durma.

[Procedimento três] Após ter ficado distante do texto por algum tempo (de preferência, alguns dias), retorne a ele para uma segunda leitura. Uma vez que você já sabe ao menos do que se trata (vide procedimento um), reserve um tempo para lê-lo até onde sua energia ou tesão lhe deixar. Não morra pelo cansaço – não se trata de um duelo em que há um vencedor e um perdedor. Vá até onde você aguenta. Se for o caso, pule algumas passagens ou páginas. Estimule o que a psicanálise chama de atenção flutuante, “tensão entre dois extremos: a concentração, que tende a prejudicar a natureza e a unidade de seu objeto, e a dispersão, que, se fosse radical, tornaria inapta para captar ecos, analogias e confrontações” (Kaufmann, 1996, p. 53). Trata-se de um outro tipo de escuta em relação ao texto, uma escuta que não busca extrair valores ou sentidos a priori, que não se preocupa em julgar ou mesmo avaliar o conteúdo daquilo que está sendo lido. Neste terceiro procedimento busque suspender

o juiz ou policial que há dentro de você (tais personagens só ajudarão a tornar ainda mais moroso o trabalho). Se lhe ocorrer algum tipo de distração, assim o faça brevemente. Mas procure, mesmo que vacilante, dar o passo adiante. Não desista no primeiro obstáculo, afinal este é o tempo de sua vida que você dedicou à leitura do trabalho. Leia até você sentir que entrou no texto, lembrando que entrar não significa necessariamente que você está gostando do que lê, mas que se sente, de algum modo, a ele pertencente.

[Procedimento quatro] Chegou a hora de estender a manta, uma vez que você já esteve sobre o texto e que o texto já esteve sobre você. De alguma forma, ao tecido do texto você já está entrelaçado. Este é o momento de levantar a cabeça e deixar que seu inconsciente entre em ação. Você estende a *manta de leitura* e observa os farelos que caem e os que ficam agarrados em suas tramas. Farelos de texto são palavras, frases, franjas de ideias, nada além disso. Na *manta de leitura* não nos preocupamos com o que é demasiadamente grande, com o que é reiteradamente colocado no texto por parte de quem o escreveu. Deixemos que as coisas que se repetem sejam explicadas pelo que se repete. O singular situa-se alhures.

[Procedimento cinco] É provável que as coisas grandes caiam na primeira estendida (cabe-nos observar a densidade e quantidade de tais coisas, nada além disso). As coisas grandes são as ideias gerais do texto, suas obsessões, razões pelas quais ele se justifica (há algo mais insosso do que as ditas palavras-chave?). As coisas grandes são aquilo que conseguimos identificar logo numa primeira olhadela. Não é preciso estender a manta do sofá para encontrar o pacote vazio de bolacha. Já os farelos de bolacha são de outra ordem. Eles se perdem nas tramas do tecido, se misturam a outras partículas, sendo de difícil apreensão. É com esses farelos que a *manta de leitura* pretende lidar. Neste procedimento nos tornamos catalogadores de farelos, perscrutadores daquilo que salta à nossa leitura, do que aparentemente não se presta a deixar a estrutura do texto em pé. É quando você retorna a ler o texto de onde parou

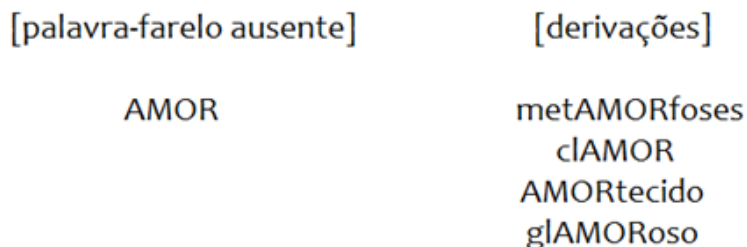
e algumas palavras clamam pela sua atenção. Ao contrário dos farelos da manta do sofá (que são varridos ou aspirados), busca-se uma relação com essas palavras que se desprendem e caem da *manta de leitura*. São significantes à procura de um olhar mais atento. Você não está necessariamente interessado na integridade do texto, mas em ser íntegro em relação ao que lhe interpela. O farelo grudado no tecido do texto testemunha algo que está no texto e que também não está. Quais são as palavras-farelo que lhe estão exigindo atenção? São palavras grandes (carregadas de sentido) ou palavras pequenas (abertas ao sentido)? Procure, neste momento, anotá-las, fazer uma lista, um inventário. Seja o mais espontâneo possível (ninguém está, ao menos agora, julgando-lhe por isso). Mas procure ser justo com a *manta de leitura*: nenhuma palavra deve ser descartada de antemão; nenhuma palavra deve ser incluída no carteiraço.

[Procedimento seis] Em posse de sua lista, agora lhe cabe a difícil tarefa de selecionar os farelos com os quais você pretende trabalhar. Os farelos são como o *punctum* fotográfico barthesiano: o ponto, a ponta, “pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também um lance de dados (...) o punctum de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)” (Barthes, 1984, p. 46). Admitida a analogia, na *manta de leitura* os farelos são os *punctuns* do texto. E se algum farelo-palavra-ideia nos punge, é porque diz também de algo que somos. Não é por mero acaso que nos vemos interpelados ou instigados por aquilo que lemos. Por certo, há algo nosso nessa palavra-farelo que nos chega. Não é raro nos vermos enredados a palavras que pouco se repetem ou que nem mesmo estão presentes no texto. Questionar a palavra-farelo é também se questionar desde o lugar de leitor, os porquês de determinada palavra ter sido farejada no momento de nossa leitura.

[Procedimento sete] Você selecionou as palavras com as quais pretende trabalhar. Resta-lhe, então, permanecer com elas. Caso você esteja lendo o trabalho em uma versão digital, uma sugestão é utilizar o recurso “localizar”, identificando a recorrência

ou não de tais palavras ao longo de todo o texto. Esse costuma ser um momento de surpresa, uma vez que, a depender das palavras selecionadas, sua recorrência pode ser muito baixa ou mesmo inexistente. A ferramenta localizar também permite observar as derivações e variações da palavra. Por exemplo, em uma das ocasiões em que empreendi a *manta de leitura*, deparei-me com a palavra-farelo AMOR. Tratava-se de uma dissertação de mestrado voltada à relação entre educação e saúde mental, para a qual estava incumbido em lê-la na condição de banca examinadora. Tanto o título quanto o resumo, sumário e palavras-chave jogavam para uma atmosfera macropolítica marcada por uma série de palavras de ordem em que não se percebia sinal de sensibilidade. Mas, por alguma razão, a palavra-farelo AMOR me punziu (procedimento seis), sendo por essa fisgado. Tentando localizá-la no corpo do texto tive a surpresa de não encontrar nenhuma referência sequer. Contudo, lá estava ela, à espreita da leitura, agarrada às palavras metamorfoses, clamor, amortecido e glamoroso.

Figura 1 – Diagrama-palavra



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Umavezcatalogadasasrecorrênciasederivaçõesdapalavra-farelo, e conforme apresentado no início desse procedimento, resta-nos permanecer com elas, mapeando o entorno das mesmas. Por entorno entenda-se as frases, parágrafos e seções

em que as palavras-farelo e suas derivações se situam. No exemplo descrito, o entorno me levava às seguintes situações:

(...) reconhecimento das metamorfoses das políticas públicas de educação dirigidas às crianças e jovens em sofrimento psíquico incapacitante.

(...) a dificuldade de escuta dos gestores diante do clamor da comunidade.

(...) 25 anos de disputa na câmara de deputados resultou em um amortecido jogo de faz de contas.

(...) o resultado não foi nada glamoroso.

[Procedimento oito] Tendo em mãos um conjunto de palavras, derivações e frases soltas, chega o momento de fazer algo com elas. Trata-se de ultrapassagem, de uma mudança de posição. Da leitura à escritura: o até então leitor-avaliador-perscrutador de palavras se vê desafiado a se tornar escritor. A *manta de leitura* se torna então uma *manta de escritura*. O parecer ou arguição a ser preparada passa a ser a superfície performática para que o sujeito do desejo emergja do suposto avaliador. Mas não se trata de mais uma tarefa a ser executada (embora, dependendo do grau de envolvimento com o texto, possa lhe tomar tempo). Gosto da ideia da *manta de escritura* enquanto gesto de habitar a superfície do texto, de encará-lo como um grande tabuleiro ou uma caixa de brinquedos. Em certa medida, o *homo scriptor* não deixa de ser o que Johan Huizinga (2019) nomeou de *homo ludens*. Aqui cabe um parêntese para situar o que Huizinga escreveu acerca do termo, uma vez que ele compreendia o lúdico como componente constitutivo não somente do ser humano, como da sociedade. Juntamente com o *homo sapiens* e o *homo faber*, os quais marcam, respectivamente, a centralidade do humano na racionalidade e na fabricação, haveria uma terceira função marcada pelo exercício da ludicidade, essa presente não somente no brincar infantil, como em diversas outras manifestações - religião, celebrações,

política, guerras e literatura. Assim como em um jogo lúdico qualquer, é possível (e desejável) que na *manta de leitura e escritura* você venha a gostar do que está fazendo, desejando permanecer nela por mais tempo ou até por vezes esquecendo que se trata de uma tarefa avaliativa e de que você é o dito examinador.

[Procedimento nove] “Nada mais deprimente do que imaginar o Texto como um objeto intelectual (de reflexão, de análise, de comparação, de reflexo etc). O Texto é um objeto de prazer” (Barthes, 1990, p. 10). Neste procedimento você se lança enfim ao jogo de escritura, fazendo do texto acadêmico um Texto barthesiano. Para Barthes, há uma diferença entre texto e Texto: o primeiro diz respeito a algo já escrito, objeto passivo, posto e entregue à leitura; o segundo é a experiência do encontro com leitor, que o pluraliza, dobrando-o ao sabor do seu interesse e desejo. No caso da *manta de leitura e escrita*, é quando o texto acadêmico “transmigra para dentro da nossa vida, quando outra escritura (a escritura do Outro) chega a escrever fragmentos da nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma coexistência” (Barthes, 1990, p. 11). O que iremos escrever a partir de nossa manta? O que é possível ser pensado e dito acerca do texto acadêmico que possa servir de apoio ao desejo do outro que o escreveu? Trata-se do momento em que nos vemos impelidos a socializar o efeito dos procedimentos, denunciando-nos, é claro. É possível que, diante do algoz ou policial que há em nós, vejamo-nos um tanto tolos, uma vez que nossas contribuições passam a ter um outro sentido, menos da ordem do certo e do errado, e mais do que funcionou ou não em nossa leitura. Não há um modo de escrever o parecer ou organizar uma arguição. Deve-se cuidar, contudo, para que nossa escrita ou fala não sufoque a sutileza de nossas próprias mantas.

[Procedimento dez] Chega enfim o momento do encontro com o outro, o momento em que você se vê diante das pessoas que compõem a banca de qualificação ou defesa e do autor do texto propriamente dito. Trata-se de oferecer sua manta ao outro, de compor

com esse, de interessar-se pelos seus efeitos. Sua posição, por certo, já é outra. Ainda que você esteja ali para “avaliar”, “criticar” ou “legitimar” o texto, sua performance busca a minoração de tais verbos. Ao falar sobre os efeitos do texto, ao oferecer palavras-farelo e suas derivações, você por certo contribui para desburocratizar a própria banca. Trata-se de apostar que as qualificações e defesas possam ser espaços também de jogo e surpresas. A *manta* também pode contribuir para curto-circuitar paranoias e perversões recorrentes em tais espaços. A manta de leitura e escritura (agora *manta de composição*) embaralha as posições de defensor (aquele ou aquela que defende um texto) e acusador (aquele que supostamente avalia). Conforme apresentado no procedimento três, não se trata de um duelo em que há um vencedor e um perdedor. Oferecer sua manta ao outro envolve observar suas reações, o modo como compõe ou mesmo silencia diante do que lhe é oferecido. Não estamos, com isso, romantizando o ritual de avaliação, mas contribuindo para que um tanto de romance e aventura possa se engendrar ao mesmo.

SUMÁRIO

APÊNDICE

[3.1] Em seu livro *Pensar com as mãos*, Marília Garcia (2025) narra uma cena de leitura junto a sua filha pequena. “Desde que minha filha fez três anos, toda vez que começo a ler para ela, sou interrompida a cada frase com a pergunta: ‘Quem está falando?’. Já na primeira linha, a máquina desconcertante de curiosidade que vem embutida nas crianças transforma a cena de leitura. Por exemplo, quando estamos lendo *Baleia na banheira*, de Susanne Strasser, que começa com um simples ‘É hora do banho’, minha filha pergunta: ‘Mamãe, quem está falando?’” (Garcia, 2025, p. 33). Mas o que tal cena tem a ver com a *manta de leitura*? Fiquemos, por ora, com a pergunta “Quem está falando?”, pergunta essa que dirigimos às frases e parágrafos que circundam nossa leitura. Trata-se de um gesto

de impostura diante do texto entendido desde sua completude e integralidade. Afinal, dentro do produto final que nos chega aos olhos (um trabalho de conclusão de curso, uma dissertação ou tese de doutorado, por exemplo), há um tanto de jogos enunciativos que complicam e complexificam o duto e quisto lugar de autoria. Se é um nome próprio que assina o texto, sua assinatura não garante que os enunciados que se distribuem no interior de suas páginas lhe sejam próprios. Um texto acadêmico, talvez mais do que um texto qualquer, é composto de palavras alheias, um conjunto de ideias, conceitos e frases que atendem por sobrenomes distintos, sobre os quais a *manta de leitura* passeia mais ou menos descompromissada. Mas acontece de, por uma circunstância da leitura, chegemos a determinada passagem do texto, interpelados pela palavra-farelo para a qual nos doamos com obstinação. É possível, por exemplo, que a busca por uma palavra aparentemente úmida nos leve a um autor ou teoria marcada pela aridez – na *manta de leitura* essa não é uma situação incomum. Aliás, quando tal acontecimento se dá devemos recebê-lo com gratidão, uma vez que é nos dada a chance de ler o já lido a partir de uma outra aresta, de perceber, talvez, a sutileza do imperceptível, um aroma ou mudança de atmosfera no dito conteúdo do texto. Enquanto avaliadores, resta-nos devolver a gentileza de tal encontro por meio de nossos pareceres ou arguições. A nível explicativo talvez não tenhamos, nesse caso, muito o que dizer. Nossa contribuição será, por certo, de outra ordem, na entrega de significantes que nos afetaram desde o lugar do inusitado. Na *manta de leitura*, “quem está falando” tem a voz embargada e titubeante. Talvez até consiga rir, o que, para determinados protocolos científicos, pode soar afrontoso. Esse é o doce risco que se corre.

[3.2] Em *A viagem inútil*, Camila Sosa Villada traz uma outra cena infantil. “Sempre que tem oportunidade, minha mãe me presenteia com histórias infantis. Conheço todos os clássicos. Ele deita ao meu lado e lê. Com as longas unhas pintadas de vermelho, o esmalte descascando de tanto lavar roupa, de tanto lavar pratos,

de tanto limpar a casa e cozinhar, ela me aponta o que vai lendo (...) Ela deita ao meu lado e com o dedo vai apontando cada palavra que lê" (Villada, 2024, p. 9). A *manta de leitura* admite gestos outros de aproximação, não somente do olho na direção da tela, mas dos dedos sobre a página a ser percorrida. Por vezes é aconselhável fechar os olhos e pousar o dedo indicador em alguma região da página, assim como já havíamos anunciado em nosso "método-oráculo" (Costa, 2021, p. 137-143), em busca de algum acaso que possa servir de matéria de escritura.

[3.3] Em *Memória de menina*, Annie Ernaux (2025) apresenta um testemunho contundente sobre a escrita. "Mas para que serve escrever senão para desenterrar as coisas, ainda que uma só, impossível de ser reduzida a qualquer tipo de explicação, psicológica, sociológica, uma coisa que não seja resultado de alguma ideia preconcebida nem de uma demonstração, e sim, de uma narrativa, uma coisa que saia dos meandros expostos da narrativa e que possa ajudar a entender – a suportar – aquilo que acontece e aquilo que fazemos" (Ernaux, 2025, p. 86). Na *manta de leitura* o que está em jogo é a leitura do texto, uma certa sobrevivência, como também a leitura de nós mesmos, a garantia de uma certa sobrevivência do sentido. Isso pode ser bom a nós, docentes-avaliadores-orientadores, como também aos nossos estudantes e seus respectivos textos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio da França. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

COSTA, Luciano Bedin da Costa. Apresentação ao método-oráculo para lidar com a sensação de fim de mundo. TITTONI, J. SILVA, A. ALVES, C (orgs). **Entrenós**: palavras que me lembram: escritos de pandemia. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neits/entrenos/apresentacao-ao-metodo-oraculo-para-lidar-com-a-sensacao-de-fim-do-mundo/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ERNAUX, Annie. **Memória de menina**. São Paulo: Fósforo, 2025.

GARCIA, Marília. **Pensar com as mãos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

VILLADA, Camila Sosa. **A viagem inútil**: trans/escrita. São Paulo: Fósforo, 2024.



8

João Evangelista

**DANÇAR O
TEMPO OUTRO:**
ENSAIO SOBRE O GESTO DOCENTE

Este ensaio propõe uma reflexão teórico-ensaística sobre a dança como gesto e método de pensamento, tomando como eixo a prática criativa de Pina Bausch e suas implicações para a docência. Ao investigar como o gesto dança entre o sensível e o conceitual, o texto aproxima a criação coreográfica de uma pedagogia da escuta, da presença e da invenção. A partir de uma escrita fragmentária e experimental, são exploradas as potências formativas de uma didática que se recusa a fixar significados e que opera no intervalo, no acontecimento e na pergunta que permanece. O ensaio busca abrir espaços para uma docência que, como a dança, é também um modo de pensar com o corpo e com o tempo.

PRÓLOGO

Há textos que não se escrevem de uma vez. Como certos gestos, eles hesitam antes de nascer, esperam a hora em que o corpo escuta algo que ainda não tem nome. Este ensaio nasceu assim: como quem dança sem música prévia, seguindo apenas a vibração de uma pergunta que não cessava de pulsar. O que acontece quando o gesto pensa? E quando pensar já não se separa do corpo, do tempo, do outro? Pina Bausch, com sua escuta do invisível e do inacabado, ofereceu não um modelo, mas uma abertura: uma maneira de pensar a criação como forma de ensinar. Este texto não busca explicar Pina, tampouco traduzi-la — mas deixar-se contaminar por sua dança, por seu método sem método, por sua pedagogia das perguntas. Talvez o que se diga aqui não se fixe. Talvez se perca. Mas se alguma fagulha permanecer, se algum passo for ensaiado pelo leitor, então já teremos dançado juntos. Dançar juntos, talvez, seja isso: partilhar o instante em que o tempo se desfaz do seu rumo ordinário e se reconfigura como tempo outro — o tempo da formação sensível, da escuta e do gesto docente que se deixa afetar.

O GESTO QUE PERGUNTA: DOCÊNCIA COMO DANÇA EM ESTADO DE CRIAÇÃO

Pina dança. Antes, pergunta. Pensamento. Experimento fascinante. Faz nascer o movimento do momento. Do que sente. Daquilo que é vibrátil. Tátil. Pele pulsante. Diz ela: “não é simples traduzir um sentimento, uma ideia em dança” (Entrevista: Message from Pina Bausch - THE 2007 KYOTO PRIZE - Youtube). Para ela, é pela atenção aos pequenos eventos que se abrem os olhos para algo que nasce que surge e que se mostra ali à espera de ser lido, uma fagulha que faz virar uma chave para aquilo que em princípio não se sabe bem o que é, o que poderá ser. Algo que já é presente e que pede uma resposta. É aí que nascem as questões. Questões sementes de todas as espécies. Questões caminhos de uma jornada sem mapa. Que não se dizem “por aqui” ou “por ali”, “desta forma” ou “daquela”. Apenas questões. Que resistem às respostas prontas. Como no espaço da aula, onde o gesto docente também interroga mais do que afirma, abrindo caminhos para um saber que se constrói no movimento. Que enfrentam o senso comum. Desafiam o tempo. Exigem paciência. Para então, se abrirem num jogo do que está dentro e do que está fora. É como o ar que se inspira para dentro e para fora se expira. É nesse movimento que vai se criando caminhos. Caminhos que trilham a multiplicidade. Do tempo, do espaço, da memória e do sentir. É da incerteza de que se tem certeza. O relativo no absoluto, como diz Gilles Deleuze (2010, p. 30-31).

Essa escuta do tempo e do corpo como campo de emergência do gesto permite repensar a própria docência como um campo de criação. Este modo de operar, partindo de uma pergunta encarnada, ressoa profundamente com a nossa própria investigação sobre a docência e com o ato da docente. Docência aqui compreendida não como mero ofício de transmissão, mas como exercício contínuo de escuta e criação: um gesto que, como na dança,

se faz em contato com o tempo outro, tempo que exige atenção e recusa a pressa da resposta.

É nesse ponto que a dança se revela como um dispositivo que serve como referente epistemológico à prática docente. Uma vez que, a dança, tal qual como encenada em Pina Bausch, excede o campo circunscrito da arte para se tornar uma trama biotextual, onde é possível estudar como ordenar, por meio dela, as aventuras do pensamento. Um exercício constante de como manter o pensamento em estado de alerta, um esforço para coreografar o percurso do pensamento ao invés de fixar um conteúdo. A dança, assim, configura-se como espaço para o ensaio e para a experimentação docente.

Essa dança é, por natureza, permanente e sempre inconclusa; não se fixa, mas persiste como *acontecimento*. O acontecimento é a dobra onde o contínuo da realidade e o discreto da linguagem se encontram, permitindo que a narrativa escape à linearidade. Esse é o *e-feito*: a materialização de uma prática que se cria como vontade de conhecer. Trata-se, com isso, de pensar como as noções que passam pelas artes, pela filosofia encarnam no corpo. Um corpo que experimenta por meio de uma relação íntima entre a leitura do eu e do mundo e a escrita de si no mundo, a escrita do gesto no mundo, no tempo. O método institui-se no exercício da própria dança. Uma dança que ultrapassa o movimento acabado e assume outras multiplicidades sempre em rota de linhas de fuga. É como se a partir de o estudo se pudesse transcriar.

O CORPO COMO ARQUIVO VIVO: A MATÉRIA DA MEMÓRIA

Se o gesto nasce da pergunta, como vimos, ele não emerge do vazio: é o corpo que o sustenta como arquivo de experiências.

Antes de se tornar gesto, o movimento é rastro. A trama biotextual que Pina Bausch tece com seus bailarinos não parte de um corpo neutro, mas de um corpo-arquivo, um corpo atravessado por memórias, cicatrizes, afetos e gestos anônimos do cotidiano. A pergunta que ela lança (“o que te move?”) é um convite para abrir esse arquivo. Nesse sentido, a docência que se deixa afetar por essa prática também precisa reconhecer que a sala de aula é um encontro de arquivos vivos. O corpo do aluno e o corpo do professor não são recipientes a serem preenchidos, mas territórios densos, povoados por histórias que não cabem no currículo. Ensinar, então, passa a ser também um ato de arqueologia: escavar com cuidado as camadas de experiência que constituem cada presença, entendendo que o conhecimento não se constrói no vazio, mas na ressonância entre esses arquivos. O gesto que nasce dessa escuta não é uma invenção do zero, mas uma reconfiguração de traços já existentes, uma dança com os fantasmas e as potências que cada um carrega em sua pele. Nesse sentido, o gesto docente emerge também como dança do tempo vivido — tempo espesso, repleto de marcas e memórias que exigem do educador uma presença afinada com a escuta do que pulsa fora da cronologia linear.

A DANÇA COMO CONCEITO ESCAPA

Transcriar: escrever com o corpo. Pensar como quem hesita com os pés antes do chão. Ensinar como quem se lança num gesto que ainda não sabe o que será. A dança de Pina Bausch não começa com uma forma, mas com uma pergunta. Não há resposta pronta - há um campo de forças, há o que se move antes da forma. Esse movimento ainda informe é o que a filosofia de Deleuze chama de zona de indiscernibilidade — um campo de intensidades que antecede a representação. Há o que vibra no espaço entre o corpo e o mundo. Nesse espaço intermediário, onde o gesto não é gesto,

onde o conceito ainda não se formou, nasce uma outra docência. Essa docência é do entre: entre o dizer e o calar, entre o mover e o parar, entre o ensinar e o escutar. O que Pina nos dá, mais do que uma técnica, é um *método de atenção radical*. Atenção ao que emerge, ao que escapa, ao que se forma como gesto no instante mesmo em que se desfaz. E nisso, ela se aproxima de uma filosofia que, como diz Deleuze, não constrói conceitos como estruturas fixas, mas os pensa em blocos de variação, zonas de vizinhança e de indiscernibilidade.

Como já indicado, o gesto não é forma acabada, mas emergência do sensível - aqui, radicalizado como conceito em ato. Na dança, como na docência, o gesto é também um risco. Um risco que não se define por um conteúdo a transmitir, mas por uma escuta que ainda não tem nome. Ensinar, nesse sentido, não é garantir um saber, mas sustentar uma *experiência de criação*. Criação como espera, como corte, como atenção às fagulhas: aquelas mesmas que Pina dizia estarem à espera de serem lidas. É nesse chão movediço que a docência se revela dança: *ensaio, rastro, desvio*, forma de pensar como o corpo, de aprender com o que se move e se desfaz. Dançar o tempo outro, nesse contexto, é o exercício de habitar o entre-lugar do gesto docente que não se apressa a ensinar, mas sustenta a experiência do não-saber como campo fértil de criação. A docência, como a dança, desconfia das fórmulas e encontra no tempo da hesitação um terreno formativo.

É preciso dizer: não se trata de aplicar a dança à educação, nem de pedagogizar a arte. Trata-se de deixar a arte afetar o corpo da docência. Fazer da aula um lugar onde o tempo dobra, onde o conhecimento se diz com quem hesita, onde a escuta antecede a explicação. Um espaço onde o gesto docente é também biotextual. Feito de memória, respiração, presença. E talvez, aqui, se possa dizer que a dança de Pina não ensina a dançar, mas ensina pensar com o corpo - e, isso sim, é um método.

Mas que método é esse, senão um modo de habitar o tempo e o espaço do não-saber com rigor e delicadeza? Um método que não busca conduzir, mas acompanhar; que não organiza conteúdos, mas cria matérias. Escuta emergências. O que se ensina, então, quando se dança? E o que se aprende quando se sustenta uma pergunta viva no corpo, sem pressa de resposta?

A RECUSA DA CAPTURA: CONTRA A PEDAGOGIZAÇÃO DA ARTE

É preciso insistir: deixar a arte afetar a docência não é transformá-la em ferramenta. A lógica da ferramenta é a da captura, da utilidade, do resultado previsível. Seria o mesmo que pegar a dança de Pina e reduzi-la a uma “dinâmica de grupo para desinibição”. A potência de seu método reside justamente em sua recusa a ser capturado por uma finalidade externa a ele mesmo. A dança, aqui, não “serve para” ensinar algo; ela é o próprio acontecimento do pensamento. Portanto, uma docência-dança é aquela que resiste ao imperativo da produtividade e da aplicação. Ela se opõe à pedagogia que busca incessantemente “objetivos de aprendizagem” mensuráveis. Seu compromisso não é com o produto, mas com a instauração de um estado de criação, um tempo de intensidade onde algo pode — ou não — acontecer. É uma aposta no inútil, no gratuito, no que escapa. E essa recusa em “servir para” é, em si, um gesto político radical no campo da educação, que hoje é dominado pela lógica do desempenho e da eficiência. Essa resistência, por sua vez, convoca outro modo de pensar o método, não como técnica, mas como presença viva e inacabada.

O GESTO COMO MÉTODO: PEDAGOGIA DO INACABADO

Não se trata de aplicar a dança como ferramenta de ensino, e sim deixar que o gesto nos ensine a ensinar. Que a atenção ao pequeno, ao fragmentário, ao frágil, desloque os modos de presença na docência. Em Pina o método não tem sentido técnico, mas sim o sentido de um modo de relação com o tempo e com o outro. Um método sem manual, que exige atenção ao que se move fora de plano, aos intervalos, às pausas, ao que escapa.

Nesse sentido, o gesto é o lugar do pensamento em carne viva. Ela não explica, antes propõe, provoca, ressoa. Ensinar, pode sim, ser esse exercício de sustentar gestos sem nome, de acompanhar movimentos que ainda não se sabe cujos significados, mas que como significantes, insistem em ser escutados. A docência como criação, não de conteúdos, mas de condições de emergência. Um ensino que se aproxima da arte não apenas por estetização, mas porque partilha com ela o risco da presença real. Pina nos lembra que se dança com o que se tem: afetos em trânsito, memória do corpo, hesitação dos gestos, restos do cotidiano. Ensinar talvez não seja muito diferente. Ensinar com o que se tem. Com o que se sente. Com o que se ouve. Com aquilo que pulsa: com os restos, os afetos, os lapsos; como quem coreografa o instante com o que há. Que escapa à forma e, por isso, forma. Forma o professor, forma o aluno. Forma o instante.

Trata-se do gesto da dança como matéria pedagógica, não como recurso, mas como condição do pensamento. Com aquilo que, ao ser acolhido, reorganiza o tempo da aula, o espaço da escuta, o papel de quem ensina. Há uma proximidade referencial entre o gesto que dança e o gesto que ensina. Diferentes, talvez, apenas em sua visibilidade. Ambos exigem coragem para o inacabado.

Ambos exigem um corpo presente; e um pensamento que não tem medo de se perder para se formar.

Essa dança-docência-gesto não se fundamenta na demonstração, mas na escuta. Uma escuta que não se limita ao que é dito, mas se volta ao que vibra no intervalo da própria linguagem. Escutar aqui é um ato de criação. Não se ouve para responder, mas para sustentar o acontecimento do outro. Pina fazia perguntas e escutava os corpos responderem em seus próprios ritmos, desvios, silêncios, devaneios. Talvez, mais do que ensinar a dançar, ela cultivasse essa escuta ativa de quem insiste em nascer: um silêncio gestante de sentido. Tal qual, o ato docente que se abre ao gesto e deixa de ser transmissão para se tornar composição sensível. Compor com o tempo do outro, com o que ainda não se formou, mas está em estado avançado de gestação. Esse é o lugar ético da escuta enquanto prática formativa. Coragem, aqui, para dançar o tempo outro da aula: tempo em que o conhecimento não se apressa a chegar, mas se deixa ritmar por silêncios, pausas e recomeços. Tempo que educa não pela aceleração, mas pela escuta.

SUMÁRIO

ESCUTAR COM O CORPO: O GESTO COMO FORMA DE ATENÇÃO

Escutar não é aguardar a fala. Nem tampouco recolher informações e preparar uma resposta. Escutar, como nos propõe a dança de Pina, é *ficar junto do que ainda não tem forma*, sustentar o que hesita em surgir. É uma espera ativa, onde o corpo inteiro se oferece como superfície de acolhimento. A escuta, nesse sentido, é ela própria também um gesto: um gesto que não se vê, mas que sustenta tudo que se vê. Sem escuta, não há dança. Sem escuta, não há docência. Ela é tempo de abertura. Do poroso. Do não saber. Quando Pina pergunta, ela não busca respostas corretas, antes, ela cria o espaço

para que algo aconteça. Seus bailarinos não respondem com palavras, mas com gestos que brotam do vivido, do cotidiano do irrepetível. Em nossas aulas, muitas vezes, perguntamos já esperando a resposta. E a escuta se fecha antes de começar. Insistimos que, talvez, educar, como dançar, seja sustentar a presença do que ainda não sabemos nomear.

Esse tipo de escuta, encarnada e sensível, desloca o lugar do professor. O saber já não lhe pertence. Ele passa a ser um curador dos espaços de emergência. Um sismógrafo que vibra no campo de forças da sala de aula. Ele escuta mais do que dirige. Amplifica movimentos que não são seus. Está ali para sustentar o que escapa. Um amplificador de tais movimentos. É aqui que o gesto volta como método: gesto de escutar, gesto de esperar, gesto de ceder. Gesto que se afina a um tempo outro, poroso e denso, que resiste à lógica da aula cronometrada e se abre à imprevisibilidade do acontecimento formativo. Um método que se desdobra no tempo, que não se acelera. Que escapa ao roteiro e se orienta por intensidades.

É preciso, todavia, assumir que há também gestos que falham. Que não alcançam. Que caem, que interrompem o fluxo. Entretanto, talvez, sejam esses os mais fecundos. Porque é na falta que o corpo revela o que a técnica tenta esconder: sua precariedade, sua urgência, sua verdade. Pina não cortava o erro, ela o acolhia como matéria coreográfica. Como quem compreende que o equívoco é uma forma de escuta: o corpo que tropeça está ouvindo outra coisa, atravessado por forças que escapam ao controle. E o professor? Também falha. Também tropeça. Também se cala diante do que ainda não sabe. Mas é nesse tropeço, se escutado, que pode nascer um saber outro, que não se ensina, mas se compartilha, porque emerge do comum, do entre eu e o outro. Do atravessamento do mundo e da linguagem. O erro, então, é menos um desvio a corrigir do que desvio a habitar. Um gesto imprevisto que rompe o plano e inventa uma nova forma de ensinar, criando um plano de imanência.

Um gesto, às vezes, é só uma fresta. Um quase nada. Mas ele interrompe o automático, rasura o costume desfaz o adestramento da resposta pronta. Um corpo que se move de modo inesperado chama atenção não porque grita, mas porque desloca a lógica do previsível. E nisso está uma potência formativa. Ensinar, como dançar, é instaurar esses pequenos desvios: não para impor um novo caminho, mas para suspender, por um instante, o compasso da obviedade. O gesto, então, é a pausa que impede que tudo continue igual. Como se dissesse: "há outra maneira". Outra forma de estar ali. Outro tempo possível. É essa a coreografia mínima que Pina nos ensina: não a do corpo que executa, mas do corpo que atenta, escuta e recomeça. E, talvez, não haja aula mais potente do que aquela em que se aprende a recomeçar.

COREOGRAFAR O ESPAÇO-TEMPO DA ESCUTA

Mas escutar com o corpo também exige um espaço que acolha esse gesto. A escuta encarnada não acontece no vácuo. Ela exige uma coreografia do próprio ambiente. Pina Bausch era mestre em criar as condições espaciais e temporais para que o gesto pudesse emergir: o chão coberto de terra, água ou cravos não era mero cenário, mas um agente que provocava o corpo, alterava seu peso, seu ritmo, sua relação com o mundo. Como traduzir essa sabedoria para a docência? Significa pensar a sala de aula não como um container neutro de corpos, mas como um ecossistema sensível. Diz respeito à disposição das cadeiras, à qualidade da luz, à gestão do silêncio, à permissão para o movimento. Significa, por vezes, desarrumar a ordem estabelecida para que outras lógicas possam surgir. Coreografar a escuta é criar um espaço-tempo onde o tropeço é possível, onde a hesitação tem lugar e onde o silêncio

não é constrangedor, mas denso de potência. O professor, nesse sentido, se torna também um cenógrafo do invisível, alguém que prepara o terreno não para controlar o que vai brotar, mas para garantir que o solo esteja fértil para o inesperado.

UMA PEDAGOGIA DO INSTANTE: ESCUTAR O QUE NÃO SE FEZ GESTO

O que faz de Pina uma mestra não é a técnica, mas o modo como ela ensina a escutar o que ainda não nasceu. Sua pedagogia não é um conjunto de passos, mas um método de presença: estar junto àquilo que está por vir. Cada ensaio, é uma travessia incerta; uma escavação paciente do que ainda não tinha forma. E o que ela ensinava, sem dizer, era que dançar não é repetir, mas ouvir o tempo do outro. Ouvir até que o gesto surja. Ouvir até que o corpo diga algo que nem ele sabia que sabia. Essa escuta dá a ver uma pedagogia do instante. Não aquela que controla o tempo da aprendizagem, mas que se deixa afetar por ele. Assim como a dança, a aula se transforma em campo de atenção expandida - onde o professor não conduz apenas, mas também se desorienta junto. Trata-se de uma prática que se desfaz da ideia de aula como conteúdo e se refaz como presença compartilhada no espaço do ainda-não. O que se ensina ali não está pronto, não está no plano de aula, nem no livro. Está na vibração que passa entre os corpos, no acontecimento que escapa à grade curricular, no gesto que se forma enquanto se tenta. Como uma respiração coletiva, o método se confunde com o próprio modo de estar - e de dançar - junto.

Ensinar, talvez, seja estar à altura daquilo que escapa. Não por controle, mas por contágio. Há algo na dança de Pina que não se pode aprender por imitação, e sim com convivência com o indizível.

Sua pedagogia é feita de um saber que não se deixa capturar, mas que pulsa, que faz estremecer. É um saber em trânsito, sem morada fixa que se aloja na escuta ampliada, na atenção ao mínimo: às microscopias. É uma dança que pensa. Um pensamento que se move. Uma docência que se deixa atravessar por tudo que ainda não tem nome.

Mas como sustentar essa escuta? Como sustentar a vibração de um gesto, o silêncio antes da palavra, o espaço antes da forma? Que espécie de presença é exigida de quem ensina (ou de quem dança) quando o que se propõe é acompanhar algo que ainda não nasceu, que não se deu a ver? E o que nasce ali, afinal? Um movimento? Um conceito? Um estado de atenção? Talvez tudo isso, mas só se formos capazes de esperar. Pina parece nos dizer, que tudo isso nasce, mas só se formos capazes de esperar. Só se suportarmos o não saber. Só se habitar-mos o intervalo entre o que poderia ter sido e o que, por milagre, ainda pode vir a ser. E se a docência fosse isso: uma coreografia de intervalos? Um modo de compor com o que chega sem anúncios, com o que se insinua pelas bordas? Talvez estejamos falando de uma *ética da presença* que é, ao mesmo tempo, um gesto político e uma poética do encontro. E se for assim, como pensar um método que não ensina o que fazer, mas como estar - estar inteiro - diante do que não se controla?

Há uma dança que acontece entre as coisas. Entre um olhar e um gesto, entre a lembrança de um movimento e sua aspiração presente. Nesse entre, a docência ganha corpo como experiência que não se reduz à transmissão de saberes, mas que se fabrica no próprio ato de estar com o outro, de escutar o que ainda não tem forma, de responder com o corpo inteiro. O gesto, nesse contexto, não é apenas uma ação visível, mas a inscrição de uma temporalidade outra; um tempo que não corre em linha reta. Ensinar, como dançar, é escrever nesse tempo. Um tempo que exige atenção às microvariações, aos desvios, às intensidades que não cabem no conteúdo. Nesse tempo vibrátil, o gesto se torna escuta viva, matéria sensível de pensamento, e o corpo, lugar de invenção e escuta radical.

O que se transmite é um modo de estar no mundo que convoca a atenção plena, a disponibilidade ao imprevisto, o desejo de seguir mesmo sem saber. Na dança de Pina, como na docência que aqui se preconiza, não há fórmula: há constelações. Há linhas que se traçam entre lembranças, afetos, palavras, silêncios, corpos e hesitações. Linhas que não se alinham, mas que se entrelaçam. E nesse entrelaçar, o gesto ganha densidade, torna-se espessura do mundo, abertura de sentido, matéria de relação. É nesse ponto que o corpo - o corpo que dança, que ensina, que escuta e se torna território de invenção.

A ÉTICA DA VULNERABILIDADE: O SABER DO NÃO-SABER

Sustentar a presença diante do que ainda não nasceu exige do docente uma postura ética fundamental: a coragem da vulnerabilidade. A pedagogia tradicional se assenta na figura do professor como mestre do saber, aquele que detém as respostas. A pedagogia-dança, ao contrário, propõe o professor como mestre da pergunta, aquele que sustenta o não-saber como um espaço de potência. Assumir-se vulnerável, admitir não ter o controle, despir-se da armadura da autoridade para se colocar em risco junto com os alunos — eis o gesto ético que funda essa prática. Não se trata de uma ignorância passiva, mas de um “não-saber” ativo, uma escolha por permanecer na abertura. É essa vulnerabilidade compartilhada que cria o campo de confiança necessário para que o gesto autêntico, a palavra hesitante e o pensamento genuíno possam emergir. O que se ensina, nesse pacto, não é um conteúdo, mas um modo de relação com o conhecimento e com o outro, baseado no cuidado e no respeito pelo tempo de gestação de cada um.

O MÉTODO COMO CORPO QUE ESCUTA

O que se chama método, na obra de Pina Bausch, como já dito, não é um conjunto de procedimentos pré-definidos, mas um modo de colocar o corpo em escuta diante do desconhecido. Trata-se menos de ensinar passos e mais de instaurar um ambiente onde o gesto possa emergir como resposta sensível ao mundo. Seu trabalho como intérpretes não começa com uma coreografia pronta, mas com perguntas. Perguntas que não visam respostas corretas, mas reações vitais, memórias encaradas, afetos que se tornam matéria de criação. Assim, a pedagogia de Pina se aproxima de uma ética do gesto: um fazer que não se reduz à técnica, mas que convoca o corpo a se fazer no mundo, a se deixar atravessar por imagens, sons, memórias, hesitações.

Nesse campo, o gesto é pensamento. Mas não o pensamento sobre algo, mas pensamento como algo que se move, que transforma, que encontra sua forma no tempo mesmo da criação. O gesto, tal como emerge em Pina, é um conceito em ato: uma dobra do sensível que pensa sem palavras, que articula sem enunciados. O método, então, não é a via que leva a um fim, mas o próprio caminho como invenção. Ele se refaz a cada ensaio, a cada evento. A cada acontecimento. É sobre permanecer no risco de estar em criação. Isso é o que o torna, paradoxalmente, rigoroso: um rigor do imprevisível, da atenção aguda, da presença que se dá inteira ao que ainda não foi.

É aqui que dança se faz biotextual: quando o corpo se torna escrita viva, texto em movimento, narrativa que não se lê com os olhos, mas com a pele, com a respiração, com o compasso de cada silêncio que antecede o gesto. A docência que se deixa tocar por

esse método não busca repetir fórmulas, mas ativar condições para que algo aconteça. Trata-se de ensinar com o corpo, não no sentido de performar saberes já prontos, mas de se colocar em risco junto com o outro, de criar uma escuta que permita que o inesperado aconteça e se torne criação compartilhada.

O GESTO COMO MICROPOLÍTICA DA PRESENÇA

No grande esquema dos sistemas educacionais, um gesto pode parecer nada. Uma pausa, um olhar que se demora, uma pergunta que se recusa a morrer. Contudo, é precisamente nesses “quase nada” que reside uma micropolítica da presença. Cada gesto que interrompe o automatismo da aula expositiva, que rasura a lógica da resposta certa e que valoriza a hesitação é um pequeno ato de insubordinação. Ele desafia o regime de aceleração, de produtividade e de vigilância que governa os corpos na contemporaneidade. A dança de Pina nos ensina que o gesto não é apenas expressivo; ele é disruptivo. Ele cria pequenas zonas autônomas de tempo e percepção. Uma docência que aposta no gesto aposta, portanto, na criação desses micro-espacos de liberdade dentro da própria instituição. Não se trata de uma revolução grandiosa, mas de uma guerrilha poética travada no corpo-a-corpo do cotidiano, afirmando que outra forma de estar junto, de pensar e de aprender é possível, aqui e agora, neste instante. É nesse instante que dançar o tempo outro deixa de ser metáfora para se tornar prática de resistência micropolítica na educação.

ESCREVER COMO DANÇAR: A PROSA EM ESTADO DE ESCUTA

Se dançar é pensar com o corpo, escrever é dançar com a linguagem. A escrita, nesse sentido, não é apenas instrumento para registrar ideias, mas um modo de experimentar o mundo, que tateia o indizível, que hesita e avança ao ritmo da respiração. Como na dança de Pina, o texto se constrói na tensão entre o que se sabe e o que se escapa, entre o controle e a abertura ao acaso. Cada frase carrega algo do tropeço e da suspensão do gesto que a antecede. Não se escreve para dizer, mas para escutar o que ainda não tem forma. Essa escuta na escrita é o que a torna dança. Uma dança feita de pausas, silêncios e deslizamentos. O texto, assim, não segue uma linha reta, mas desenha percursos que se deviam, que se demoram, que retornam para dizer de outro modo aquilo que ainda pulsa. Escrever é deixar o pensamento se movimentar como corpo em cena: em variações, intensidades.

Nesse jogo, a prosa emerge como forma de insistência e vulnerabilidade. Diferente da tese que busca provar, a prosa-escuta-dança se arrisca a acompanhar o que ainda não se sabe. Ela não entrega respostas, mas oferece reenrâncias por onde a pergunta pode continuar ressoando. E assim, manter viva a inquietação, sustentar o inacabado como forma de presença. Por isso, a prosa-escuta-dança não se conclui, interrompe-se. E é nesse ponto que começa a formar uma pedagogia. Que se faz entre os corpos, entre os tempos e gestos. Uma pedagogia que não ensina o que pensar, mas que abre o tempo para que o pensamento aconteça — como movimento, como afeto, como escrita.

CONSIDERAÇÕES

Talvez tudo isso: dançar, ensinar, escrever, seja, no fundo, um mesmo gesto. Um gesto que se oferece ao tempo sem querer dominá-lo, que se abre ao outro sem querer capturá-lo, que se arrisca no movimento sem desejar um ponto fixo de chegada. Um gesto que, por sua própria natureza, não se completa. Permanece. Resiste. Move.

Pensar a dança como método e pedagogia é escutar esse gesto em sua potência: o gesto que pergunta, que espera, que acolhe. É aprender com Pina Bausch que o essencial, talvez, não esteja em responder às demandas do mundo, mas em inventar modos de habitá-lo com mais escuta, mais presença, mais lentidão. E que, no silêncio entre uma pergunta e outra, algo se mova, ainda que imperceptivelmente.

Como rastro, fica então, a aposta: de que no entrelaçar dos corpos, dos tempos, gestos e palavras, possa nascer uma docência outra; menos preocupada em ensinar e mais preocupada em acompanhar, sustentar, cuidar do instante em que algo acontece. A dança nos ensina isso: que há beleza no inacabado, e que há pensamento no que ainda não tem nome. Talvez aí resida o mais profundo gesto educativo: dançar com o mundo antes de tentar explicá-lo. E se algo permanece, é a convicção de que há pensamento no que se move, no que hesita, no que não quer se resolver. A dança nos oferece esse dom raro: o de manter o pensamento em estado de presença. Talvez seja esse gesto mais radical que a docência pode cultivar: dançar junto com o tempo sem querer apressá-lo, sem desejar encerrá-lo. Dançar ainda. E outra vez. Docência, então, como dança do tempo outro: não para performar o saber já dado, mas para criar um espaço-tempo em que o pensamento possa acontecer, na lentidão viva de um gesto que escuta e acompanha.

REFERÊNCIAS

BAUSCH, Pina. **Message from Pina Bausch**. The 2007 Kyoto Prize. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HFXnF8dHBkU>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**: cinema 2. Tradução de Antônio Rodrigues. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEPECKI, André. **Exaustos**: dança, política e pensamento. São Paulo: n-1 edições, 2021.

PINA. Direção: Wim Wenders. Produção: Claudie Ossard, Gian-Piero Ringel. Alemanha: Neue Road Movies; Eurowide Film Production, 2011. 1 vídeo (106 min), son., color. Documentário.

ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.



9

Isadora Sobrosa

**ESCREVER COM
TOTONHA E CAPIM:
MÉTODOS DE CRUZO PEDAGÓGICO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-593-0.9

CAPIM SABE LER?

Escrita e leitura. Convidar para ler. O trabalho do professor. A metodologia de alfabetização. A presença dos livros. A escrita acadêmica. O método etnográfico. O texto obrigatório para a aula de hoje. As notas de rodapé. Os rabiscos no caderninho. A receita de pão. As frases do tambor. O curso do rio. O ritmo infinito da milonga. Times New Roman 12 com espaçamento 1,5. Textos, textos e textos. Textos que não têm letras, textos sem palavras, textos que não gostam de si mesmos, textos que sabem que são textos, textos que são capim? Textos que são contra a escrita. Ah! Esses são bem legais. Começamos com um deles. Marcelino Freire (2020, p. 71), um escritor pernambucano, escreveu uma vez um conto de uma página dando voz a uma personagem chamada Totonha. Sua primeira frase, que nasce junto com ela, é “Capim sabe ler?”, logo seguida por “Não quero aprender, dispenso”. Um texto raivoso, contraditório em sua forma. Uma personagem que incomoda.

Mas ela incomoda porque é incomodada. Há uma pergunta de fundo, que não sabemos qual, mas que faz Totonha começar a falar. Sabemos que foi feita por uma professora, pois em algum momento Totonha diz: “Dona professora, que valia tem meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente”. Ou seja, a narrativa que ela nos traz se opõe a uma proposta educacional invisível, que carrega algo que nos é muito caro na educação: a escrita e a leitura. Diz isso diretamente: “Não preciso ler, moça”, e é neste tom argumentativo que vai nos desmontando a partir do que achamos ser nossas bases.

Ler e escrever, da forma que lhe é proposto, Totonha sabe, exige um movimento, ao qual nega: “Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico”. Negar este movimento, porém, não é se manter estática, parada, como ela nos demonstra. Aos poucos, nos apresenta sua relação com o mundo: “No papel, sou menos

ninguém do que aqui, no Vale do Jequitinhonha”, seu conjunto de saberes: “A química. Tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água?” e seus métodos de aprendizado: “Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem?”. Nos diz que lá, em seu chão, onde o capim brota, existe uma educação que lhe é importante. Sua negação não é de aprendizado, é do lugar de aprendizado em que estes elementos, a princípio, não participam.

A personagem, na voz narrativa que lhe é dada, busca aquilo que já conhece, que lhe é próximo: “Pelo menos aqui todo mundo me conhece. Grita, apelida. Vem me chamar de Totonha.”, o que pode, à primeira vista, gerar um incômodo aos educadores, que buscam sempre expandir os tais conhecimentos. No entanto, Totonha é uma mulher adulta que está, muito provavelmente pela primeira vez, tendo contato com a possibilidade da alfabetização. Ela então, bate pé. Nos diz que sempre esteve ali, junto de diversos outros seres que, assim como ela, são pouco vistos: “Demente como um mosquito. Na bosta ali, da cabrita. Que ninguém respeita mais a bosta do que eu,” e que estes seres possuem grandes potências. Olhamos o texto por esta via, não do contraste, mas das possibilidades de contato que nos apresenta.

O CAPIM

No mesmo instante que Totonha passa a existir, surge o capim. Este outro personagem, que nos apresenta no início do texto, compartilha com ela a vida e a forma de lidar com o entorno. Ele passa rápido por nós, na velocidade de 5 letras aglutinadas em 4 ou 5 fonemas (a depender da teoria que se segue), mas Totonha, em sua sabedoria de terra, não surge a partir dele à toa. Benjamin (1996 p. 219), a respeito da obra de Leskov, diz que “poucos ousaram mergulhar nas profundezas da natureza inanimada”. Este capim aparece

aqui não como inanimado, mas como um conjunto de seres que não leem e não escrevem a partir de uma perspectiva hegemônica, assim como Totonha, mas estabelecem relações de aprendizado com a vida. O capim e a vaca, e a mão, e o pé, e o vento, e o mosquito, e o tambor, e a milonga, e o caçador...

"Capim" é ele mesmo uma maneira popular de falar sobre rizoma, potência do múltiplo, "processo imanente que reverte o modelo" (Deleuze e Guattari, 2011a, p. 42), aquilo que é "como linhas abstratas mutantes que se livraram da incumbência de representar um mundo, precisamente porque elas agenciam um novo tipo de realidade" (Deleuze e Guattari, 2011b, p. 26). Ao surgir com o capim, Totonha nos mostra que, independente de saber ler, se pode ser filosofia da diferença, e assim ousar outra forma de vida-texto. Pensar por meio do capim, com o capim, sendo capim, como Totonha, não é uma metáfora, mas uma tentativa de se colocar em processos que desencadeiam devires que "exprimirem antes grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos ainda por serem extrínsecos, em suma anômicos" (Deleuze e Guattari, 2011b p. 31).

A linguagem-vida-capim existe no agora, produzindo-se e brotando, mas sendo constantemente empurrada para um lugar relegado ao desvio, as frestas, que insiste em reinventar:

A erva existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. Ela cresce entre, e no meio das outras coisas. A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral (Miller, 1956, p. 48-9 *apud* Deleuze e Gutarri, 2011a, p. 40)

E não há reinvenção onde se abre mão daquilo que se pode em favor de um modelo. Por isso é capim, rizoma, e todo "Devir é um rizoma" (Deleuze e Guattari, 2011b, p. 20), está constantemente se fazendo, crescendo e transbordando. É natureza comunicante, multiplicidade, não pode ser colocado em uma categorização fixa, "não nos

interessamos pelas características, interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento” (Deleuze e Guattari, 2011b, p. 20). Como Totonha se propaga?

A NARRATIVA E SEU CHÃO

Benjamin, em *O Narrador*, ao traçar um desenvolvimento histórico da narrativa como uma forma textual, diz que “a arte de narrar está em vias de extinção” (1996, p. 197). Define a narrativa como “ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (Benjamin, 1996, p. 205). Narrar pressupõe estar junto, interagir com alguém enquanto se conta algo: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”. Desse contato advém o aconselhamento, alguém que a partir de sua experiência, de possuir algo comunicável que possa incorporar à experiência de seus ouvintes, se atreve a “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história” (Benjamin, 1996, p. 200).

Totonha é uma narradora, alguém com uma experiência que pode compartilhar conosco, viva no texto. No entanto, Benjamin dirá que “as ações da experiência estão em baixa” (1996, p. 198) e, por isso, “a arte de narrar está em vias de extinção” (1996, p. 197). Por sua relação com a artesanaria e com o estar junto, a extinção da narrativa não se dá por mera mudança nas formas textuais de comunicação, mas pela perda destes lugares de contato, os espaços em que se estabelecem práticas que permitem que ela ocorra. Narrativas não acontecem fora dos corpos que as narram, acontecem no capim, mesmo que não saibam ler.

Nossa personagem fala a partir de uma linguagem-vida-capim própria, algo que está fora da compreensão hegemônica, deste centro em que a narrativa se extingue e a experiência está em baixa. Junto com ela, estes espaços-corpos-capim “são aqueles

que se encarnam na presença dos seres produzidos como outros" (Rufino, 2019, p. 9), sistematicamente, por uma razão colonial. É a potência da narrativa estruturada por outras linguagens que foi empurrada para os cantos, produzida como desvio por aqueles que não experienciam e não querem aquilo que é próprio do mato.

Esse fenômeno, que prefiro chamar de *marafunda* ou *carrego colonial*, compreende-se como sendo a condição da América Latina submetida às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder (Rufino, 2019, p. 9).

A ironia é que a existência de Totonha e sua maneira de questionar o processo educacional só se possibilita pois ela é texto. Nós, que a lemos, diretamente ou através deste texto aqui escrito, podemos conhecer Totonha, estar em sua companhia e ter viva sua narrativa e seu lugar por sua forma textual. É o corpo de papel e letras de Totonha em que "os saberes, uma vez incorporados, narram o mundo através da poesia, reinventando a vida enquanto possibilidade" (Rufino, 2019, p. 6) que se espalha por nosso mundo. Ela é capim que não sabe ler ao mesmo tempo que é texto e, com isso, nos mostra a potência de outros saberes brotarem em outros espaços, inclusive os textuais, como textos que não escrevem porque foi dito que fizessem, mas porque são vivos e questionam a si mesmos e, conseqüentemente, a lógica da dominação.

CRUZO ESCRILEITOR

No entanto, há diversas formas de se lançar ao devir-capim, processo de subversão do estático. A este processo, Rufino (2019) chama de *cruzo*:

O *cruzo*, perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia das Encruzilhadas, fundamenta-se nos atravessamentos, na localização das zonas fronteiriças, nos acabamentos, na mobilidade contínua entre saberes, acentuando os conflitos e a diversidade como elemento necessário a todo e qualquer processo de produção de conhecimento (Rufino, 2019, p. 100).

Se trata de fazer das matérias impostas pela razão colonial que categoriza os saberes, define seus espaços, empurra para onde quer, energia vital de uma criação própria, a partir das práticas dos saberes de fresta, do mato, e assim “seduzi-los para que eles adentrem o mato” (Rufino, 2019, p. 7). É uma estratégia epistêmica que possibilita “trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder” (Barthes, 2004, p. 15): “O *cruzo* é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O *cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem” (Rufino, 2019, p. 16).

Adentrar o mato, estar em meio ao capim, é estar em meio à riqueza narrativa e linguística que movimenta o mundo. Isso envolve um deslocamento físico, estar entre as linguagens e vivências não escritas, as narrativas que circulam em meio ao povo. Contudo, esse deslocamento pode ser sutil. Se o capim brota pelas frestas, basta atenção para encontrá-las, enxergá-las nas proximidades. A partir deste contato, cruzar, produzir textos-capim que se utilizem das restrições das regras hegemônicas para subvertê-las. A continuação da citação de Barthes no parágrafo acima diz: “no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*”. Fazer literatura a partir do saber escanteado, ousar fazê-lo onde ele é acusado de não caber, cruzar textos, praticar “o exercício de *dobrar a linguagem*” (Rufino, 2019 p. 10).

O saber praticado nas frestas é ancestral, se constituiu como uma prática, uma forma de existência em meio às relações de poder estabelecidas em torno da linguagem. Por isso, não seremos

os primeiros a fazê-lo, ele está aí. A potência destes saberes é inesgotável, alguns ainda não foram escritos com letras e palavras em uma folha, acontecem nas ruas, no capim. Há também aqueles que já se constituíram como textos-cruzo, textos-capins que transitam nos mais variados espaços. Com estes últimos, nos contagiamos, utilizamos de sua potência para expandir sua possibilidade narrativa e atravessá-los novamente em novos fazeres, como com Totonha, criando uma forma de estar entre eles, com eles e “não devorar, não engolir, mas pastar” (Barthes, 1987, p. 19).

Cruzando com o escrito no papel e/ou o escrito na vida, praticamos a escrileitura, um movimento constante de leitura e escrita, de transcrição: “originalidade literária para inutilizar repetição acadêmica / não acreditamos nem numa nem noutra / escrevemos nos interstícios das duas” (Corazza, 2008, p. 28). Neste processo, não tornamos nosso algo do outro, abrimos mão da posse da linguagem, tornamos de todos aquilo que não é de ninguém. Cruzar textualmente é retomar que “pensar o exterior do si-mesmo e a aparência do intermediário que nos torna nós e outros ao mesmo tempo é, sem dúvida, uma tarefa da escrita” (Garza, 2024, p. 81) em que “só a antropofagia nos une / escrileitualmente” (Corazza, 2008, p. 21).

Nessa união que o encontro textual possibilita, precisamos permitir-nos tornar um “escrileitor à deriva / perdido num mundo que não compreende / não sabe o que quer dizer / quando diz não sabe o que significa / nem pode ter certeza” (Corazza, 2008, p. 24). Assim, estar entre uma variedade de linguagens sem delas exigir ou impor, mas aprendendo a mover-se em suas velocidades (e lentidões), dançar com suas potências, rir com nosso não entendimento. A partir disso, criar junto algo inesperado. É explorando essa possibilidade de criação que, a partir daqui, este texto passa a ir e vir em pequenos desvios em que eu, que ressurjo como personagem escrileitor, e Totonha, fazemos juntas para tentar novos contatos.

INCÔMODOS

Partimos de uma sensação: Totonha me desacomoda. Não escreve escrevendo, diz e faz ao contrário, me coloca e me tira de um espaço, me dá e me rouba uma perspectiva, me apresenta e me destrói um modo de fazer, tudo ao mesmo tempo. Compartilho com ela algumas indignações e prioridades. Gosto muito dela e dessa contradição em que nos coloca, esse lugar difícil, essa fronteira entre mundos e concepções. Por poucas e boas ela já me fez passar. Com certeza já pensei diversas vezes que nada disso fazia sentido, que estava tudo errado, que eu deveria parar de pensar sobre essas coisas e buscar algo menos contraditório. Mas deixo meu nervosismo de lado porque gosto dela e quero com ela transitar por esta fronteira, esta fresta que me deixa à deriva. Habitando a tensão de um tipo de pensamento sem tentar resolvê-lo. Que desconforto! Que bom que tenho companhia.

O capim me desacomoda. Por que ela começa justo com ele? Para Totonha ser e propor o que é, ela, antes de tudo, é capim. Há muita coisa nisso. O mato que está por tudo que eu olho, que a partir do momento que decidi dar atenção eu percebo em tudo. Está na milonga está no meu caminho para a faculdade está no candombe está no meu quarto está nos museus está nos tetos da cidade está na minha pele está no trabalho está nos educandos está em Deleuze está em Rufino está em Corazza está em Barthes está em Foucault está em todos os lugares e eu nunca tinha percebido! Como pode algo que brota por tudo simplesmente não ser visto? A brecha já está, sempre esteve. Agora que a vejo, algo eu posso com ela. Mas, seguindo na contradição, ao mesmo tempo que desacomoda me apresenta um outro lugar de conforto:

A região selvagem da natureza é uma terra estrangeira, ainda sim sua língua é estranhamente reconfortante. Um reino de cores e riqueza sem igual, desafiando todo tempo e ordem. Flores selvagens são bandeiras de liberdade, vitoriosas sob a autoridade, o cultivo, a capinação (Jenkins, 2011, tradução nossa).

Decido então incomodá-los também. Sem mais essa de uma professora que nem existe num texto, sem mais essa de um capim não visto. Agora, é capim por tudo, escrevendo na terra, Totonha saindo do Vale do Jequitinhonha e passeando por outros espaços, cruzando com outras linguagens, estando aqui mesmo sem gostar. É assim que começo a pesquisar, querendo um modo de estar em companhia deles, que começa por tocar seus corpos de papel com as mãos, pois: “É pelas mãos, é trabalhando a matéria, que tomam forma os acordes mais delicados que se vêem inscrever no espaço e se apoderam de nós” (Focillon, 2016, p. 119). Escolho contato do texto com as mãos, podendo desmembrá-lo, atravessá-lo, dobrá-lo, cortá-lo, destruí-lo, para desmanchar, materialmente, a perspectiva invisível de educação que percorre o texto e a qual se nega. Assim, se utiliza da potência do capim, que “pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 25) e me vejo em meio a “monumentos de papel dissidentes insulares feitos em jardins de suplícios” (Corazza, 2008, p. 24).

Compagnon (1996) nos apresenta a um personagem que lê com a tesoura nas mãos, um guarda florestal que corta dos livros tudo aquilo que lhe desagrada. Nos diz que “o homem da tesoura é o único verdadeiro leitor” (Compagnon, 1996, p. 32). Me torno o tipo verdadeiro de leitor que é este guarda florestal, que assume a característica fragmentária da leitura e seus caminhos que se remontam inesperadamente nesta prática: “É pelas mãos que o seu destino o leva a lugares selvagens” (Focillon, 2016, p. 118). Ao mesmo tempo, trabalho a “matéria-prima da experiência” (Benjamin, 1996, p. 221), entrando em contato com a narração, fazendo e desfazendo o que se diz, já que:

a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito (Benjamin, 1985, p. 220-221).

É muito provável que a leitura deste texto aqui se torne muito mais interessante e prazerosa se ele for cortado, se o livro for sublinhado, ou se estiver com um mate nas mãos. É assim que ele é escrito.

MÉTODO TOTONHA

Desmembrando o texto-vida-capim de Totonha com a tesoura em mãos, pegamos dele somente as partes em que há uma proposta parecida, de aprendizado com as matérias que estão ao seu alcance. Para começar, ficar na boca do fogão, depois “Aprender com o vento”, com “a bosta ali, da cabrita”, com o rio, a poeira, a água. Para isso, acordar com o sol, “assolettrar” a chuva, ir atrás de preá, roer, adivinhar, olhar na cara e não baixar a cabeça! Totonha aprende com as mãos no fogão, o corpo no vento, sua ciência é a da adivinhação. Ela não busca, anterior ou posteriormente, o sentido daquilo que faz, ela é capim que está ali e interage na presença das linguagens que a circundam, fazendo-as consigo. Pelo contato, Totonha aprende. Fala-passarinho, fala-rio, fala-poeira, fala-osso-de-tatu, fala-bosta-ali-da-cabrita. Escrevemos da mesma forma, pelo ato que tem fim em si mesmo:

Será que o sentido do que leio, do que escrevo tem uma real importância para mim? Ou não seria antes uma outra coisa que procuro e que me é, às vezes, proporcionada por acaso, por estas atividades: a alegria da bricolagem, o prazer nostálgico do jogo de criança? (Compagnon, 1996 p. 12)

É o jogo de criança, a brincadeira, que possibilita um contato textual que não impõe, mas vive e descobre ao acaso novas possibilidades, na contramão da perspectiva de um mundo adulto, colonial, preso a certos modos de ser e fazer, conseguindo se inserir em outras linguagens e com elas compor algo ao acaso, fruto da disposição: “O desafio da brincadeira é libertar os diabos das garrafas, creio que deixá-los livres nos aumentam as possibilidades de enfrentamento

das demandas de nossos mundos” (Rufino, 2019, p. 36). Se colocar em práticas textuais brincantes que desencadeiem os devires minoritários do capim em qualquer espaço para que sejam combativos, mesmo que em sua sutileza, pela transformação que não causam, mas incorporam em si, permitindo a nós “devir outra coisa que não pesquisador: realizando movimentos de ataque e proteção, vontade e decisão, viagens e mutação; borboleteando intelectualmente e titubeando entre blocos de saber-poder e subjetividades” (Corazza, 2013, p. 42).

MÉTODO TAMBOR

Agora, para seguir transitando e cruzando por este espaço, deslocamos também eles próprios. Totonha vai passear por minhas mãos com seu corpo-papel-capim, para fazer algo com outros. Quais outros? Aqueles que conseguimos perceber perto de nós, sejam textos escritos como o de Totonha ou não. Por exemplo, neste domingo ela chega à *llamada de candombe* que passa toda semana, neste mesmo dia e horário, entre os ônibus, caminhantes e lixeiras nas ruas da cidade. Ali, ela pergunta: “tambor sabe ler?” e a resposta que obtemos é mais ou menos esta: O RE TO- PA QUE LA DO QUE QUI LA TAM QUI QUE RE BOR O TO- QUE DO PA TAM KU QUI BOR O TO- KA QUE DO TAM LA BOR QUI PA LA TO- QUE KA PA QUE LA KA PA BOR QUE LA KA PA LA KU KA PA KA BOR O RE PI QUI LO TAM KU KU TA PA O RE TAM PI TO- QUI LO TA. Há quem diga que esta resposta não serve, mas ela é altamente científica, comprovada pelo Método Tambor, que consiste em: queimar papelão, aquecer o couro, ouvir os toques, olhar para os braços, caminhar junto, ficar com os dedos doloridos, sentir o peso nos ombros, suar a testa. Tem melhor bê a bá?

Quiseram mostrar para Totonha alguns dos toques. Com muito receio, ela passou por cada um dos tambores (chico, repique, piano) e tocou suas frases de base. “Frases!” disse ela, frases novas. Um novo

bê a bá, alfabetização *candombera*, quem diria! Da maneira que foi escrita pela primeira vez, Totonha dizia: “Eu é que não vou baixar a minha cabeça para escrever”, neste cruzo de dois parágrafos, ela pode escrever com as mãos nos tambores, se comunicar de outra forma, dançar na dimensão pedagógica de outra linguagem-capim. Queimar, aquecer, ouvir, olhar, caminhar, ficar, sentir e suar eram já práticas recorrentes suas, que aqui reorganizadas dão vida a outro texto.

MÉTODO MILONGA

Alfredo Zitarrosa (1998) nos diz que *“la milonga es hija del candombe así como el tango es hijo de la milonga”*. Portanto, se Totonha gostou do candombe, é possível que transitar pela milonga, música do capim que eu conheço, uma das formas narrativas dos pampas do sul, também seja interessante. Aproveitar que a milonga, como diz Facundo Cabral (2016): *“es campo abierto por donde el hombre camina / mas que una forma de canto es una forma de vida”*. Vejamos o que sai deste encontro:

Figura 1 - milonga em diagonal

Jorge do Prado:

vengo de un pueblo que és parte de la sudamerica
y no tengo más historias que los piés sobre la tierra

Totonha:

Mocinha, eu não sei nem ler, imagina em
outra língua, que nem ouvindo eu entendo.
E nem quero. Pra que essa gente de longe?

Isadora:

Essa gente de longe tem muito em comum contigo.
Deve ser coisa de capim. Por isso que aqui, neste
texto, tu entendes espanhol.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Figura 2 - milonga em zigue-zague

Totonha:

Affí, ta bom. Entendi agora, O moço ali em cima é de colocar o pé no chão. E daí? Eu faço muito disso também e sou cheia de história pra contar, mas não preciso dessa tua educação pra isso.

Isadora:

Esquece isso um pouco, se não vamos começar a andar em círculos, e a coreografia dessa milonga é um zigue-zague. Escuta o pessoal.

José Larralde:

Perdona, Totonha, pero yo no hablo solamente español sino porque yo soy medio bagual y utilizo, pa' hacerme entender un relincho que algunos llaman canto

Totonha:

E as gente escuta eles cantando desse jeito?

Isadora:

Tem gente que escuta. Eu escuto. Assim como tem gente que te lê, mesmo com tua “língua assim que só passarinho entende”.

Atahualpa Yupanqui:

Están hablando de aprender? Para mí, Era una fiesta.

Un lujo ponerme a estudiar aspirando el áspero aroma del trigo maduro.

Totonha:

Ah pronto, agora vai me dizer que tem escola desse jeito.

Isadora:

Deve ter, mas imagino que se aprenda outras coisas

Facundo Cabral:

sobre educación, puedo decir:
no se sumar
ni sé restar
pero atención
conozco el mar

Totonha:

Eu gostei desse Facundo. Também não faço essas coisas matemáticas, mas o mar eu não conheço. Já que tu gosta tanto disso de texto, no próximo podemos ir pra praia?

Isadora:

Podemos ir pra qualquer lugar.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Queríamos seguir dançando, mas o espaço deste texto não permite. Mesmo assim, a troca de saberes-capim nos colocou em contato com a possibilidade do mar, até então desconhecido,

e de outro texto. Aqui, se utiliza do Método Milonga: botar os pés na terra, relinchar, respirar o aroma do trigo maduro, aprontar um mate largo, caminhar longas distâncias, contar os sentimentos para o violão, conhecer as águas. Tem melhor bê a bá? Nos textos sem limites, Totonha pode falar outra língua, questionar, dançar, quem sabe um dia, chegar ao mar.

MÉTODO CRIANÇA

Já passamos pelo papel desmembrado, pelos textos das ruas da cidade e pelo texto cantado. Agora, vamos passar por outro texto escrito que, como Totonha, encarna o cruzo em sua forma, e que também é mato, o Menino do Mato de Manoel de Barros (2015) que “brincava de brincar com palavras” (Barros, 2015, p. 15). Totonha não quer aprender a ler, mas não falou nada contra brincar. Pelo contrário, faz parte de seu método. Então, apesar de uma relutância inicial, típica da personagem, quando os meninos diziam coisas como “eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!” (Barros, 2015, p. 15), Totonha dizia, “eu vi uma preá desenhar!”. Gritavam, “vi um lírio vegetado em caracol!” (Barros, 2015, p. 39) e ela respondia “eu vi um capim que sabia ler!”. E essas outras crianças, que também não leem e não escrevem, mostram a rebeldia da composição, outras formas de enfrentamento das imposições textuais.

Ao contrário da rejeição da palavra, os meninos do mato a utilizam para subvertê-la: “A gente gostava das palavras quando elas perturbavam / o sentido normal das ideias” (Barros, 2015, p. 16), se utiliza da brincadeira e do jogo de criança ao invés da rejeição, Sendo do mato, do capim também, mas estabelecendo outra relação pela maravilha do Método Criança: perturbar as palavras, apalpar e ouvir, amar, não explicar, imaginar, fazer parte. Tem melhor bê a bá? Trouxeram Totonha para este jogo de criação infantil em que:

“enquanto mapeadoras intensivas de afetos (ativos e alegres, passivos e tristes), as crianças produzem constelações educacionais, que preenchem suas deambulações sociais” (Corazza, 2013, p. 20-21).

MÉTODO RAIMUNDO

Raimundo, personagem do romance *A Palavra que Resta* de Stênio Gardel (2021), também quis conversar com Totonha, com quem compartilha muito. Ambos, desde muito cedo, tiveram que entender, por diferentes vias, que “a letra era para menino que não precisava encher o próprio prato” (Gardel, 2021, p. 9). A diferença é que Raimundo teve também necessidades do coração: ler uma carta, deixada por seu amor de adolescência, com o qual foi impedido de se relacionar pelo preconceito do pai. Por isso, depois de adulto, buscou uma escola para aprender a ler e escrever. Toda resistência que Totonha tinha à sua professora invisível se desmanchou diante de Raimundo. Como não entender uma coisa dessas? Ela se sentiu especialmente tocada quando Raimundo lhe disse “minha amiga Totonha, dá gosto ter o nome escrito numa folha de papel. Não deu pra ficar lá, onde todo mundo sabia meu nome. Era coisa demais. Daí agora eu escrevo ele várias vezes no papel. É bom colocar as palavras pra fora, pra não engasgar na goela”. O método de Raimundo é simples: escrever para não engasgar, ler para sentir o abraço de Cícero. Tem melhor bê a bá? Com este encontro, Totonha ficou sem palavras.

LEVANTAR A CABEÇA

Retomamos a pergunta de Totonha: “Dona professora, que valia tem meu nome numa folha de papel, me diga honestamente”

e seguimos sem saber respondê-la. O que sabemos é que o nome de Totonha nos movimenta e com seu corpo-texto podemos percorrer pelas narrativas das frestas, descobrindo e criando outros métodos de aprendizado e outros saberes, que nos abrem espaço para experiências-capim, outros cruzos linguísticos feitos de maneira imaginativa. Linguagens que existem fora deste espaço, que se incorporam em outros corpos que não as letras e folhas, mas que podem também habitá-las de outros modos, já que somos aqueles que “contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo” (Kopenawa, 2015, p. 76).

Por isso, escrevemos. Não somente para não perder o rumo, mas para criar rumo. Utilizamos da potência do capim-rizoma para inventar meios de movimento, para propor uma educação contrária à que faz Totonha ter que baixar a cabeça para escrever, que permita uma composição textual que possa se utilizar do incômodo e da riqueza de outras linguagens para modificar o próprio texto e, com isso, quem o escreve. Que seja capim pela identificação das brechas e de suas possibilidades, pois: “Em educação, esse já-encontrado está sempre lá, mesmo que imperceptível, enquanto algo inventado, fabricado - como a verdade que é coisa feita” (Corazza, 2013, p. 93). Assim, não só fazemos outras linguagens participarem da educação, mas participamos delas com nossos textos.

Gosto de estar neste texto, com Totonha, o candombe, a milonga, os meninos do mato, Raimundo, Deleuze, Rufino, Barthes, Benjamin, Corazza e todos aqueles que estes carregam. A tranquilidade de gostar de estar num texto como olhar para o horizonte infinito dos pampas e sentir que tudo se pode e nada se precisa. Mas um texto, mesmo curto, cansa. O escritor, os personagens, o leitor e o próprio texto. Talvez haja uma maneira de descansar no texto, ou textos que sejam descanso, contudo a proposta deste era percorrer, e se algo aprendemos com o Método Totonha, é que às vezes é mais proveitoso levantar a cabeça.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CABRAL, Facundo. Vendo de Todas las Cosas. /n: CABRAL, Facundo. **Lo Mejor en Vivo**. Discos VZR, 2016.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P.B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: escrita em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4. Tradução Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed 34, 2011.

FOCCILON, Henri. **A vida das Formas**: Seguido de O Elogio da Mão. Coimbra: Edições 70, 2016.

FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GARDEL, Stênio. **A palavra que resta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GARZA, Cristina Rivera. **Os Mortos Indóceis, Necroescritas e desapropriação**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

JENKINS, Simon. **Wild flowers are nature 's anarchists**. Yet today even weeds must conform. The Guardian. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2011/nov/17/wild-flowers-anarchists-weeds-conform>. Acesso em: 24 ago 2025.

KOPENAWA, Davi. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

ZITARROSA, Alfredo. Palabras Sobre Crece Desde el Pie. In: ZITARROSA, Alfredo. **Los Archivos Inéditos de Alfredo Zitarrosa**: La Creación por Dentro Vol. 9. Montevideo: Discogs, 1998.

S U M Á R I O

10

Cristiano Bedin da Costa

**ENTRE GILLES
DELEUZE E SANDRA
MARA CORAZZA:
MONSTROS E FANTASMAS SOBRE
A MESA DE MONTAGEM**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-593-0.10

*deixemos levar
por águas vindouras
o que foi possível
sem lágrimas
nenhum riso
só gozo
de dor suave
no curso inverso
que abate insano
extasiado de saúde
enquanto vida
percorrendo
corpos em profusão*

SMC, Poema

Na cena final de *Twin Peaks*, o agente Dale Cooper e o fantasma de Laura Palmer estão em pé diante da casa onde ela viveu até a adolescência, quando foi assassinada. Instantes depois de ter fracassado em sua derradeira tentativa de resgatá-la do mundo dos mortos, Cooper dirige à Laura uma pergunta que nunca poderá ser respondida: “Que ano é este?”. A série criada por David Lynch e Mark Frost é repleta de perguntas sem resposta e situações não explicadas, e o último enigma conclui a história fazendo com que todas as imagens anteriores precisem ser revistas sob uma nova perspectiva. Da mesma forma que Cooper e Laura, jamais poderemos responder em que momento os fatos estão sendo contados, o que faz com que o mistério inicial (quem matou Laura Palmer?) seja só mais uma peça em um quebra-cabeças espaço-temporal. O anacronismo, deslizamento de períodos distintos entre si, é também uma das formas do assombro.

O traço fundamental da figura do espectro é que ela não pode estar totalmente presente. Ao invés de ser em si mesma, ela marca uma relação com o que *não mais é*, ou *ainda não é*. Somos assombrados por vestígios de ausências, e talvez seja necessário

introduzir a assombração no exercício do pensamento. O que se segue é parte dessa ideia. Neste ensaio, tentarei pensar de modo assombrado aquilo que dizemos e fazemos em educação, sobretudo quando trabalhamos com certas coisas sobre as quais, ao modo barthesiano, podemos dizer que estão *ao longe*, mas *diante de nós*. Questão de perda, questão de presença.

O método adotado é o de uma *simulação*: abordarei essas perdas e presenças através de coisas que me assombram, em relação com as obras de Gilles Deleuze e Sandra Mara Corazza. Para mim, há uma confusão fundamental entre esses nomes, e é a partir dela que disponho monstros e fantasmas sobre a mesa de montagem.

SMC

Conheci Sandra em 24 de março de 2004, na primeira aula do seminário *Deleuzeducar por Nietzsche*, que ela estava ofertando no PPGEdu/UFRGS. Naquele semestre, Sandra nos apresentou *Nietzsche e a filosofia*, de Deleuze. Ainda tenho comigo meu caderno de notas amarelo. Esse mesmo 24 de março é também o dia em que conheci a Faculdade de Educação, lugar onde hoje leciono. Nele, Sandra foi uma orientadora, uma amiga, uma colega. Mas todas essas posições são derivadas daquela tarde de outono, são efeitos daquela primeira impressão, 20 anos atrás, quando ela era *apenas* uma professora. Quando penso em minha vida, nas tarefas que hoje devo realizar, não posso deixar de acreditar que naquela tarde *algo se passou*.

Uma vida não é uma novela, mas existem momentos em uma vida em que *algo se passa*, ou então que *algo se passou*. Gosto dessa fórmula, talvez pelo enigma que ela preserva. É a própria essência da novela literária, de acordo com o que lemos no platô 8:

existe novela quando uma trama está organizada em torno da questão “O que se passou? Que pode ter acontecido?” (Deleuze & Guattari, 1996, p. 63). A partir desse centro, vive-se em relação com um incognoscível ou um imperceptível impenetráveis, que nos fazem sustentar a pergunta pelo que aconteceu, pelo que pode ter acontecido. Sustentar a pergunta: colocar em cena determinada postura do corpo e do espírito, arquitetar um *suspense invertido*: viver sem a expectativa de que algo será revelado; viver sob o efeito de algo que se passou.

Se quero pensar em termos de monstros e fantasmas, minha montagem tem esse efeito como matéria básica. Ela só avança, só pode seguir avançando, porque *algo*, em algum momento, entre Sandra & Deleuze, *se passou*...

GD

Um ano após a publicação de *Mil platôs*, será também a essa ideia um tanto vaga de que *algo se passa* que Deleuze (2007) recorrerá para explicar o funcionamento da pintura de Francis Bacon: mesmo sem nenhuma história sendo contada, sem nenhum modelo sendo representado, sem nenhuma ilustração, algo se passa na imagem, alguma coisa pega, engrena, faz o olhar trabalhar: uma máquina-órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta. E estejamos certos de que isso funciona, não deixa de funcionar. Porque em uma tela existem espaços, estruturas, cheiros, sons, texturas, elementos, corpos e figuras em relação, e é *o que se passa entre* eles o que define o funcionamento da pintura – mas isso, que vale para a tela de Bacon, também vale para uma cena, vale para uma frase, vale para uma aula. *Algo se passa*, algo se produz: efeitos de máquinas, e não metáforas.

MT

Então, *algo se passou...* Era preciso passar por esse 24 de março, era preciso começar por esse começo, mas não irei mais falar dele, ao menos diretamente. O que lá *se passou* será suposto em tudo que direi a seguir a respeito das relações entre o pensamento, o ensino e a escrita. Pois se quero falar de Sandra, até mesmo à Sandra e *com* Sandra, só posso fazer isso a partir da consideração de um mundo comum entre o escrever e o ensinar, além de um mundo comparável entre o ensino, as artes, a filosofia, a literatura. Porque é desde esses mundos – por ela sonhados, defendidos, fabricados, tendo Deleuze como um de seus intercessores principais – que ela sempre apurou a mão e encenou suas ideias: em aula, no texto, na vida ou mesmo depois *desta* vida: atento aqui para o fato de que em seu último artigo, publicado postumamente na revista Pro-Posições, Sandra (2021), ao trabalhar conceitualmente o que denominou “o sonho da docência”, acabava por sugerir que, talvez, tudo o que construímos na vida de professores seja feito não apenas de letras ou de frases ou de tinta, mas da “matéria torta” que nem sabíamos que existia dentro de nós.

No texto, Sandra nos oferece um pequeno inventário dessas matérias tortas e secretas: Atos e pensamentos. Dons esquivos. Vidas passadas. Recorrências. Possíveis aleatórios. Imãs da história. Heranças, tatuagens, chagas, obsessões. Sobreposições aleivasas. O ainda não transcorrido. As posturas. Descartes. Transfusões de propriedade. Passagens irreversíveis. Fugazes. Magníficas. Texturas fibrosas. Um punhado de mudas de sonho. Dois punhados de pontos de dilaceração. O nosso lado sombrio. O nosso lado solar. Riscos. Anotações. Balbucios. Motins. A dança do tempo. O passado que nunca vai embora e o futuro que nunca chega por inteiro. O presente como um território de atrito entre passado e futuro. O presente como uma casa assombrada, como em Virgínia Woolf: qualquer hora

que você acordasse havia alguma porta batendo. Espectros por todo os lados. Insistentes, fugazes, transversais. Espectros por todos os lados. Naves funerárias que pairam. Espectros ao lado, por todos os lados. Fantasmas que não se esfumam.

EDV

Talvez o problema do pensamento precise ser encarado desde o reconhecimento de zonas de contato entre mundos – o que Vinciane Despret (2023, p. 108) chamaria de “mapa das interações entre os mundos celestes e terrestres”. Talvez a violência relativa ao pensamento seja resultado de um tipo especial de confronto entre o que somos e o que já não é mais ou o que ainda não pode ser, ou então entre o que vemos/podemos ver e isso que nos olha sem jamais poder ser visto, efetivando a instauração do que Derrida (1994) denominou *efeito de viseira*: *algo se passa*, e dessa vez temos certeza de que somos vistos por um olhar com que sempre será impossível cruzar; a situação espectral é constituída por esse *olhar sem ser visto*, que automaticamente instaura um *ser olhado sem poder ver*, isto é, um ser olhado e obsidiado pela intuição de uma presença, pelo som, pela voz, pela palavra, que são os traços através dos quais um corpo – que jamais é tocado, que jamais é agarrado, que jamais se apresenta como um todo – se faz presente e demanda de nós certas posturas.

AR

O que está em causa em uma situação espectral é o que poderíamos chamar de *assincronismo relacional*. O olhar que nos olha em nossa carne e nosso osso, esse olhar presente enquanto

força, é um olhar que vagueia no tempo e no espaço, um olhar que aparece e desaparece, um olhar evanescente e sobretudo solitário, porque com ele não há troca, não há cumplicidade, não há proximidade, embora sempre haja compromisso. Digamos que esse olhar é um ponto de fenda na experiência, um ponto cego da percepção, um traço insistente que marca uma falta, um silêncio, uma invisibilidade.

No entanto, *isso* que passa e que se passou (*isso* que erra em um tempo fora dos gonzos), *isso* que nos olha sem ser visto, *trabalha em nós*, reclama presença desde uma condição de exterioridade absoluta. Nesse olhar que não olhamos, há potência de variação, há simulações em série, desequilíbrios espaço-temporais ou simplesmente a imagem espectral de um pensamento assombrado, obsidiado por *isso* que age sem (fisicamente) existir.

V-0

Buscarei avançar essa hipótese de uma imagem fantasmática do pensamento através de três recortes que são também passagens de vida-obra:

O primeiro é um recorte textual, extraído da obra de Deleuze. Esse recorte está relacionado a um modo espectral de operar a *escreitura*, neologismo utilizado por Sandra para marcar a especificidade de uma leitura prática, manual. Na *escreitura*, está em causa uma lógica que é tanto dedutiva quanto apropriativa/transcriadora; por ela, trata-se de eliminar as distâncias entre as posições ao redor do texto, de encontrar o autor em seu gesto, a própria mão que escreve, traça, endereça; em uma palavra: uma leitura que vai até o fim, ou seja, escreve.

O segundo recorte também é retirado da obra de Deleuze, e é um recorte audiovisual. Em seu centro, está uma cena do *Abecedário*.

Trata-se de uma espécie de cena invisível para mim, que nunca a vi, mesmo acreditando em sua existência. Enquanto a primeira passagem diz respeito ao ler e escrever, esta está ligada ao lugar do espectador e suas fabulações.

O terceiro recorte é uma passagem de (eterno)retorno à vida de professora de Sandra. Essa passagem final, bastante breve, é uma forma de citação tardia ou de epígrafe ao contrário, já que de certo modo funciona como um concentrado das ideias dispostas até lá. É um recorte fotográfico, uma imagem de Sandra em aula, sustentando um lugar de docência, sua posição, sua postura, o gesto que se mostra ainda hoje, aqui e agora, desde um outro tempo.

Três espécies de passagens, portanto: textual, audiovisual, fotográfica. Esses recortes deverão traçar um pequeno conjunto de caminhos. A nota (de leitura), a lembrança (de espectador) e o compartilhamento (de um gesto) são formas de trilhar esses caminhos assombrados.

P#1

Em um pequeno texto escrito na ocasião da morte de Félix Guattari, Deleuze (2016) nos diz que o que há de mais dilacerante na lembrança de um amigo morto são os gestos e os olhares que ainda nos alcançam, que nos chegam mesmo depois de ele ter desaparecido. Esses gestos e esses olhares, que são gestos e olhares fantasmas, gestos e olhares que ainda se fazem presentes sem o corpo ao qual estavam vinculados, deverão encontrar na obra de Guattari – é isso que conclui Deleuze – uma nova substância, um novo objeto, uma nova forma de presença, capazes de sustentar e transmitir sua força.

De acordo com o que é sugerido por Deleuze, está no trabalho com a obra de um autor já morto a chave para a sobrevivência de seus traços dispersos, não para que eles possam restituir uma unidade perdida, mas sim para que esses traços, sem mais ter um passado, sem mais ter uma origem, sem ser parte do que eram, em suma, sem retorno algum, possam viver de outro modo.

Algo se passa, o círculo não se fecha, não desistimos de nossos fantasmas: o pensamento espectral talvez seja uma das formas do luto fracassado, uma maneira ativa de viver com o que nos assombra, e criar espaços para sua circulação. A seu modo, é sobre isso que Deleuze nos fala em *Uma conversa, o que é, para que serve?*, quando reúne sobre sua mesa de montagem os traços comuns que unem os nomes com os quais trabalhou:

Esses pensadores têm pouca relação uns com os outros [...] e, no entanto, eles se relacionam. Dir-se-ia que alguma coisa se passa entre eles, com velocidades e intensidades diferentes, que não está nem em uns nem nos outros, mas realmente no espaço ideal que já não faz parte da história, e tampouco é um diálogo de mortos, mas uma conversa interstelar, entre estrelas bem desiguais, cujos devires diferentes formam um bloco móvel que se trataria de captar, um intervalo, anos luz (Deleuze; Parnet, 1998, p. 23).

É preciso sublinhar que monstros e fantasmas constituem dois modos de existência distintos no plano de pensamento deleuziano, tal como o entendemos. Monstros e fantasmas não são da mesma natureza, e possuem diferentes concessões para existir.

A origem dos monstros em Deleuze (1992) é bem conhecida: ela está apresentada como método de trabalho em *Carta a um crítico severo*: um monstro é um filho feito pelas costas, é o fruto de uma apropriação convertida em uma série de quebras e descentramentos realizados com o pensamento de determinado autor/intercessor.

O monstro nº 10, o monstro que “assopra sobre seus dedos para formá-los” (Deleuze, 2018, p. 106), é sua encarnação perfeita: um monstro que brota do solo com o qual não deixa de se confundir; a criatura que cresce pelas próprias mãos, mãos que revolvem o território (da página, do plano de imanência, dos conceitos) e fincam os dedos na matéria que as constitui; os dedos como extensão do próprio sopro, o prolongamento do hálito, do cheiro, da palavra e do alimento ingerido via leitura, via roubo, via expropriação.

Figura 1 – Gilles Deleuze. Monstro nº 10



Fonte: Cartas e outros textos (Deleuze, 2018).

Em Deleuze, o monstruoso é sempre resultado de um trabalho de decaimento do nome, da imagem, da identidade, uma falha na demarcação de propriedade. Trata-se de um trabalho de estilo, um trabalho expressivo, que modela de modo inventivo a matéria em causa.

Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu, e, no entanto, seria monstruoso. Que fosse seu era muito importante, porque o autor precisava efetivamente ter dito tudo aquilo que eu lhe fazia dizer. Mas que o filho fosse monstruoso também representava uma necessidade (Deleuze, 1992, p. 114).

Um monstro é um entre-dois, uma dupla captura, núpcias contra a natureza. Alguma coisa que se passa ao mesmo tempo *entre os termos e fora dos termos em relação*, alguma coisa que se passa e corre em outra direção, onde irá criar sua própria terra, seu próprio território, seu próprio deserto. É como o fruto de uma fórmula de Godard:

$$1+1=3$$

O monstro é o mais que um, o mais que dois, a montagem do estranho, do desconjuntado, do não previsto.

Mas, se além de monstros, queremos contar os fantasmas, então não podemos nos contentar com a existência dos encontros. Porque o fantasma *está lá* onde o encontro não existe, onde qualquer encontro é mesmo impossível; *está lá* onde o entre-dois fracassa, onde o que resta é justamente a marca de uma ausência. O fantasma é o que nos olha sem ser olhado, os gestos e os olhares que ainda nos alcançam sem poder ser alcançados, a abertura de um espaço onde o pensamento não é mais do que isso que se passa, que se passou, que irá se passar, sem constituir presença alguma.

É justamente sobre isso que nos fala Derrida (1994) em *Espectros de Marx*, quando insiste que é preciso falar *do* fantasma, até mesmo *ao* fantasma e *com* ele, uma vez que nenhuma ética, nenhuma política, revolucionária ou não, parece possível, pensável e *justa*, sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros que não estão mais ou por esses outros que ainda não estão aí, *presentemente vivos*, quer já estejam mortos, quer ainda não tenham

nascido. Porque justiça alguma parece pensável sem o princípio de alguma *responsabilidade* com isso que desajunta o presente vivo, que instaura no presente vivo certas zonas de suspeita, certa *não-contemporaneidade*, certa *inadequação a si*.

Os fantasmas não acenam somente de um passado perdido. Eles certamente podem ocupar o lugar do que já esteve vivo, mas também nos assombram desde um outro tempo ausente, um tempo que *ainda não é* presença ou – mais dramaticamente – que *jamais poderá ser*.

Quando, por exemplo, uma cidade e um estado inteiro em um país literalmente afundam, engolidos pela chuva, pelos rios e pela consolidação de políticas neoliberais, não se perde apenas algo que ficou no passado, perde-se também o horizonte de possibilidade de se viver outros futuros que não o futuro imediato, acachapante, imediatamente vinculado ao presente ainda vivo. O tempo espectral do *jamais poder ser* corresponde à interrupção de trajetórias virtuais não atualizadas, e até mesmo ao desaparecimento das condições de possibilidade de tais tendências. Trata-se, portanto, de fantasmas sem memória, sem história, sem vestígios.

Em 1990, em entrevista a Toni Negri, Deleuze (1992) diagnosticava que acreditar no mundo era o que nos faltava, porque havíamos perdido o mundo, havíamos sido desapossados do mundo, o que implicava viver apenas em um mundo, controlado e gerido pelos sonhos dos outros – aqui, fazemos bem em recuperar uma passagem de *O que é o ato de criação?*, conferência pronunciada em 1987:

O sonho daqueles que sonham diz respeito àqueles que não sonham. Por que diria respeito a eles? Porque, havendo sonho do outro, há perigo. O sonho das pessoas é sempre um sonho devorador, que ameaça nos engolir. Que os outros sonhem é muito perigoso. O sonho é uma terrível vontade de potência. Cada um de nós é mais ou menos vítima do sonho dos outros. Mesmo quando

se trata da moça mais graciosa, é uma terrível devoradora, não por sua alma, mas pelos seus sonhos. Desconfiem do sonho do outro, porque se forem pegos no sonho do outro, estarão ferrados (Deleuze, 2016, p. 338-339).

Hoje, é sob o signo do que Mark Fisher (2020; 2022) denominou *realismo capitalista* que podemos mapear os sonhos que nos devoram no presente, sonhos sonhados sob a influência de uma espécie de onda magnética esmagadoramente ampla, que parece ocupar todo o horizonte do pensável, e que experimentamos através do sentimento disseminado de que este sistema político e econômico em vigor é o único possível e esta realidade que vivemos e na qual sofremos é a única realidade viável, sendo impossível imaginar qualquer outra. Conhecemos bem os reflexos dessa deflação geral de expectativas, sabemos o quanto ela é costurada pelas relações que se estabelecem em uma zona cada vez mais abrangente de enfraquecimento de relações intersubjetivas. Nesse contexto, qualquer alternativa ao estado de coisas atual é encarada como ilusória, utópica ou mesmo ingênua.

De que modo desajustar o presente vivo? De que modo engendrar novos espaços-tempos, mesmo que de superfície ou volume reduzidos?

Apostamos em um modo assombrado de recusar-se a ceder. Apostamos nos olhares e nos gestos que ainda nos alcançam, mesmo depois de terem desaparecido ou mesmo sem nunca terem existido. Apostamos em espectros por todos os lados, em naves funerárias que pairam, em fantasmas que não se esfumam. E acreditamos sobretudo no que se passa entre eles, no que se passou ou poderá se passar. Nesse meio, a docência e a pesquisa são parte de uma recusa a se ajustar ao que as condições atuais chamam de "realidade" – mesmo que o custo dessa recusa seja se sentir um desajustado em seu próprio tempo.

P#2

Para quem conheceu Deleuze no final dos anos 90, o primeiro encontro já foi póstumo. Para quem estava na psicologia, Deleuze foi primeiramente o amigo filósofo de Guattari, alguém com quem Guattari escrevia coisas diferentes da análise institucional, dos grupelhos, da transversalidade. Considerávamos esses textos a dois, que liamos com extrema dificuldade, ao mesmo tempo perigosos e deliciosos. Com eles, fazíamos parte do que William Kentridge denominou comunidade do *o que isso poderia significar*. Como não tínhamos certeza sobre o que estávamos lendo, era necessário inventar usos e possíveis sentidos para aquelas frases ultra velozes e aqueles conceitos fabulosos. Seguíamos uma intenção selvagem de leitura, e acreditávamos que não era pecado agir daquela forma. Quando íamos aos livros de Deleuze, a coisa não era muito diferente: o Foucault que encontrávamos lá era um monstro desconhecido, e os outros filósofos eram existências muito distantes. Gostávamos mesmo dos *Mil platôs*, do capítulo sobre a arte em *O que é a filosofia?*, liamos *O anti-Édipo* durante os encontros de supervisão de estágio clínico. Naqueles anos, a internet e o Youtube ainda não constituíam o arquivo infinito que constituem hoje, quando descartar e esquecer é mais difícil que encontrar. Por isso, era necessário encontrar mais e mais livros, revistas, xerox, comentadores. Os *Cadernos de subjetividade* eram um material precioso, e corríamos atrás de novos espaços para exercitar o pensamento disparado por essas leituras. Era assim que éramos todos *bricoleurs*, cada um com suas pequenas máquinas desejanter.

Conheci Sandra nesse contexto. Ela era a tal professora da UFRGS que fazia a defesa de uma filosofia do inferno na educação, e havia publicado um livro sobre Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Além das aulas de Sandra, a biblioteca da Faculdade de Educação era um universo inesgotável, e nela encontramos a gravação de vídeo do *Abecedário* de Deleuze. Duas fitas VHS, 459 minutos de imagem em movimento do que já havíamos devorado via transcrição. Assistimos

ao *Abecedário* incontáveis vezes, em ordens diversas, saltando entre os verbetes. Diante da tela, sentíamos a mesma vertigem experimentada por Roland Barthes (1984) diante da fotografia de Lewis Payne, retratado por Alexander Gardner momentos antes de sua execução: Deleuze está em tela, ela está morta e no entanto irá morrer.

O fantasma acena.

Lembremos que as entrevistas que constituem o *Abecedário* foram filmadas entre 1988 e 1989, destinadas a se tornarem públicas apenas após a morte de Deleuze. Enquanto espectadores, o que testemunhamos, portanto, é a performance de um espectro, o retrato do filósofo como devir-fantasma, falando, no tempo presente, sobre a vida e a obra de quem já não está mais *ali*.

O tempo está fora dos gonzos, o fantasma acena outra vez.

Algo se passa na conversa entre Deleuze e Claire Parnet... Existe algo no modo como a imagem é composta, quadro a quadro, verbete após verbete. Algo no enquadramento e na composição dos planos, na montagem dos pequenos pedaços do espaço e na postura de seus personagens. Deleuze está no centro, mas ao redor dele, como uma assombração, rondam a voz e o reflexo espectral de Parnet no espelho. E há os cortes secos, as paragens da fala e dos movimentos, a claquete e as mãos que interrompem a ideia, bloqueiam o desenvolvimento da cena, fazem a fala ser retomada em outro ponto. Há qualquer coisa na edição crua da cena, qualquer coisa na ambiência noturna da imagem, no chapéu pendido sobre os livros, ao lado do espelho, e o espelho como uma abertura da imagem, o ponto de fuga da visão, o espaço por onde tudo escoar.

O fantasma ri.

Entramos nas imagens sempre no meio de alguma coisa, entre uma ideia e seu gesto, entre uma entonação de voz e uma retomada, entre um verbete e outro. O fantasma não deixa de nos acenar, de indicar diferentes caminhos, de interromper outros tantos. Na tela,

Deleuze é o operador espectral do próprio pensamento, dando ritmo, corpo e presença ao conjunto de suas ideias. No entanto, havia uma dissimetria que nunca deixou de nos assombrar: no último verbete, *Z, de ziguezague*, existia mais texto do que imagem. Por alguma razão, o vídeo acabava antes da transcrição, no ponto em que Deleuze nos diz que o Z é a última palavra, e que não há palavras depois do ziguezague. Nesse momento, enquanto a imagem congelava na tela, o texto que tínhamos em mãos seguia nos dizendo coisas, seguia em direção à última palavra, escorrendo até que pudéssemos ler que tudo estava póstumo, póstumo, póZtumo.

Figura 2 – Montagem de frames de Abecedário



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Assim, nós lemos incontáveis vezes, mas nunca pudemos ver Deleuze dizer que o problema é conseguir relacionar dois ou mais tipos de singularidade. Não vimos seus gestos enquanto falava do precursor sombrio, a última imagem sugerida no *Abecedário*. O precursor sombrio como o agente invisível, insensível, responsável pela comunicação entre séries de diferenças. Não vimos Deleuze delinear seu trajeto na tela, talvez com a mão esquerda no ar, fazendo o movimento do raio, o próprio ziguezague, a forma de *algo que se passa*. “Foi assim que nasceu o mundo”, ele teria dito na tela, talvez com

um leve sorriso, antes de concluir que há sempre um precursor sombrio que ninguém vê e o raio que o ilumina.

Imaginávamos esse gesto, nunca deixamos de imaginá-lo, sempre que voltávamos ao texto, sempre que terminávamos outra vez a leitura. O mundo teria sido isso, era isso, ainda é isso. *Algo se passa*, o ziguezague, o agente invisível que nos olha, o raio que entorta a matéria que nem sabíamos que existia dentro de nós.

Atos e pensamentos. Dons esquivos. Vidas passadas. Recorrências. Naves funerárias que pairam. Espectros por todos os lados. Fantasmazzz que não se esfumam.

Algo se passa.

A qualquer hora que você acorde, haverá alguma porta batendo.

P#3

SUMÁRIO

Imagem 3 – Sandra Mara Corazza



Fonte: Elisandro Rodrigues (2016).

Enquanto escrevia este texto, recebi do amigo e colega Elisandro Rodrigues uma fotografia de Sandra, tirada durante sua conferência na ANPED Sul, realizada em Curitiba, em 2016. Naquele dia, Sandra terminou sua fala afirmando que a finalidade precípua da docência-pesquisa, que nos tocou criar, neste século XXI, é tornar-nos dignos dos acontecimentos que nos constituíram como educadores; e, ainda, daqueles acontecimentos que nós mesmos, apesar de tudo, estamos conseguindo produzir.

Nos estudos que se seguiram, Sandra defendeu a didática como tradução e o direito docente de sonhar aulas, por meio da transcrição da tradição. Assim, o último círculo de sua pesquisa foi também um giro espectral, marcado pela afirmação de um saber-fazer desdobrado entre-formas, entre-vidas, entre-estruturas, entre-tempos do mundo, de modo a construir o presente da criação como uma aproximação de distâncias, de singularidades, de modos não-assimiláveis de existência (a diferença seria convertida, no limite, na condição de nosso estar com os outros). Daí seu pensamento ser construído por saltos, lacunas, pontos cegos, movimentos labirínticos, enigmas, meras sugestões de sentido.

Para todos aqueles que um dia estiveram com Sandra em uma situação de ensino, a foto deve entregar mais do que aquilo que mostra. Nela, está contido um timbre, um tom de voz, uma maneira de construir e encadear as frases, a forma como o corpo se mexe e se equilibra entre a fala e a leitura, os post-its, as anotações, toda uma série de traços que extrapolam a ordem do visível e fazem a imagem ultrapassar seu referente. Sua força reside aí, nesse espaço de borda, nessa linha de crista separando os abismos do *o que já não é* e do *o que não pode deixar de ser*.

Toda fotografia possui uma verdade que a revela por completo, mesmo que essa revelação nunca se realize. Quando ela se mostra, a boa foto é mais do que um instante decisivo, e a imagem vai além do *ter estado lá* da cena. Para mim, a verdade da foto tirada

por Elisandro não está no que vejo nela, mas sim naquilo que ela me faz ver, ainda, através dela.

Acredito que os traços que constituíam a docência de Sandra – traços que ela sustentava, digna que era dos acontecimentos que a constituíram como educadora – podem também ser lidos como traduções daquilo que a assombrava. Talvez esses traços tenham sido sua pena neste mundo que ainda é o nosso mundo, e talvez sejam eles que continuarão a nos alcançar, em busca de alguma sobrevida, naquilo que nós dizemos e fazemos como educadores. Dispor esses traços sobre a mesa, montá-los, re-traduzi-los, é mais do que revirar um álbum de memórias: no rumor do arquivo, há sempre o chamado-fantasma de algum futuro.

Porto Alegre, maio de 2024.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A Câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 32, e20200008, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Cartas e outros textos**. São Paulo: n-1, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DESPRET, Vinciane. **Um brinde aos mortos**: Histórias daqueles que ficam. São Paulo: n-1 edições, 2023.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FISHER, Mark. **Fantasma da minha vida**: escritos sobre depressão, assombrologia e futuros perdidos. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

11

Andrielly Regina Ferreira Gregory

PROSA DOCENTE EM ESTADO DE ACONTECIMENTO:

**EXPERIMENTAÇÕES
FILOSÓFICAS DO ORDINÁRIO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-593-0.11

Não se trata de acalmar, nem de embalar certezas. Se alguém ainda acredita nisso, enganou-se por completo. Mentem, sim, mentem constantemente: a filosofia não promete felicidade, não se oferece em bandeja; é antes lampejo na penumbra do sonambulismo, é acordar de um estado que julgávamos natural e que, na verdade, nos embala para o esquecimento. E, se a mentira às vezes nos parece uma escolha, saibam que “a mentira é muitas vezes tão involuntária como a respiração” (Assis, 1899), infiltrando-se na sala de aula, no currículo e no próprio ato de ensinar. Nesta conversa, não pretendo confortar, nem amolecer corações. Meu propósito é despertar o que se move silencioso, invisível, e que insiste em atravessar o cotidiano.

Quem teme a dor, percebe-se logo, jamais ousa desejar; e a obsessão por ser feliz, ah!, aprisiona, torna o sujeito insuportável, chato, pequeno, ridiculamente limitado. Fugir disso? Ilusão: o fracasso, sorrateiro, encontra todos nós, em qualquer esquina da vida. O desafio, então, é aceitar que não há fórmulas, que o imprevisito se impõe, que navegar pelo inacabado é tarefa inescapável.

E há, de fato, uma banalidade necessária, que respira junto com a mente ainda sã; só os doentes insistem em ser relevantes em cada gesto, em cada palavra, como se o mundo devesse prestar-lhes homenagem. O ordinário se impõe, resistente: o café que tomba sobre a mesa, a palavra que se esvai, o silêncio pesado de uma manhã que insiste em se arrastar. E é nesse ordinário que moramos, ainda que por instantes, mesmo que o cotidiano, no futuro, seja mais pobre, mais previsível, mais entediante.

Mas, ainda assim, há vida nos pequenos gestos, nos detalhes “menores” que nos habitam. Então, olharemos para eles, a escrever sobre a superfície onde a vida se mostra mais sutil, mais viva, mais inquieta.

Filosofar e ensinar, não é difícil notar, parecem mover-se por um mesmo território – aquele do que nunca se encerra. E, se alguém espera respostas prontas, soluções que se ofereçam com clareza

e sem esforço, enganou-se mais uma vez, pois a filosofia não promete, nem a docência se dispõe a entregar tais dádivas; exigem, ambas, uma presença constante, uma atenção que às vezes se cansa, a paciência de escutar aquilo que insiste em escapar e, ainda, a coragem de tropeçar, recomeçar, e, quem sabe, perceber que cada tentativa fracassada carrega, em si, um novo começo.

Se a vida se revela nas pequenas banalidades, naquilo que, distraído, quase passa despercebido, a docência, sem alarde e sem permissão, instala-se precisamente nesses interstícios – espaços mínimos, quase invisíveis, mas carregados de todo um mundo que insiste em permanecer, mesmo quando ninguém parece notar. Cada ação, por mais corriqueira que seja, cada silêncio que se alonga sem explicação, cada palavra solta, talvez sem intenção, compõe um texto que se escreve enquanto acontece, como se recusasse obedecer a qualquer plano, a qualquer ordem, a qualquer autoridade.

Filosofar desperta – e desperta de modo que incomoda, que empurra, que recusa suavidade ou consolo. Ensinar desperta – desperta para o imprevisível, para aquilo que ninguém prometeu e que, no entanto, insiste em existir. Trata-se de colocar-se, com toda a vulnerabilidade possível, diante de algo que se esconde, que escapa, que desafia, que pergunta sem esperar resposta. E é nesse encontro que a docência se revela, ou melhor, se impõe. Ali, o mundo se abre como um romance que não se encerra, cheio de segredos, suspeitas e inquietações, e que nos obriga a observar, a pensar, a sentir cada instante como se fosse o único que nos resta.

Se o fracasso nos encontra, como dizia Pondé (2019), e a vida se impõe entre banalidades e desejos, a docência se move no mesmo ritmo: ensaios, tropeços, recomeços. Cada dia é um texto inacabado, que precisa ser habitado.

Mentiram para você: disseram que ensinar é seguir regras, que a docência se organiza em passos certos, que cada aula pode ser planejada e controlada. Não é assim. Ensinar não é manual,

não é lei. Ensinar é estar no meio do mundo, com o corpo, com a escuta, com a presença.

A docência é, como bem se poderia observar, prosa em estado de acontecimento. Cada sala de aula se apresenta como um território que se escreve a si mesmo enquanto acontece, cheio de vozes que se atropelam e que escapam a qualquer controle ou previsão. Ensaíamos um início, tropeçamos no meio, inventamos um fim que, no entanto, nunca chega, e ainda assim, quando a manhã seguinte se anuncia, tudo se refaz, como se o começo desmentisse o anterior, devolvendo-nos ao ponto de partida, conscientes, ou pelo menos desconfiados, de que nada se encerra de fato.

Ensinar é habitar o inacabado. É reconhecer que a vida, em sua obstinada liberdade, não se encaixa em esquemas, e que cada aluno carrega mundos inteiros que não podemos controlar. Há uma vida imanente que “não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata” (Deleuze, 2002).

A docência é risco, e não me ocorre outra palavra. Tropeços que se repetem, ensaios que falham, recomeços que não se pedem, que se impõem. A sala – ah, a sala! Ensinar é atravessar isso, permanecer ali, atravessada, sem mapa, sem defesa, pronta para ser subitamente surpreendida.

Mentiram – mentiram de forma elegante, cruel, sorrindo: disseram que ensinar é simples. Simples! Como se bastasse traçar linhas retas sobre o caos, como se bastasse marcar o ponto de partida e esperar que os corpos se dobrassem a ele. O caderno cai. O lápis escapa. A respiração trava. A palavra engasga. E mesmo assim, alguém insiste. Simples.

Ela está ali, imóvel, na esquina, esperando o instante exato em que o mundo irá se revelar. Os olhos presos ao relógio tentam deter

a marcha do tempo, ou desafiá-lo. Eu a sigo com o olhar, e em mim se acumula o peso da dúvida, a desconfiança que lateja, a vigília que não me abandona. Mentiram para ela, para mim, para todos nós: disseram que a vida era linha reta, que bastava cumprir etapas, chegar às horas certas, inspirar fundo. Mentiram. Eu a vejo: tento decifrar o que se esconde no silêncio, o que não se deixa ver, o que jamais se saberá. E, como ele, sinto o coração oprimido, o pensamento enovado, o ar rarefeito.

Ela respira fundo, tentando afastar a sensação de que está sendo observada, julgada, desafiada, como Capitu. Mas a cidade continua ao seu redor, indiferente, implacável. Mentiram para ela: disseram que bastaria ensinar, organizar, existir. Mas ela carrega mais do que isso. Carrega ruas, ruas cheias, rostos, atrasos, contas, silêncio pesado, desejos que ninguém nomeou.

Ela cruza o olhar com alguém e, no breve clarão desse encontro, sou arremessada à imagem de Bentinho, espiando Capitu pela fresta, inventando segredos para preencher o que não vê. Segredos que talvez não existam – e, ainda assim, pesam como se fossem sentença. Mentiram. Disseram que a vida seria explícita, que a verdade viria inteira, sem névoas. Mentiram. Mentiram. Mentiram. E cada repetição é um martelo, ecoando no meu peito, como se a própria vida se recusasse a se explicar.

E então, num fulgor cruel, percebo: sou eu quem a vigia e sou eu quem se defende. Sou Bentinho, olhos colados à fresta, e sou Capitu, olhos de ressaca tentando provar inocência. Procuro um deslize que talvez não exista, invento perguntas que não sei responder, acuso com medo de estar errada, defendendo-me sem saber do quê. Há em mim o júri e a ré, o delírio e a lógica, a suspeita e a inocência. E a cidade, testemunha muda, segue, indiferente ao meu tribunal íntimo.

E é no reflexo da vitrine ao lado, no vidro manchado de poeira, que me reconheço: sou eu quem está na esquina. Sou eu quem desafia o relógio, quem carrega as ruas, os atrasos, os desejos não ditos.

Sou eu quem cruza olhares e se condena, quem inventa segredos para justificar a dor que sente. A mulher que observo é o espelho onde minha própria inquietação se projeta - e, de repente, não há mais diferença entre quem vê e quem é visto. Eu sou ela. E sigo ali, parada, à espera do instante exato em que o mundo, enfim, se revele – ou desabe.

O ordinário impõe-se com insolência, e eu mal consigo respirar diante de sua obstinação. Tudo é texto, mas um texto que não se deixa domar; nada começa limpo, nada se encerra completo. Cada manhã desmente a anterior, e ainda assim me obrigam a crer em planos. O riso involuntário me denuncia: estou impotente diante do instante.

Eu tento, tento organizar, mas sou apenas espectadora da insistência do ordinário. A sala não inicia do zero; inicia sobrepalavras, sobrevidas, sobreintensidades que se dobram umas sobre as outras, se chocam, se apagam e retornam, irredutíveis, vivas. E eu, ora, contemplo sem entender, sem poder interferir, presa à atenção que se dobra, que se estica, que me consome.

Mentiram de novo: disseram que é possível organizar isso, controlar, domesticar. Não é. A ordem é ilusão, o erro é inevitável, a surpresa é regra. E, por ironia, é justamente nesse caos que se descobre a filosofia escondida no banal.

Não se escreve sobre o vazio; ninguém o faria. Escreve-se, isto sim, sobre o que transborda – sobre o excesso de mundos, de carnes, de respirações. O gesto docente, se me permitem dizer, não principia nada; antes, vai rasgando, dobrando, rompendo aquilo que já estava ali. E as vozes, as vozes não chegam nuas – chegam vestidas de memórias, de feridas que ninguém pediu para abrir, de silêncios pesados como chumbo. O ofício de ensinar não inventa o mundo – move-o, estremecendo-lhe o chão, abrindo o já dito, deixando que o impossível se infiltre pelos cantos.

É preciso rasurar, para que o que parecia simples se converta em enigma, e o ordinário, tão familiar, se mostre risco. E esse velho conhecido não tarda em aparecer. Vem disfarçado de rotina, de hábito repetido, de frustração que se cala. Parece pouco, eu sei. Parece banal, quase risível. Mas, olhe bem, é nesses pequenos incidentes que o mundo se mexe – e, quando se mexe, não há quem o faça parar.

Mas o ordinário, sabem?, não se dá por satisfeito. Antes se acumula, se sobrepõe, se insinua, como se tivesse um capricho secreto em nos atormentar. Não se deixa domesticar, não se deixa controlar, e, se alguém ousa impor-lhe uma fórmula, escapa por entre os dedos como areia. E quando explode – porque explode – revela-se de modo excessivo: excesso de memórias, de vozes, de impossibilidades que pesam mais que o corpo. O ordinário, então, já não é rotina, é enigma. Já não é banalidade, é filosofia oculta no que falha, no instante que se perde, no riso que se cala.

Escrever a docência, então, é atravessar esse ordinário com cuidado, com espanto e com alguma dose de teimosia. É reconhecer que não se começa do nada. É permitir que esse ordinário nos desloque, nos rasgue certezas, nos abra rachaduras onde antes havia chão firme. Escrever é habitar o inacabado – e aceitar, com alguma melancolia, que cada momento se escreve e se apaga ao mesmo tempo, como se o próprio tempo brincasse de nos contrariar.

E, no fim, o ordinário não é apenas aquilo que se vê; é aquilo que nos acorda para o que nunca prestamos atenção, é filosofia viva, escondida, insistente. E é justamente nesse excesso que a docência se revela: impossível, imprevisível, impossível de reduzir, impossível de esquecer.

A folha cheia, desconfio, nunca se encerra. Cada marca que nela se imprime é resto, é cicatriz que o tempo não apaga. Cada rasura, longe de ser mero erro, é abertura por onde escapa o que não podia caber. Escrever é corpo contra papel, mão contra voz, palavra

contra silêncio, vida contra vida. É filosofia que se suja, que rasga, que arde. É o ordinário transformado em risco, em encontro, em puro acontecimento. É escrever com sangue, com suor, com o peso dos ossos. É pensar com o corpo e fazer do corpo pensamento, é deixar o mundo tatuado na ponta dos dedos.

O texto respira. Não é letra morta na página – é pausa que pesa, é olhar que hesita, que volta atrás, que se interroga. Texto é pele que sente, que reage, que resiste; é campo de tensão entre autor e leitor, e nenhum dos dois sai incólume desse encontro.

Ensinar, ao fim, é escrever sobre um escrito anterior, sabendo – e isso às vezes dói – que será reescrito por outros depois, em camadas que jamais leremos. A docência é texto coletivo, bruto, provisório, feito de sobreposições e cortes, de apagamentos e desvios. É a escrita de uma língua que nunca se domina por completo, testemunha de um texto que nunca termina. Cada palavra lançada é risco. Cada frase, um corte. A docência escreve como quem apaga, como quem rasga, como quem risca o ar – linhas que, no instante seguinte, já se deixam perder.

Quero dizer que o estado ou emoção poética me parece consistir numa percepção nascente, numa tendência para perceber um mundo, ou sistema completo de relações, no qual os seres, as coisas, os acontecimentos e os atos, embora se assemelhem, todos semelhantes aos que povoam e compõem o mundo sensível, o mundo imediato do qual são retirados, estão, por outro lado, numa relação indefinível, mas maravilhosamente justa, com os modos e as leis da nossa sensibilidade geral (Valéry, 1990, p. 137, tradução nossa).

Escreve-se com suor, com o osso, com aquilo que não se pode fingir. Escreve-se sabendo que tudo será apagado, subvertido, trocado de lugar por mãos estranhas, por olhos que talvez nem tenham ainda aprendido a ver. O que se escreve não se conserva; o que permanece é o corpo que sentiu o peso de cada palavra. Talvez seja

esse o verdadeiro texto: não o que fica na folha, mas o que fica na pele. A memória não se guarda nos olhos, se aloja nos músculos, nos ossos, na respiração suspensa. Isso é escrever com suor, escrever com força, escrever sabendo que tudo será apagado e, ainda assim, insistir e lançar o corpo contra o quadro, contra o caderno, contra o mundo, contra o ordinário.

Não há método que dê conta desse movimento. A aula não cabe no plano de aula. O planejamento não prevê o tropeço. O livro não contém o riso que explode no meio de uma leitura. Ensinar é lidar com o excesso, com aquilo que escapa e se nega a caber na margem. O procedimento é outro: não ordenar, mas acolher. Não fixar, mas mover. Não repetir, mas deslocar.

O professor escreve com tudo o que tem, ora a voz, ora o olhar, ora o silêncio que hesita entre dizer e calar; escreve com o que se dobra sobre o espaço, com as pausas que o tempo insiste em alongar. Escreve sabendo – e esta é a parte cruel – que nada se retém, que cada palavra lançada se perde ou se esconde, talvez para nunca mais ser encontrada.

A escrita docente é risco, é tentativa, é fragilidade assumida. É nomear o indizível. Ensinar é escrever na areia sabendo que a maré virá, e ainda assim escrever. A aula é um acontecimento irrepetível; o mesmo tema não se repete, porque cada corpo, cada dia, cada olhar muda o instante. Ensinar é habitar o entre – entre o planejado e o vivido, entre a palavra dita e a que ficou na garganta, entre o que entendemos e o que escapa.

E quando a aula acontece, ninguém a prende. Não cabe em relatório, nem em estatística. Acontece e se perde, mas deixa vestígios sutis, clarões de sentidos que duram mais do que se ousa perceber. É dessa faísca que a docência se alimenta: do que queima e se apaga, do que fere e deixa marca.

A docência é prosa que não conclui, que falha, que recomenda. Prosa que escreve o ordinário até que se transforme em pensamento; prosa que sabe que há sombras e janelas abertas, que o vento pode bagunçar o cabelo e, mesmo assim, sorrir diante da desordem. Pois ensinar é isso: suportar o imprevisível e reconhecer, por entre o caos, que cada palavra é menor do que se deseja e maior do que se entende.

Agora ela riu. Pensou que tinha tropeçado na própria palavra, mas o riso se espalhou, atravessou carteiras, mãos, olhares distraídos. Alguém suspira. Alguém coça a cabeça. Alguém vira página devagar, com o cuidado de quem teme quebrar algo.

Agora ele mexe no lápis, distraído. O som do lápis riscando a folha se mistura com o eco do riso dela. Pensou que nada daquilo importava, mas tudo se acumulava, se somava, formava microcosmos de atenção.

Agora ela ergueu o olhar. Pensou que alguém pudesse estar observando, mas ninguém olhou direto. O silêncio cresceu, pesado, denso, e ao mesmo tempo respirável. Cada respiração se tornou partitura: inspirar, expirar, olhar, hesitar. Agora alguém bate o caderno, quase por reflexo. Pensou que era um som insignificante, mas foi detalhe suficiente para interromper o instante, reorganizar o espaço, obrigar atenção.

Agora ela sorriu de novo, pensou que não tinha jeito de esconder a própria alegria, e o riso se fragmentou.

Agora a sala inteira respirou junto. Pensou-se no que havia acontecido, mas sem consciência completa. O cotidiano passou e deixou vestígios.

Mentiram para nós: disseram que currículo é linha reta, que lição é caminho seguro, que erro é fracasso. Mas os currículos

não caminham; eles se retorcem, se dobram, se multiplicam de modo que ninguém previa. Não se encerram em respostas.

Mentiram de novo: disseram que uma frase dita de modo torto é desatenção, que um desvio de concordância repetido é descuido, que um silêncio prolongado é vazio. Mas isso desestabiliza o que parecia seguro, cada falha se revela acontecimento, cada pausa se torna experiência. É nesse instante que a docência se deixa atravessar pelo imprevisto, se transforma em terreno vivo, onde ensinar e aprender se confundem e se reinventam.

Mentiram mais uma vez: disseram que o ordinário é banal, mas é nele que a filosofia respira. Parem de mentir: o currículo que dança não se encontra na linha rígida do plano escrito na véspera, mas na fissura que a vida escapa para criar. Uma palavra inesperada rasga o ritmo, um silêncio estabelece outra cadência, um desvio inventa uma língua que ninguém conhecia. Ensinar é aprender a se perder nesses desvios, a acolher o imprevisto como essência do pedagógico. É aceitar que o acontecimento se escreve no dia a dia e que é nele que a docência encontra sua força, sua urgência, sua verdade.

SUMÁRIO

Vejo o quadro branco
Vejo minha voz falhar
Vejo o rumor que cresce entre as cadeiras
Vejo respirações contidas
Vejo olhares que disfarçam
Vejo palavras que tropeçam e queimam antes de sair
Vejo mãos que hesitam e cadernos que rangem
Vejo silêncios que se prolongam
Vejo instantes que se multiplicam em pequenos acontecimentos
Vejo que se recusam a ser ignorados
Vejo a sala inteira respirar de maneira irregular
Vejo que é arriscar
Arriscar o silêncio
Arriscar a inércia
Arriscar o impossível
Vejo a faísca surgir
Vejo a cinza resistir

Cada aula é um acontecimento – e ninguém me disse que seria assim. Nunca se repete. Nunca. Mesmo que o conteúdo seja o mesmo, o encontro se contorce. Eu respiro rápido, engasgo, tento organizar os pensamentos, mas eles se recusam a obedecer. Talvez seja isso o acontecimento.

Por isso, ensinar é traduzir. Traduzir o currículo para o aluno, o aluno para o sistema, o sistema para mim mesma e me traduzir para caber. Mas nada cabe. Tudo escapa, tudo se dobra, tudo me empurra para fora do plano. Traduzir não é repetir. Traduzir é criar. Inventar. Rasgar. Escapar. Reinventar de novo, sem manual, sem alívio, sem desculpas. Mentiram: disseram que seria simples. Mentiram. Mentiram. Mentiram. Eu arfando, sufocando, quase sem ar, observando: ensinar é estar à beira da explosão a cada instante.

A prosa docente, então, é procura: não fixa conteúdos, mas inventa herbários de fazeres e didáticos do cotidiano. Ensinar é experimentar a vida pelas palavras, escrever a vida com a gramática do improviso e reconhecer que a filosofia do ordinário se esconde nas sutilezas de cada encontro.

Pensar é criar problemas. A docência, em estado de acontecimento, é um convite ao problema. Perguntar mais do que responder, escutar mais do que explicar. Fazer do ensino não uma entrega de certezas, mas uma abertura ao porvir.

Ao final, não há conclusão. Apenas convite. A prosa docente continua no corpo de cada professor, de cada aluno, de cada instante que se escreve e se apaga. É prosa que resiste, que insiste, que persiste, onde o pensamento filosófico se faz no chão da vida.

Escrever é golpe, é fricção, é peso que se deposita no papel. As palavras tropeçam, se enroscam, quebram e, mesmo assim, avançam.

Há, também, um lado físico naquilo que chamam de escrita: o punho que se curva, o ombro que cansa, a coluna que protesta.

O grafite arrasta-se, a caneta desliza, a máquina bate, e o corpo inteiro participa desse labor. O músculo entra em cena, o dedo aperta, o olho acompanha, a respiração prende. Cada mancha é pensamento que escorreu antes de se fixar. E é curioso – ou cruel – que o corpo, tão presente nesse ato, seja também o primeiro a se fatigar, lembrando que até o pensamento mais elevado precisa de ossos, de tendões, de carne para existir.

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata (Deleuze, Silva, Corazza, 2002, p. 10-18).

Escrever é sentir o mundo inteiro na ponta dos dedos. É fazer do toque fricção, da fricção pensamento, do pensamento acontecimento. Escrever-se, portanto, é rasgar a carne do tempo. É abrir a pele e expor cicatrizes que o cotidiano tenta enterrar. Cada lembrança não é só memória: é retalho ardente, pedaço de fogo, sopro de sobrevivência.

O eu que narra é corpo em trânsito. Viver é costurar-se com linhas tortas: uma infância que ardeu, uma escolha que rompeu, uma derrota que ensinou, uma alegria que quase não coube no peito. Narrar-se é insurgência. É devolver voz ao que foi silenciado, é tomar posse da própria história contra os discursos que nos querem rasos, dóceis, invisíveis. É cuspir contra o esquecimento, contra o sistema que nos molda, contra o poder que insiste em dizer quem somos.

Costurar-se em palavras é aprender a não temer o abismo que somos. É olhar no espelho e não recuar da imagem que retorna.

É aceitar que somos fragmentos em guerra, mas também em invenção. Narrar-se é radical porque é infinito. E quem ousa narrar-se ousa existir de novo, contra tudo que tenta matar a vida em nós.

Narrar-se é incendiar os corredores da escola. É cuspir brasas nos papéis burocráticos que nos sequestram. É cuspir contra o cinismo das reformas que reduzem o humano à estatística, que reduzem a educação à mercadoria, que reduzem a vida à meta batida (ou não). O professor que se narra não pede licença. Ele não escreve para agradar. Ele escreve para sobreviver. Cada linha é um punho cerrado.

Narrar-se é contra-ataque. É devolver fogo aos gabinetes frios onde a educação é negociada como mercadoria barata. É arrancar os discursos prontos que chamam de “vocação” aquilo que é sobre exploração. É revelar que o cansaço não é individual, é coletivo; que o desânimo não é fraqueza, é sintoma; que a precarização não é acidente, é projeto.

Mais do que os grandes acontecimentos, na nossa vida, são os mínimos que decidem o nosso destino; e esses pequenos fatos encadeados, aparentemente insignificantes, vieram influir na minha existência, para a satisfação e para o desgosto (Barreto, 1961, p.132).

Narrar-se é dinamitar o esquecimento. É transformar lembrança em arma, memória em escudo, subjetividade em trincheira. Cada relato é denúncia. Cada fragmento é prova. Cada retalho é manifesto contra um sistema que nos quer sem rosto e sem voz.

Narrar-se é arder. Narrar-se é não morrer. Narrar-se é insurgir.

Escrever filosofia no cotidiano é uma escolha radical: abandonar a torre de marfim das ideias puras e mergulhar nas ranhuras da vida que incomoda, que corrói, que não se cala. Não se pensa sobre o mundo ao longe, mas se pensa com o mundo encostado no corpo. Inscreve-se as ideias no epicentro das cidades, no peso das portas que se fecham, no tédio da burocracia, na humilhação cotidiana.

E a escrita se faz como poética ativação do real, e como metodologia de percepção. Não há separação entre filosofar e viver, porque o verdadeiro perigo está em ignorar que o pensamento se esconde em cada respiração.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro-Editor, 1899.

BARRETO, Lima. **O cemitério dos vivos**. BoD-Books on Demand, 2024.

DELEUZE, Gilles; SILVA, Tomaz Tadeu da; CORAZZA, Sandra Mara. A imanência: uma vida. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 27, n. 2 (jul./dez. 2002), p. 10-18, 2002.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Filosofia do cotidiano**: um pequeno tratado sobre questões menores. Editora Contexto, 2019.

SOLOMON, Robert C. **O prazer da filosofia**: entre a razão e a paixão. Trad. Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Record, 2011.

VALÉRY, Paul. Palabras sobre la poesía (1927). *In*: **Teoría poética y estética**. Traducción de Carmen Santos. Madrid: Visor, 1990.

VALÉRY, Paul. **Teoría poética y estética**. Antonio Machado Libros, 2018.

12

*Elisandro Rodrigues
Bianca Isabel Pederiva*

ESCREVER A LEITURA:
OU COMO DIZER ALGO
SOBRE ESTAR AQUI

0.

Escrever a leitura é o título de um texto escrito por Roland Barthes (2012) em 1970 para o jornal *Le Figaro Littéraire*, que se encontra no livro *O rumor da língua*. Diz Barthes (2012, p. 26, grifo do autor) que por vezes se faz necessário “interrogar a minha própria leitura”, para “tentar captar a *forma* de todas as leituras (a forma: único lugar da ciência), ou ainda: suscitar uma teoria da leitura”. Não queremos aqui – neste breve texto que é uma prosa de modos de escrever-pensar-fazer leitura, escrita e pesquisa em educação – criar uma “teoria da leitura”, mas aproximar-se do que Barthes chama de *texto-leitura*.

Um *texto-leitura*, que se faz nesse movimento de ler, é um texto que escrevemos no gesto de ler; ou como diria Barthes (2012, p. 28) “esse texto que escrevemos em nós quando lemos”. Mas para esse gesto de transformar a leitura em texto – escrever a leitura – se faz pertinente a criação de algumas regras, de algumas proposições de jogo de leitura e de escrita. Por exemplo: quais são as palavras que iremos circular e sublinhar; como serão nossas marcações e anotações; qual nosso sistema de códigos para nos encontrarmos posteriormente quando, quem sabe, precisarmos *escrever a leitura*. Trata-se de uma criação de jogos, de uma ludicidade ao ler para um devir escrita, na proximidade do que Barthes (2012, p. 29) escreve: “o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho”, ou seja, “ler é fazer nosso corpo trabalhar”.

O primeiro movimento para este jogo é abrir o texto. A escritora argentina Tamara Kamenszain (2002) fala de “leituras de trabalho” quando pensa nesse gesto de se debruçar sobre o texto e sobre o movimento de levantar a cabeça do que estamos lendo, o que Tamara entende como um *gesto de começar a própria escrita*. Que comecemos a escrever a leitura.

O exercício da prosa docente: Fazer de uma aula, leitura.

1.

primeiro
alguém indica que posso começar
o leitor já está aqui
e quando estiver lendo estas
palavras
estaremos juntos no
mesmo espaço
quanto tempo dura o presente?
foi a pergunta que meus dedos fizeram
quando comecei a escrever
este texto
estava à procura de
uma frase para começar uma frase ou
um pedaço de som um ritmo que viesse
como uma onda já em movimento
na qual pudesse mergulhar
e seguir adiante deslizando (Garcia, 2023, p. 39).

Este poderia ter sido o começo deste texto, um fragmento do poema de Marília Garcia em seu livro *Expedição: Nebulosa*. [Re] começamos com Marília por não saber muito bem como continuar. Recentemente Marília Garcia (2025) publicou um livro chamado *Pensar com as mãos*. Em um texto inicial chamado *In media res*, ela nos fala sobre começos como pequenas faíscas. Diz ela que começos são como encontros, “começar é estender os braços e fazer um gesto com as mãos: vamos? Começar é escolher uma palavra que vai inventar um mundo” (Garcia, 2025, p. 11). Muitos são os mundos inventados nos cotidianos escolares, pequenas montagens cotidianas que fazem brilhar princípios esperança, para lembrarmos de Ernst Bloch (2005), que podem inventar novos modos de ler o mundo, a palavra e imaginar uma outra possibilidade de pensar o fazer e o exercício da prosa docente. Começar, portanto, é um convite ao encontro, ao reencontro, aos recomeços, aos pequenos gestos “feito com as mãos... afinal uma das qualidades de um bom começo é despertar a curiosidade para o que vem depois” (Garcia, 2025, p. 12).

Marília Garcia (2025, p. 11) se pergunta “como se começa um poema, uma página, um capítulo? Gosto de pensar que o começo é um encontro, como este aqui, em que leitora e leitor se dispõem a dar uma espiada no caminho para ver aonde ele vai”. Pensar no gesto da escrita, neste movimento de colocar-se a escrever, é entender que muitas das vezes não teremos como saber para onde nosso texto irá – pode ser que tenhamos um pequeno vislumbre de um possível trajeto, mas, pensamos, nunca conseguimos saber qual será o porto de ancoragem.

Começar uma aula, por exemplo, não é uma tarefa simples. Pensar uma aula exige vários começos. Um primeiro, podemos pensar, diz de um desejo pelo estudo. O movimento de querer estudar um tema: a escrita e a leitura. O segundo envolve montar o cronograma de uma disciplina. Pensar minimamente no que será lido, discutido, debatido, conversado, em síntese, o que leremos. E, por fim, pensar em cada encontro como um recomeço. Como uma continuação de um gesto de pensar o espaço da aula.

Marília (2025, p. 11) nos escreve uma bela imagem, principalmente para nós que navegamos pelos mares da educação – da saúde e das artes –, ela nos diz que “começar é estender os braços e fazer um gesto com as mãos: vamos?”. Esse gesto, de estender a mão como quem diz vamos, pode ser o convite a este começo, um convite a fazer uma jornada juntas e juntos por mares desconhecidos. Marília nos fala que um dos aspectos do começo é despertar a curiosidade. Não sabemos, na maioria das vezes, para onde iremos em uma navegação e em um estudo em torno das noções que nos pomos a navegar. Podemos ter alguns vislumbres, apenas.

O começo pode ser um corte também, pode ser entendido como um entre. E podemos pensar que o gesto de escrever é, de certo modo, encontrar-se nesse entre. Ao nos colocarmos em ato de estudo, ou seja, de leitura, fazemos da escrita esse movimento de estender as mãos à leitura como uma sistematização possível

do que lemos. Começar, quem sabe, seja também um gesto da escrita. Foucault (2015, p. 61) nos fala sobre “se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos”.

Quem sabe – e a escrita do texto nos leva a pensar e a escrever sobre isso –, aqui falamos de como começar um texto, uma aula, uma pesquisa, uma leitura. E poderíamos perguntar: Como fazer uma travessia por um texto, uma aula, uma pesquisa, uma leitura? Por mais que tentemos, sempre acabamos retornando a este mesmo começo, sempre recomeçamos pensando em como podemos montar nossa escrita, nossa leitura, nossas pesquisas.

Um eterno retorno, uma espécie de ritornelo deleuziano, como podemos ver em *Mil Platôs, volume 4*, no texto *Acerca do ritornelo*. Deleuze e Guattari (2012) falam sobre esse conceito que buscam na música. E para nós, ao ler o que essa palavra diz no campo da música parece mais simples do que nas páginas dos autores. De forma simples poderíamos dizer que o ritornelo, na música, é um trecho que se repete ao longo de uma música, que muitas vezes serve como refrão. Mas, também, pode indicar um ponto de retorno. No texto de Deleuze e Guattari (2012), somos levados a pensar em três movimentos com esse conceito: o agenciamento territorial, quando se sai do caos para organizar um território – o que eles chamam de territorialização; a organização de um centro a partir deste território de agenciamentos – a desterritorialização; e um movimento de abandonarmos o centro do agenciamento e nos colocarmos em movimento de travessia, de busca de outros agenciamentos – a reterritorialização.

Pensamos que o nosso movimento de escrita, destes que escrevem essas palavras neste momento, sempre remete primeiro a territorializar falando da escrita, para sair da escrita retornando novamente a ela à procura de outros agenciamentos de textos e conceitos. Maria Garcia, em uma fala realizada na Flip de 2023 (Festa Literária Internacional de Paraty de 2023), na *Mesa 14: alguém telegrafa para o mundo pedindo atenção*, diz:

“será que não estou sempre tentando dizer a mesma coisa. Como fazer para congelar o tempo? Como dizer para cada um que está hoje: Agora ouça, segure esse fio invisível entre a gente, isso é um poema. E ele diz: eu estou aqui para você. O que eu posso tentar fazer é segurar, ou tentar segurar o presente que temos em comum”.

Na Flip do ano de 2025, em uma mesa chamada *Vide o verso* com as poetas Alice Ruiz, Claudia Roquette-Pinto e Marília Garcia, esta última fala que “a gente escreve com as palavras que a gente usa todo dia”. Pensamos que estamos sempre tentando dizer as mesmas coisas com as palavras que usamos todo o dia. Uma eterna repetição. Mas, quem sabe, seja o que Manoel de Barros (2016, p. 16) nos fala em seu poema no *Livro das ignoranças*: “repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”.

Por vezes, para fazer uma travessia é necessário passar pelo mesmo lugar diversas vezes. A cada travessia um novo começo, um novo recomeço. Tomaz Tadeu da Silva, no ano de 2006, deu um seminário no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) intitulado *Argumentação, Estilo, Composição: introdução à escrita acadêmica*. Podemos encontrar quatro textos dele na internet sobre este seminário: *Como utilizar palavras alheias* e *27 maneiras de abrir um texto*. Seguido de *9 maneiras de fechá-lo*, *Como argumentar* e *Como enfrentar a síndrome da folha em branco*. Deste último texto queremos destacar o seguinte fragmento:

3. Não insista em começar do começo

Obviamente, o mais natural é avançar em ordem e escrever um texto na ordem em que ele será apresentado, isto é, do começo para o fim. Mas nem sempre seguir a ordem final (imaginada) de apresentação é a mais produtiva. Todos sabemos que dar a partida é quase sempre o mais difícil. Mas às vezes deixar o “começo” de lado e entrar por um outro ponto pode ser uma boa estratégia para superar a síndrome do bloqueio. É aqui que a existência

de um plano, esboço ou esquema prévio se mostra de mais utilidade. Se temos um esboço geral do que pretendemos escrever, podemos simplesmente escolher um dos vários temas (ou sub-temas) aí delineados, talvez aquele com o qual nos sentimos mais confortáveis e confiantes, e começar por desenvolvê-lo. É possível que a confiança assim adquirida seja um fator importante para, posteriormente, retomar, agora com mais sucesso, a escrita do início do texto. Além disso, muitas vezes começar a escrita pelo meio de um texto acaba por nos dar mais idéias sobre como começá-lo. Assim, não insistir em começar pelo começo pode acabar por ser o melhor começo (Silva, 2006, p. 1).

Permanecemos no dilema: como começar?

Didi-Huberman tem dois livros, que em tradução livre poderíamos chamar de *Ensaiair ver* e *Para começar de novo*, ou *Para começar ainda*, retomando a ideia de Beckett – “*Essayer voir*” e “*Pour commencer encore*”. Esses livros falam, sobretudo, sobre a experiência do ver e, para nós, sobre o que é ensaiar o ensaio: “o que fazer inicialmente, se não ensaiar? Isto é: fazer uma experiência. Fazer uma experiência para ver” (Didi-Huberman, 2014, p. 83). Pensamos que após terminar de escrever um texto ainda ensaiamos dizer alguma coisa, um texto – também – pode estar sempre em travessia. Para Didi-Huberman (2019, p. 25), terminar não é o fim e começar também não o é; estamos em um processo, quando da escrita, de começar de novo, de começar ainda, do ainda escrever pois, “sempre há uma respiração ou um batimento, um ritmo de contração e dilatação, no exercício de escrever, pensar ou de olhar” (Didi-Huberman, 2019, p. 24).

Sempre há uma respiração no movimento e no gesto de estudar, nesse gesto de debruçar-se sobre algo. Marília Garcia comenta que “começar é escolher uma palavra que vai inventar um mundo” (2025, p. 11). Uma palavra interessante para isso pode ser travessia. Alguns mundos são inventados com as palavras – ditas, escritas, gravadas com as mãos no ar ou em pontos de braille. A palavra inventa mundos.

Ernst Bloch (2000, p. 1), no seu livro *O espírito da utopia* nos fala que “Eu sou. Nós somos! Chega. Agora temos que começar. A vida foi colocada em nossas mãos”. Quem sabe cabe a nós começar, quem sabe começar uma leitura seja o suficiente.

O exercício da prosa docente: Fazer de uma aula começo.

2.

Um fragmento de um texto didático da Disciplina *Permanecer no dilema: inclusão e montagem do pensamento*, lido em aula, no dia 28 de agosto de 2025, diz: “Essa semana, ao finalizar um capítulo para um livro, uma frase de Marília Garcia me encontrou. A frase está em seu livro *Parque das ruínas*, em um fragmento que tomo a liberdade de ler aqui para vocês”:

[diário sentimental da pont marie]

01 jan 15 - 10H

“no dia 11 de outubro de 1614 o jovem louis XIII e sua mãe marie de médicis colocaram a primeira pedra dessa ponte

construída por christophe marie construtor de pontes na França ela ligou o bairro saint-paul à ilha notre dame na época deserta”

chego à point marie 401 anos depois
atravesso a ponte marie com 115 passos
todos os dias às 10h fazer uma foto
do mesmo ângulo da ponte

uma foto diária que possa dizer algo sobre estar aqui:
qual a geometria da cidade a cor das placas
quem passa naquele exato momento
eu não sei o que preciso saber
eu não sei o que preciso
escrevo a partir das fotos - mas o que fazer com as fotos?
imagine uma foto do sexto dia:

[isso aqui é uma expedição] (Garcia, 2018, p. 25).

A frase “dizer algo sobre estar aqui:” faz pensar que *escrever a leitura* é um gesto de furar o presente – o passado ou o futuro –, pensar na escrita como experiência e como acontecimento. Faz-nos perguntarmos: O que podemos dizer sobre os textos lidos?

Quem sabe “dizer algo sobre estar aqui:” é pensar nas palavras que Deleuze proferiu durante uma aula dada no dia 03 de junho de 1980, no Centro Universitário de Vincennes. Na aula, disponível em áudio, Deleuze falava sobre algumas reflexões sobre o Anti-Édipo, e dizia que: “Somos, à nossa maneira, pequenos acontecimentos”.

“Dizer algo sobre estar aqui:” é pensar com Didi-Huberman (2024, p. 23) quando nos fala que “ler é escrever sua admiração pelos livros dos outros. Ver é escrever sua admiração por certas imagens feitas por outros” e, quem sabe, escrever a leitura é dizer algo sobre estar aqui.

O exercício da prosa docente: Fazer de uma aula um dizer algo sobre estar aqui.

3.

Quem sabe “dizer algo sobre estar aqui:” é pensar com Enrique Vila-Matas (2023) e seu texto “Montevidéu”. Dizer primeiramente sobre um exercício de leitura, de dois modos de ler um livro. O primeiro, realizado por um dos autores, que chamaremos de leitor-jogador, iniciou-se em 2023, logo após a publicação do livro. Ao perceber que o livro era dividido em 6 fragmentos com nomes de cidades (París, Cascais, Montevidéu, Reykjavik, Bogotá e Paris), o leitor-jogador decide aventurar-se no jogo de leitura tornando esse um livro para ler em suas viagens.

Essa descoberta do processo do jogo de leitura acontece na virada do ano de 2023 para o ano de 2024. Abre o livro,

um livro para se ler em viagem, mas nas primeiras páginas recua da leitura. A leitura não pode ser realizada pois a cidade em que se encontra é Buenos Aires e não Paris. O livro é guardado e retomado somente em junho de 2024 quando viaja a Paris e logo depois vai a Portugal, passa por Ericeira, Mafra, Cintra, Cascais. A leitura estaciona-se na página 91.

O fragmento seguinte é Montevidéu, e a leitura é realizada em três momentos: o primeiro em setembro de 2024, o segundo em dezembro de 2024 e o terceiro em 27 de julho de 2025. Sabendo que nos próximos anos seria difícil uma viagem para Reykjavik, na Islândia, para Bogotá na Colômbia e retornar a Paris, o jogo de leitura acabou-se na cidade que leva o nome do livro.

Aqui cabe dizer algo sobre estar em Montevidéu. Em dezembro de 2024, no final do ano, acontece algo semelhante à virada do ano de 2023, a cidade é apenas passagem para Buenos Aires, o livro permanece na mochila e não é lido. Mas, uma curiosidade quase que ficcional ocorre. No livro de Vila-Matas, a personagem está obcecada por um conto de Júlio Cortázar chamado *Porta Condenada*. Esse conto passa-se na cidade de Montevidéu em um hotel chamado Cervantes. A curiosidade quase ficcional é que este leitor-jogador hospedou-se, e podemos dizer inconscientemente, no hotel do conto de Cortázar. No hotel, motivo de perseguição da personagem de Vila-Matas, na cidade onde a história acontece. O hotel não tem mais o mesmo nome, hoje chama-se de "Esplendor by Wyndham Montevideo Cervantes". Poderíamos dizer, assim como a personagem de Vila-Matas, que caímos nas malhas de uma sociedade secreta... mas, quem sabe, seja apenas, como escreve Vila-Matas (2023, p. 157) que "o labirinto é aleatório, mas a trajetória não".

O segundo modo de ler aconteceu a partir de um convite. De um convite para um jogo, já começado, e que ainda se encontrava em travessia. Agora, tratar-se-ia de uma travessia dupla, ou então de uma travessia em companhia. Pela leitura e pela escrita, para pensar o fazer

de uma aula. Chamaremos de leitora-recém-chegada, a autora que atravessou a escrita desde esse segundo modo de ler.

Era o primeiro contato com qualquer obra de Enrique Vila-Matas. Após a compra do livro e de alguns dias de espera, um gesto de leitura iniciou sem demora, a partir do manuseio de um lápis colorido, instrumento antes pertencente ao leitor-jogador. Com essa única peça disposta na mesa de montagem, palavras e frases começaram a ser circuladas e sublinhadas. Se “era muito raro não escrever em Paris” (Vila-Matas, 2023, p. 12), a leitora-recém-chegada transformou em algo raro não ler no pequeno espaço do seu apartamento, apesar de, por vezes desejar, como desejava a personagem de Vila-Matas em Paris, “de maneira quase irresistível deixar a escrita para trás” ou “essa poética de querer abandonar a obra antes que a obra existisse” (2023, p. 12).

Como antes funcionou para deslocar o leitor-jogador pelas viagens e pelas páginas, após o convite endereçado daquele, o jogo passou a funcionar para ambos os leitores como uma forma de deslocamento para a escrita. Quem sabe, agora os leitores se encontram – ainda que com espaços e temporalidades diferentes de leitura. Neste instante, trata-se apontar algo como uma curiosidade não ficcional: enquanto o leitor-jogador atravessou a obra em lugares diferentes, no decurso de dois anos, a leitora-recém-chegada atravessou a obra em apenas um espaço, ao longo de uma semana.

De certa maneira, para a leitora-recém-chegada, o convite endereçado possibilitou justamente a possibilidade de chegar, de dar início a uma operação de leitura e de escrita, antes de qualquer abandono. Talvez, tal invitación possa se assemelhar ao que, nas passagens quase ficcionais de Montevideu, disse Antonio Tabucchi para a personagem de Vila-Matas, no momento em que a personagem empenha-se para contar acerca de seu fracasso em renunciar à escrita, entre as cidades de Paris (a renúncia) e de Barcelona (o fracasso):

[...] de volta em Barcelona, logo mudei de ideia e me pus a redigir histórias como um louco, chegando até a jogar a própria vida na sarjeta. Você quer dizer transformando a vida em literatura, disse Tabucchi, porque pensa que o próprio fato de me dizer que renunciou a escrever em Paris já é literatura, e que *não podemos escapar dessa lei, nem você nem eu, não é?* (Vila-Matas, 2023, p. 24-25, grifos nossos).

Pode-se dizer que às vezes é preciso fracassar.

Dizer um corpo. Onde nenhum. Nenhuma mente. Onde nenhuma. Isso pelo menos. Um lugar. Onde nenhum. Para o corpo. Estar nele. Mexer-se nele. Fora dele. De volta a ele. Não. Não fora. Não de volta. Somente nele. Ficar nele. Adiante nele. Parado. Tudo de outrora. Nada mais nunca. Nunca tentado. Nunca falhado. Não importa. Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor (Beckett, 2012, p. 65).

Ou pode-se dizer que às vezes é preciso fracassar a renúncia – aceitar o convite endereçado para a leitura: começar: dizer algo sobre estar aqui: e continuar a escrever após os dois pontos, mesmo e inclusive diante de uma travessia que é sempre desconhecida, permeada de mares misteriosos. Diz Serres (1993, p. 12-15) que “nenhum aprendizado dispensa a viagem”, e que “o corpo que atravessa aprende certamente um segundo mundo, aquele para o qual se dirige, onde se fala outra língua”.

Quem sabe, fazer uma travessia do/pelo *texto-leitura*, rememorando, desse “texto que escrevemos em nós quando lemos” (Barthes, 2012, p. 28), para *escrever a leitura*, diga algo dos diferentes modos dos leitores de atravessar uma porta – não a “porta condenada” de Júlio Cortázar, embora também possa ser –, mas uma porta enquanto um acontecimento: o que pode surgir adiante? O que pode aparecer, após o encontro com os braços estendidos, com aqueles braços que convidam? Que mundos podem ser inventados? O que pode o acontecimento da leitura e da escrita, para aqueles que se propõem a começar? Para aqueles que se colocam em jogo?

Aqui, a leitura e a escrita são tomados enquanto acontecimentos. Já dizia Deleuze (2011) do acontecimento da escrita como um processo, como algo a se passar, a se atravessar, mas sem o convencimento de uma chegada final, sem a intenção de alcançar uma linha determinada. O que não quer dizer que linhas não podem ser imaginadas: o que está atrás da porta? E talvez isso seja parte do trabalho que faz a personagem de Vila-Matas (2023) em suas passagens por Paris, Cascais, Montevideu, Reykjavik, Bogotá e Paris novamente, *retornando para o mesmo lugar*, ou então *terminando pelo começo*. No último capítulo, a personagem regressa à cidade inicial em função da curiosidade por uma certa porta contígua ao seu quarto, “que às vezes chamava de ‘meu inferno’” (Vila-Matas, 2023, p. 231) e, quando se encontra diante da porta, a personagem imagina:

[...] que olhava para a escuridão que intuía existir atrás daquela porta sem número. E meu olhar – com o qual tentei reproduzir, dentro do possível, o de minha câmera com visão noturna de raios infravermelhos – não poderia ser mais longo e profundo e mais natural e menos digital, e se demorou extraordinariamente, até que, no final, senti-me um sobrevivente que tentava *colocar-se em movimento* e que estava tentando levantar-se, literalmente *eleva-se, para voltar a ser* (Vila-Matas, 2023, p. 234, grifos nossos e grifo do autor [*eleva-se*]).

Na tentativa de colocar-se em movimento, arriscamos: a personagem de Vila-Matas (2023) coloca-se em movimento para a escrita; ela desloca-se para a escrita, de certo modo, como também fez o *texto* do autor com os dois leitores que, na procura de transformá-lo em um *texto-leitura*, por ele acabaram sendo atravessados – em devir: um leitor-jogador e em devir: uma leitora-recém-chegada.

Assim, imaginam-se linhas de escrita, e transitamos por vislumbres de acontecimentos menores – alguns acontecimentos de leitura que permitiram acontecimentos de escrita e de leitura-escrita, que se criam ao passo que os leitores ensaiam dizer alguma coisa. Para Deleuze (2011), novamente, isso se trata de um processo

inacabado, visto que “escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento [...]. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (Deleuze, 2011, p. 11). Ora, “os processos são devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua continuação” (Deleuze, 2013, p. 187). Um eterno retorno. Um ritornelo deleuziano.

O que desejamos da leitura e da escrita são agenciamentos próximos de um eterno retorno: modos de entrar na leitura e na escrita, para então sair e retornar novamente, imaginando mundos outros, pois não é na “escuridão que intuía atrás daquela porta sem número” (Vila-Matas, 2023, p. 234) que os vaga-lumes, enquanto possíveis lampejos de criação e por que não, enquanto princípios menores de esperança, irão desaparecer. Pelo contrário: “quando a noite é mais profunda, somos capazes de captar o mínimo clarão, e é a própria expiração da luz que nos é ainda mais visível em seu rastro, ainda que tênue” (Didi-Huberman, 2011, p. 30).

Nesse jogo de travessias que vem e que voltam, e que com esse movimento criam territorializações, desterritorializações e reterritorializações, o leitor-jogador e a leitora-recém-chegada “decidem passear ao acaso num determinado labirinto”, no qual “o tipo de pergunta interessante é: *eles sempre voltam ao ponto de partida ou conseguem escapar?*” (Vila-Matas, 2023, p. 156-157, grifos nossos).

Quem sabe, desde temporalidades e espacialidades distintas, e a partir de modos diferentes de ler um texto, após um convite inicial para transformá-lo em um *texto-leitura*, ambos leitores colocaram-se em jogo e partiram na procura de alguns vislumbres e lampejos de uma prosa docente, fazendo de uma aula: leitura, começo, e um dizer algo sobre estar aqui.

O exercício da prosa docente: fazer de uma aula um colocar-se em jogo. Ou fazer de uma aula um jogo de travessias.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Prefácio Leyla Perrone-Moisés; Tradução Mario Laranjeira; Revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BECKETT, Samuel. **Companhia e outros textos**. São Paulo: Globo, 2012.
- BLOCH, Ernst. **The spirit of Utopia**; translated by Anthony Nassar. Meridian: Stanford University Press, California, 2000.
- BLOCH, Ernst. **O Princípio da Esperança**. Vol. 1. Trad. Nélío Schneider, Rio de Janeiro: UERJ e Contraponto, 2005.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu. Como enfrentar a síndrome da folha em branco. Em: **Argumentação, Estilo, Composição**: introdução à escrita acadêmica. Porto Alegre: UFRGS/PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Essayer Voir**. Paris: Éditions de Minuit, 2014.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pour commencer encore**. Paris: Argol éditions, 2019.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pequenas caixas de leitura para ver**. Tradução de Anelise De Carli e Elisandro Rodrigues. Porto Alegre: Nota Azul, 2024.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARCIA, Marília. **Um teste de resistores**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.
- GARCIA, Marília. **Parque das ruínas**. São Paulo: Luna Parque, 2018.

GARCIA, Marília. **Expedição**. Nebulosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

GARCIA, Marília. **Pensar com as mãos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2025.

KAMENSZAIN, Tamara. **Garotas em tempos suspensos**. São Paulo: Círculo de poemas, 2022.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

VILA-MATAS, Enrique. **Montevideú**. Tradução Júlio Pimentel Pinto. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

13

Diego Winck Esteves

**CORPOS, EDUCAÇÃO
E ESCRITAS
IDIOSSINCRÁTICAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-593-0.13

INTRODUÇÃO: O RETORNO E O ENTORNO

Enquanto finalizava a tese – Tecnologias da experimentação e composição: educações, histórias, corpos e pesquisas potenciais (Esteves, 2025) –, me deparei com o “Idiotismo”, título com o qual Byung-Chul Han conclui o livro *Psicopolítica - O neoliberalismo e as novas técnicas de poder* (2018). Desta conclusão, com a qual inicio este texto de retorno a uma problemática, retiro duas citações aqui introduzidas para colocar em questão os modos de existência – para além do humano e, sobretudo, do humanismo. Estes modos de existência são eminentemente corporais, com toda complexidade neles tramadas, cujos efeitos se manifestam no fazer da pesquisa e que, justamente pela sua implicação no sentido de produções existenciais, entendemos como uma problemática da Educação.

Transcrevemos assim a primeira citação, sobre a filosofia, entendida no contexto desta problemática como uma postura questionadora e produtora de pensamentos, de ideias, de ações. “Desde o início, a filosofia está intimamente ligada ao idiotismo. Todo filósofo que produz um novo idioma, uma nova linguagem, um novo pensamento, terá sido necessariamente um idiota. Só o idiota tem acesso ao *completamente Outro*” (Han, 2018, p. 109, grifo no original). E a segunda citação, que versa sobre a sociabilidade contemporânea, retorna à questão do tecnológico no que ele diz respeito à informação e à comunicação. “Hoje, os tipos do excêntrico, do louco e do idiota parecem ter desaparecido da sociedade. A conexão digital e a comunicação totais aumentam significativamente a coerção por conformidade. A violência do consenso reprime o idiotismo” (Han, 2018, p. 110).

Sem condições para elaborar, no âmbito daquela tese, as implicações destas interessantes afirmações, o faço agora, dando

seguimento à pesquisa, pela escrita, pensando nas possíveis decorrências de um reaparecimento dos tipos excêntricos, loucos, idiotas e imaginando seus efeitos nos processos de pesquisa em Educação. Assim, esta retomada introduz neste corpo do texto alguns elementos que têm andado no entorno do nosso percurso de pesquisa, por vezes nas entrelinhas, outras vezes mencionados ocasionalmente e, em alguns momentos, de modo mais enfático, mas que, se não nos engana a memória, não chegaram a protagonizar as performances textuais tal como nesta ocasião. Pois, se viemos afirmando, nesta produção que encontrou na tese um momento de destaque, uma necessária descentralização do humano, aprendendo com existências não dominantes, periféricas à centralidade humana no social, neste texto ora escrito pensamos em aspectos mais específicos de personagens humanos excêntricos com quem podemos aprender esta via de ação e invenção para a pesquisa, bem como para a docência.

Trata-se das excentricidades que encontram na arte um espaço de acolhimento e de proliferação, mas que emergem desde a sociabilidade, e nela tendem a ser cerceadas. Com estes protagonistas, então, mobilizando-os enquanto imagens e forças com potencial para produzir estados de presença e dinâmicas de movimentos – modos de existência –, passaremos a pensar, no decorrer deste texto, em termos do que seria óbvio e do que seria obtuso, para tratar da inteligência, da ênfase nas interrogações mais que nas afirmações, do riso e, em conclusão, argumentando por escritas com suas idiosincrasias, condições corporais que efetivam modos de existência singulares.

Dito isto, consideramos o pressuposto de que a pesquisa acadêmica, no seio da sociabilidade, da corporalidade e da textualidade – numa interação entre individualidade e coletividade, que abordei na tese mencionada (Esteves, 2025) –, é também um processo que diz respeito à criação e, senão em específico uma criação de arte, um fazer de artistagem, por promover relações e interações em novas composições, seguindo a proposição da professora Corazza (2013).

Portanto, este texto ora apresentado significa um retorno, no sentido que dá continuidade à certas intuições e imaginações que não foi possível elaborar a contento até então, mas que foram mencionadas, inclusive, no texto de apresentação da tese, por ocasião da banca de defesa: me refiro ao recurso possível, nas implicações deste idiotismo ao qual se refere Han (2018), para um modo de existência menos subjugado ao controle produzido por certas tecnologias contemporâneas. Outrossim, este recurso trata de uma reapropriação técnica – então não lógica, mas excêntrica e até absurda – como meio de criação. Reapropriação potencialmente incluída naquilo que chamei de Tecnologias da experimentação e composição.

A ESCRITA DA PESQUISA, UM PROCESSO CORPORAL ENTRE A COMUNICAÇÃO E UM TERCEIRO SENTIDO

O debate acalorado em nossos dias, sobre os efeitos do desenvolvimento tecnológico numa ampla gama de contextos da vida humana – e não humana, ao incluir os efeitos da crise climática –, é tão complexo quanto a interdependência da nossa vida contemporânea com tais regimes tecnológicos. Isto é, a apropriação destes recursos em nosso cotidiano parece ser mais rápida do que a crítica e a clínica o são, e é a história que vai dizer, no futuro, que sintomas foram produzidos, e quais alterações nos corpos individuais e no social. Contudo, muito já percebemos no presente. Seja como for, não é de hoje que novas tecnologias alteram os modos de vida, sendo este um processo histórico e que se refere ao próprio modo de ser do humano, isto é, como um ser técnico.

O caso mais emblemático é o da Inteligência Artificial. Sem entrar nos pormenores, o que está além do nosso campo de conhecimento, observamos que tais recursos tecnológicos operam

sobre dados em grande escala, reorganizando – muito além do que a cognição humana poderia processar no mesmo tempo – informações e produzindo textos, imagens, sonoridades, etc. Por este motivo, observamos a proliferação de questionamentos sobre o futuro de práticas humanas que podem ser emuladas, como o caso da escrita, frente ao fato de que tais recursos podem combinar uma ampla gama de informações e expressá-las linguisticamente com certo rigor técnico, ao replicar padrões. Então teríamos que nos perguntar de qual escrita se trata, desde que existem muitas maneiras de escrever e muitos fins – e meios – aos quais se destinam. E, em específico para nossa problemática, ao pensarmos na escrita das pesquisas.

Que lugar restaria para a escrita humana imediata, isto é, sem mediações desta ordem tecnológica digital, mas com técnicas que seriam, frente a estas, rudimentares? Por quais motivos escrever de modo enviesado, tão errático quanto o pensamento que se processa junto ao escrever, se uma programação tecnológica pode expor os dados de modo ordenado e, inclusive, de leitura mais dinâmica, direta e funcional? Por qual razão perder tempo fazendo perguntas e desviando das respostas mais objetivas, justamente por estar interessado nas curvas, nos contornos e nos insuspeitos detalhes que a objetividade oblitera? Nos parece que não seria – ao menos não predominantemente – uma questão de razão e, muito menos, uma perda de tempo.

Portanto, resulta que se pense neste modo de operar objetivo e racional, que a Inteligência Artificial emula, já que se apresenta, justamente, como uma inteligência. Ora, Han (2018) retoma a questão da inteligência, etimologicamente de *inter-legere*, como um eleger entre, uma escolha em certas condições e dados. “Portanto, não é de fato uma *livre escolha*, mas uma *seleção* de ofertas dispostas pelo sistema. A inteligência segue a lógica de um sistema. Ela é imanentemente sistêmica. Cada respectivo sistema define sua respectiva inteligência” (Han, 2018, p. 114, grifos no original). Desta definição ele contrapõe o idiota. “Ela habita o horizontal enquanto o idiota toca

o vertical na medida em que abandona a inteligência, ou seja, o sistema predominante [...]” (Han, 2018, p. 114).

Da nossa parte, compreendemos que faz mais sentido pensar na pluralidade de inteligências – e seus modos de existência –, no sentido de que tanto a ação de eleger, quanto a condição daquilo que se eleger a partir daquilo que se percebe, diz respeito a uma condição corporal, uma condição do ser e suas possibilidades de notar para além do óbvio. Seguindo esta linha de pensamento, ainda que enrolada, teríamos uma inteligência objetiva, racional, na qual uma programação tecnológica complexa, elaborando uma infinidade de dados, é mestra incomparável, e outra inteligência, obtusa, que encontra e expõe sem saber exatamente o que procura – ou que procura algo e encontra outra coisa, por um fortuito acaso.

Roland Barthes define, no texto “O terceiro sentido” (1990), um sentido óbvio, que é aquele associado ao simbólico: o seu exemplo é o do ouro em relação à riqueza, presente em um fotograma de *Ivan, o Terrível*, de Eisenstein. E há um sentido outro, que ele chama de obtuso, que confere um certo contorno à compreensão, uma espécie de inflexão que não permite um fechamento num ponto final – “*obtusus* quer dizer: *que é velado, de forma arredondada*” (Barthes, 1990, p. 47, grifos no original). Há ainda um primeiro nível que é o da comunicação. Para além da comunicação, que aqui pouco nos interessa – tampouco a Barthes –, há este terceiro sentido que é obtuso e que, conforme estamos especulando, demanda uma inteligência condizente, e que seria um atributo de idiotas e outros tipos excêntricos – e aqui nosso imaginário convoca figuras da palhaçaria. Assim, passamos para dois aspectos, obtusos, que nos interessam: a interrogação e o riso, como decorrentes de dinâmicas corporais, para finalizar este texto com aspectos de escritas idiossincráticas que decorrem destas implicações. Mas antes, importa que possamos definir o que tudo isso diz respeito aos modos de existência.

MODOS DE EXISTÊNCIA E SUA PRODUÇÃO POR MEIO DA FILOSOFIA E DA ARTE

Propomos articular as imagens destes tipos excêntricos, como a do idiota, com personagens conceituais, e estes com a produção do pensamento e sua indissociabilidade técnica – e corporal – com a escrita; a partir daí, perspectivar o que isso tem a ver com a filosofia e a arte – e nesta associação, com a educação –, e a produção de modos de existência. Articulação realizada junto a Deleuze e Guattari, por meio do livro *O que é a filosofia?* (1992). Seguimos as indicações de Han (2018), que cita precisamente um excerto deste livro, que aqui reproduzimos:

O antigo idiota queria evidências, às quais ele chegaria por si mesmo: nessa expectativa, duvidaria de tudo [...]. O novo idiota não quer, de maneira alguma, evidências, [...] ele quer o absurdo – não é a mesma imagem do pensamento. O antigo idiota queria o verdadeiro, mas o novo quer fazer do absurdo a mais alta potência do pensamento, isto é, criar (Deleuze; Guattari, 1992, p. 84-85).

Esta citação é formulada no contexto do capítulo “Os Personagens Conceituais”, no qual é proposto que são estes personagens os protagonistas do pensamento filosófico, mais do que o sujeito da filosofia, que seria como seu invólucro. Logo, caberia ao leitor decifrar estes personagens, que nem sempre são evidentes nos textos. Sendo assim, em nosso próprio entendimento de leitores, notamos que é a partir do domínio técnico da escrita, condicionada pela conformação social de quem escreve, que se produz o pensamento performado no texto, em intrínseca relação com o imaginário social e a imaginação inventiva; esta produção, com efeito, é mais de autoria deste personagem conceitual – idiota, amigo, juiz etc. –, do que do sujeito escritor que, por sua vez, seria uma espécie de cognição técnica que imprime no texto a inventividade destes personagens; estes, por sua vez, não estariam interessados na autoria,

por não assinarem um nome, mas serem parte deste imaginário social atualizado na idiossincrasia daquela ou daquele que escreve.

Ademais, por não serem sujeitos psicossociais, mas personagens que produzem o pensamento – numa intersecção com o sujeito físico e social que escreve, a técnica de escrita e a coisa formulada, o texto –, estes personagens não operam da mesma maneira que o ser psicossocial. Assim, o que vale para o personagem esquizofrênico valeria para aqueles aqui mencionados:

Tem-se freqüentemente aproximado a filosofia e a esquizofrenia; mas, num caso, o esquizofrênico é um personagem conceitual que vive intensamente no pensador e o força a pensar, no outro é um tipo psicossocial que reprime o vivo e lhe rouba seu pensamento. E os dois, por vezes, se conjugam, se enlaçam como se, a um acontecimento forte demais, respondesse um estado vivido por demais difícil de suportar (Deleuze; Guattari, 1992, p. 93-94).

Com efeito, propomos compreender o corpo humano como uma confluência entre o sujeito psicossocial e tais personagens que o habitam e o forçam a agir, a pensar. E, para ilustrar esta condição, o palhaço assume uma particularidade interessante: pode ser tanto um personagem conceitual quanto, ao mesmo tempo, uma dimensão do sujeito psicossocial, na medida em que compõe o universo das artes da cena e de seus agentes e, de modo mais amplo, compõe o imaginário social. De certa maneira, na palhaçaria é criado um personagem que é, ao mesmo tempo, uma faceta do sujeito social: faceta esta renegada, pois é ridícula, errática e pouco afeita ao autocontrole da civilidade, da subjugação à moral, aos sentidos dominantes acordados no consenso social. Como uma criança que não se “comporta” por não ter introjetado as normativas sociais do que convém ou não ao consenso da gestualidade, e cuja condução do corpo segue o fluxo das vontades e não a contenção da norma, o palhaço segue estes fluxos; e tal como uma criança que, por não ter dominado a comunicação, mas já em aprendizagem da linguagem, produz relações equívocas, imaginativas e deveras interessantes,

a palhaçaria opera neste sentido, num retorno ao imaginativo, mas, ao mesmo tempo, já tendo passado pela introjeção das normativas sociais e do domínio comunicativo.

Neste sentido, um palhaço é a coabitação deste personagem conceitual com o sujeito psicossocial que segue presente na performance palhacesca e, por isso, diferente de uma criança, joga com o público, com as expectativas; ele opera como uma espécie de intercessor entre a criança e o adulto – e nesta intersecção se dá a criação (digo, criação). Em tempo, cabe observar que assim como há a criança enquanto sujeito psicossocial, há a criança que é um personagem conceitual. Cabe observar que esta coabitação, no caso do palhaço, entre personagem e sujeito psicossocial, também ocorre em outros personagens, com a diferença que na palhaçaria esta tensão tende a ser ampliada, expressada intencionalmente e explorada – sobretudo para fins da comicidade, como uma maneira de rir da nossa condição humana conflituosa por excelência.

E tudo isto diz respeito aos modos de existência, ao postular que nos processos de pesquisa, de escrita, de educação, estamos interagindo com personagens conceituais que eventualmente pensam em nós. Ou seja, as relações que travamos com a literatura, com a filosofia, com a história, com a arte não são estritamente comunicativas, mas produzem outros efeitos, não objetivos. Assim, ler e escrever, ver e dizer, sentir e mover, estão longe de ser processos objetivos, pois lidamos com intercessores que, aliados ou inimigos, nos forçam a pensar, fazer, existir.

A INTERROGAÇÃO

Seguindo com Barthes (1990), o terceiro sentido, e nossa ideia de uma inteligência obtusa, convoca a interrogação, pois que ela “[...] incide precisamente sobre o significante, não sobre

o significado, sobre a leitura, não sobre a inteligência: é uma captação 'poética' (Barthes, 1990, p. 46). Isto é, não se trata de afirmar, intelectualmente, a verdade, a realidade, os resultados etc., mas expor as interrogações, por mais absurdas que possam ser – e, justamente, no que este absurdo pode nos fazer intuir, sentir, imaginar, pensar. Mais do que respostas frente ao suposto objeto em análise, é o sujeito em processo, com seus pensamentos, imaginações e devaneios, que está em perspectiva.

No que diz respeito às tecnologias, não se trata de informar e comunicar, mas de experimentar, como ação interrogativa, e compor, como efeito expositivo – e não conclusivo. Analogicamente, é uma certa tensão – e, em certa medida, contraposição – entre um princípio das ciências, que buscariam analisar as partes, entender, explicar e comunicar, e das artes, que se engajam sobre um conjunto, apreendendo, complicando e expondo. Seria um processo obtusamente artístico e outro de obviedade científica. Nos termos da relação entre ciência e tecnologia, tal processo seria intermediado por Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, e nos termos da arte e tecnologia, por tecnologias da experimentação e composição – *tecs* (Esteves, 2025). Em tempo, como outrora já ponderado, esta dicotomia não tem como propósito uma definição redutora de “ciência” e “arte”, pouco produtora para nossos interesses interrogativos, mas sim apontar, de um lado, para uma pressuposta obviedade do que seriam “ciência” e “arte”, e por outro lado, um esforço por evidenciar um vasto campo onde misturam-se, de modo interrogativo, tecnologias e métodos, do óbvio ao obtuso e mesmo ao absurdo, num campo de investigação onde o idiotismo e a palhaçaria pode nos fornecer mais pistas do que certo consenso do que é a ciência.

Trata-se, portanto, de produzir uma necessária inteligência obtusa, incerta, confusa e errática – uma qualidade da qual palhaços e palhaças são dotados –, como possibilidades para o processo educacional. Processos de seres que, interessados, interrogam, e que vivendo no presente investigam, idiotamente, problemas inúteis

e acabam produzindo soluções absurdas – que são dotadas de potencial vitalidade. Seres que operam no sentido do obtuso, que não se fecham na comunicação e na utilidade, mas se abrem ao múltiplo e indefinido. E tudo isso diz respeito ao espaço e aos corpos:

Um ângulo obtuso é maior do que um ângulo reto: *ângulo obtuso de 100°*, diz o dicionário: também o terceiro sentido parece-me *maior* do que a perpendicular pura, reta, cortante, legal, da narrativa: parece-me que o terceiro sentido abre o campo do sentido totalmente, isto é, infinitamente; admito até que este terceiro sentido tenha uma conotação pejorativa: o sentido obtuso parece desdobrar suas asas fora da cultura, do saber, da informação; analiticamente, tem algo de irrisório; porque leva ao infinito da linguagem, poderá parecer limitado à observação da razão analítica; pertence à classe dos trocadilhos, das pilhérias, das despesas inúteis; indiferente às categorias morais ou estéticas (o trivial, o fútil, o postiço e o pastiche), enquadra-se na categoria do carnaval. *Obtuso* convém, pois, perfeitamente (Barthes, 1990, p. 47-48, grifos no original).

O obtuso, assim entendido, pode produzir incômodos. Um texto obtuso pode incomodar, ao não concorrer com a suposta objetividade comunicativa tão característica das interações humanas intermediadas pela internet. Uma aula obtusa, assim, pode incomodar, ao não concorrer com um princípio de eficiência formativa do ensino, ou outro princípio diretivo. Incomodar por não suprir nossas expectativas e por, carente de obviedades, exigir da experiência um esforço de paciência e inventividade. Incomodar por não operar no sentido de um princípio ao fim, causa e efeito, que seria guiado por uma força diretiva da razão.

Outrossim, contrário ao incômodo, ou de certa maneira em relação com ele, esta inteligência corporal obtusa pode nos fazer rir, pois não rimos do óbvio, mas de algo que contorna o sentido e nos atinge num “ponto fraco”, que pouco conhecemos, mas que muito sentimos, e nos leva ao riso, mesmo que em momentos inoportunos. Uma investigação assim, que parece rodear e retornar no entorno

deste obtuso, de leitura em leitura e de escrita em escrita, perdendo tempo útil para o absurdo que nos confunde (com o fundo), só pode ser um tanto idiota. Ironicamente, talvez o que nos restará quando a Inteligência Artificial apresentar, por fim, todos os dados, gráficos, cálculos, funções e conceitos sobre a realidade supostamente descoberta, será fazer uso de nossa inteligência animal, obtusa, para contornar a retidão e encontrar escuridão na luz excessiva, tecnologicamente lançada sobre a vida. Isto é, fazer uso do potencial da multiplicidade corporal.

Neste futuro, que talvez já tenha chegado, nos restará encontrar as sombras nos recantos deste iluminismo tecnológico, antever o breu do silêncio necessário à renovação da vida, interagir com o húmus que compõe a ecologia da qual faz parte a natureza humana. E assim confrontar a humanidade civilizada que, cheia de si e da ideia de progresso, colocou o “homem” no centro do mundo, e por isso trocar deste homem – e também de si mesmo –, como quis o “Louco” de Nietzsche (2025, p. 226), pois “que gostamos da natureza, tanto mais ardentemente quanto funciona menos humanamente, e que adoramos a arte quando o artista foge do homem, ou o ridiculariza, ou troça de si mesmo...” – é o que diz o aforismo “Digressão do louco”.

E, com isso tudo, rirmos.

O RISO

Bergson (1983), sugere que o cômico é social, produzido em interação, que precisa de um eco, de reverberação. E que nós rimos, sobretudo, de uma certa rigidez no humano, uma certa falta de graça, quando atos involuntários se sobressaem e algo de contraditório se torna explícito: a própria condição contraditória do humano, observada na realidade de quando, por exemplo, precisamos cumprir certas tarefas obstinadamente, mas o corpo, fatigado, toma um rumo

contrário, uma ação involuntária, que se torna cômica. Seguindo nossa leitura de Bergson (1983), o cômico não se contrapõe ao belo e sim, precisamente, à graça. Parece advir da distração do sujeito, bem como de sua dubiedade, da oposição entre um autocontrole frente às demandas sociais, óbvias e conscientes, e os desejos individuais, obtusos e inconscientes. E se não nos rimos de nós mesmos, necessariamente, nestas ocasiões, tendemos a rir destas incongruências em nossos pares humanos: achamos graça da falta de graça alheia. Rimos, socialmente, da nossa condição humana, da natureza funcionando menos humanamente, como apontou Nietzsche (2005).

Aqui retornamos e nos reencontramos com a importância da interrogação. Notamos que uma inteligência obtusa, ao insistir a seguir interrogando frente ao óbvio, produz possibilidades de que se encontre respostas imprevisíveis, uma vez que ao usar tal inteligência, percebemos recantos sombreados entre a suposta obviedade do excesso de claridade. E é justamente estas respostas inusitadas para os padrões da racionalidade analítica humana, por sua vez ordenada e prática, que podem provocar o riso.

Assim, o riso tem uma significação social, manifestando-se a partir da contemplação da naturalidade humana, obtusa, resistindo à artificialidade da humanidade, que demanda obviedade e conformidade social. E é por isso que um palhaço ou palhaça é tão idiota, porque se perde em sua singularidade, e de tão idiossincrático por vezes parece uma criança entusiasmada com suas pequenas descobertas, com tantas possibilidades nos recantos da vida onde um adulto pouco vê além de uma utilidade óbvia ou uma inutilidade descartável. A criança que brinca com a embalagem de um presente, de conteúdo por sua vez desprezado, é digna desta comicidade, pois ela troca da nossa civilidade racional – e de quem cheio de expectativa investiu um tanto de seu tempo e dinheiro comprando um presente digno de atenção.

Fiquemos com essa idiossincrasia da criança e da palhaçaria.

CONCLUINDO, POR ENQUANTO,
COM UMA ESCRITA IDIOSSINCRÁTICA

Todos estes contornos, entornos e retornos podem parecer pouco produtivos para uma inteligência óbvia. De fato, ao pensar o pensamento que se processa na pesquisa, num sentido poético (Valéry, 2018), precisamos assumir toda a nossa naturalidade humana, enquanto lidamos com uma artificialidade técnica. A partir do convite para compor este livro, sobre modos de escrever-pensar-fazer pesquisa em educação, assumimos o obtuso, as possibilidades no entorno do próprio pensamento, ao mesmo tempo em que tendemos numa projeção ao fora, para além de seus contornos, imaginando outras possibilidades. Agimos com o idiota que nos habita, personagem de afetos que tensiona a racionalidade esperada do sujeito psicossocial. Idiota capaz de inventar novos sentidos, novas soluções, outras línguas, e de nos fazer rir. Ao justificar seus intentos ao abordar o problema do cômico, Bergson (1983), afirma o que bem compõe com nossas intenções:

Nosso pretexto para enfocar o problema é que não pretendemos encerrar numa definição a fantasia cômica. Vemos nela, antes de tudo, algo de vivo. Por mais trivial que seja, tratá-la-emos com o respeito que se deve à vida. Não nos limitaremos a vê-la crescer e se expandir. De forma em forma, por gradações imperceptíveis, ela realizará aos nossos olhos metamorfoses bem singulares. Nada desdenharemos do que tenhamos visto. Com esse contato continuado talvez ganhemos algo de mais maleável que uma definição teórica – um conhecimento prático e íntimo, como o que nasce de longa camaradagem. E talvez descubramos também que fizemos sem querer um conhecimento útil. Lógico, a seu modo, até nos seus maiores desvios, metódico em sua insensatez, fantasiando, bem o sei, mas evocando em sonho visões logo aceitas e compreendidas por uma sociedade inteira, acaso a fantasia cômica não nos informará sobre os processos de trabalho da imaginação humana, e mais

particularmente da imaginação social, coletiva, popular?
Fruto da vida real, aparentada à arte, acaso não dirá nada
sobre a arte e a vida? (Bergson, 1983, p. 5).

Esta correlação entre vida e arte está nas entrelinhas da nossa proposição em curso, na qual a educação está precisamente no ponto de cruzamento, de trama e interação. Propomos que o processo educativo é investigativo, interrogativo, inventivo e criativo, operando não sobre uma realidade a ser comunicada e aprendida, mas um real em potencial a ser experimentado e interpretado por meio de uma inteligência obtusa. Outrossim, esta suposta inteligência interage com outras dimensões do potencial humano, de um corpo que sente, que analisa, que imagina, que compõe, que comunica. E esta complexa interação está em jogo na escrita.

Nesse retorno, sobre os contornos característicos do obtuso, voltamos a Han (2018), para concluir, por enquanto, com uma escrita que seja idiossincrática. “O idiota é um idiosincrata. Idiosincrasia significa literalmente uma mistura peculiar dos sucos corporais e a hipersensibilidade resultante daí” (Han, 2018, p. 111). Nos parece que essa hipersensibilidade é o que, ao mesmo tempo que produz uma inteligência obtusa – que sensivelmente vai além do óbvio –, pode provocar o riso, por ir além do racional, da medida, fazendo o indivíduo sobrar-se, atrapalhar-se nesta mistura de sucos peculiares que lhe compõe, não cabendo em certos comportamentos. Alheio ao domínio sobre si aprendido desde tenra idade, o corpo transborda, vive e expressa além de medidas socialmente conformadas.

Portanto, se trata de, na escrita, para além do pensamento que se expressa comunicando, expor as interrogações, possibilidades, variações. Isto é, sem romper totalmente com a ação comunicativa, que por sua vez estabelece um território comum de interação, expor os contornos dos campos de investigação que de modo algum são regulares, métricos, límpidos. Campos estes que embora possam ser medidos, regularizados, territorializados, não cessam de se desterritorializar sobre este fundo obtuso que confere

os sombreados mesmo na imagem mais iluminada. Campos de força, dinâmicos e produtores de variações. Nos cabe, desde o potencial do corpo humano – em interação com outros corpos –, perceber os múltiplos tons presentes no real, na vida e, ação criativa, interrogá-la e produzi-la, tanto mais vital e interessante quanto menos óbvia e previamente dada ela for.

Eis então o papel de escritas idiossincráticas, misturadas com os humores característicos das singularidades de cada corpo – e sua relação com as pesquisas e a educação. Escrever, convocando uma inteligência obtusa, que interroga a partir de um personagem idiota que nos habita, permitindo-o forçar nosso pensamento em direção aos lugares não antes frequentados – inclusive inventando-os. É uma escrita que afirma sua diferença, que vêm à existência numa trama com as idiossincrasias de quem escreve, ou seja, do corpo e seu potencial de produção poética.

Por isso, em nosso exercício de especular acerca de um escrever-pensar-fazer pesquisa em educação frente às potencialidades e desafios da contemporaneidade, concluímos por uma escrita idiossincrática, que por meio de sua produção obtusa resiste à comunicação acelerada, que, por sua vez, produz toda ordem de “obviedades”. “Onde é necessário acelerar a comunicação, a idiossincrasia representa um obstáculo devido à sua defesa imunológica contra o Outro” (Han, 2018, p. 111).

Noutros termos, quanto mais conformados formos, mais a psicopolítica cumpriu o seu papel. Por isso os excêntricos mencionados por Han (2018) estão sumindo da sociedade, pois não concorrem para a comunicação e para a gestão algorítmica da vida. E pelo mesmo motivo intervimos convidando-os a retornarem, como personagens e forças poéticas. “Diante da coerção da comunicação e da conformidade, o idiotismo representa uma prática da liberdade” (Han, 2018, p. 111). Eis, então, um modo de resistir e produzir, sem deixar de rir das nossas próprias contradições – nós, animais sociais que riem.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. O terceiro sentido. *In*: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BERGSON, Henri. **O riso**. Ensaio sobre a significação do cômico. 2. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

ESTEVES, Diego Winck. **Tecnologias da experimentação e composição**: educações, histórias, corpos e pesquisas potenciais. Orientador: Máximo Daniel Lamela Adó. UFRGS, 2025. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

VALÉRY, Paul. **Lições de Poética**. Tradução de Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

14

Mariana Machado Denardi

EDUCAÇÃO (ALGO)RÍTMICA:

**NARRATIVAS DISTÓPICAS
DE UMA DOCÊNCIA PÓS-HUMANA**

*Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para
compor meus silêncios.*

Manoel de Barros

Um corpo, fragmentado entre fluxos e intensidades, encolhe-se no piso aquecido pela última réstia de sol da tarde. Com sua bateria quase descarregada, contempla o vazio. Sente o cansaço de cruzar as fronteiras de um organismo cibernético e humano, todos os dias. Diante de tantos desafios, resgata sua memória ancestral para sintetizar um pouco de dopamina: devir painel solar. O estímulo dos neurotransmissores lhe faz lembrar das sete aulas distintas que precisa preparar para a semana, todas as semanas.

Enquanto percorre o labirinto da sua rede neural em busca de uma saída, revive memórias da sua vida escolar, ainda quando cursava o ensino fundamental. Lembra de um filme situado em uma ilha, na fronteira entre ficção e realidade. Naquele arquipélago de narrativas, o ser humano se diferenciava dos demais mamíferos por seu telencéfalo altamente desenvolvido e por seu polegar opositor. Enquanto a primeira característica nos permite armazenar, relacionar, processar e entender informações, a segunda permite o movimento de pinça dos dedos e a manipulação de precisão. “O telencéfalo altamente desenvolvido combinado com a capacidade de fazer o movimento de pinça com os dedos deu ao ser humano a possibilidade de realizar um cem número de melhoramentos em seu planeta, entre eles: cultivar tomates” (ILHA DAS FLORES, 1989).

De tanto que amava tomates e detestava desigualdade, sua memória afetiva nunca esqueceu aquele texto. Graças à rede neural que conecta seu corpo cansado ao resto do mundo, pôde rever o filme e uma série de outros depoimentos dos moradores das ilhas sobre sua repercussão negativa para a comunidade. Problematizações algorítmicas.

Fazia um tempo já que as músicas haviam sumido. Seus *feeds* continham vídeo aulas, palestras, documentários, entrevistas e toda a sorte (ou azar) de conteúdos didáticos e pedagógicos. Estava sempre atrasada e havia caído em uma toca de coelho, ou *rabbit hole*, para ser mais precisa.

Poderia estar cultivando tomates ou vendendo perfumes, mas optou pela atividade docente vislumbrando a possibilidade de contribuir para que pessoas não precisassem catar seu alimento nas pilhas daquilo que o mundo descarta, como provas de história. E hoje, graças à combinação de seu telencéfalo altamente desenvolvido com o polegar opositor é capaz de ficar rodando por horas, debaixo para cima, a tela trincada de um celular de segunda mão. Movimento que lhe permitiu ler, em um *post* qualquer de uma rede social aleatória, a seguinte notícia: "Cientistas comprovam que a educação acontece fora dos padrões automatizantes da lógica algorítmica". O polegar opositor segue, automaticamente, seu movimento debaixo para cima até que o raciocínio, mais lento que o "normal", processe a informação e emita um sinal de alerta de interesse. O polegar poderia se opor completamente a essa ação repetitiva e sem sentido, mas o máximo que pôde fazer foi contrariar o fluxo habitual e movimentar-se no sentido oposto: de cima para baixo. Voltemos à notícia, antes que se perca: um grupo de cientistas havia comprovado que a educação acontece nas margens do controle da técnica e da informática de dominação. E isso interessava demais àquele corpo. Enfim, mais uma dose ilusória de dopamina para seu estado melancólico quase permanente.

Por um instante, pensou em checar a informação, mas ficou com receio que seus dispositivos (eletrônicos e neurológicos) travassem com mais uma aba de pesquisa-pensamento aberta. Sem um *hardware* compatível com o fluxo frenético de tanta informação, apenas aceita a notícia como um fato.

Segundo o desprestigiado grupo de pesquisadores, o ato de educar foge aos padrões automatizantes porque há algo mais, algo rítmico na educação, que escapa dos códigos binários, dos sistemas de cálculo e não pode ser prescrito em nenhum *prompt*. O estudo foi baseado em pequenas evidências de uma educação menor, caracterizada por breves movimentos sincrônicos e muitos descompassos. A educação aconteceria nas entrelinhas dos planos de ensino, no fazer ordinário e cotidiano que ignora as métricas de desempenho. Em ações poético-político-pedagógicas menores, quase microscópicas.

Isso significaria que, ao contrário do que se insiste sistematicamente em supor, a educação envolve interações instáveis e caóticas, dificilmente capturáveis e quantificáveis. Os nada renomados cientistas ainda alertam que ao tentar criar planos de otimização e aceleração do aprendizado, corre-se o risco de deixar muita coisa para trás. Inclusive nós mesmos.

#

SUMÁRIO

Enquanto aguarda seu implante de memória na fila do SUS, usa a combinação de seu telencéfalo altamente desenvolvido e seu polegar opositor para ler um ensaio de ficção científica, em um PDF de procedência duvidosa. A história era mais ou menos assim: Chegamos à 2065. Cem anos após a estreia de Alphaville, do Godard, a ficção se torna realidade. A racionalidade técnica-científica moderna instaurou um paradigma mecânico totalitário, dominado pela lógica algorítmica de uma inteligência artificial semelhante ao supercomputador Alpha 60.

Graças à computação quântica foi possível instaurar uma tecnocracia como a de Alphaville, onde a linguagem foi sendo capturada e destituída de seu potencial simbólico. A racionalidade técnica

também esterilizou, a conta gotas, a vida e a cultura: se comportar de modo espontâneo e expressar sentimentos foi se tornando terminantemente proibido.

Já em décadas anteriores, expressões de afetos menores que fugiam a logicidade estéril eram reprimidos por cápsulas de todos os tipos e todas as cores. A ilusão da possibilidade de escolha levava ao mesmo resultado: uma realidade aparentemente morta.

Os datacenters, onde nossas emoções primitivas eram processadas, decodificadas e suplantadas, ocupavam os territórios das antigas escolas, centros culturais, hortas comunitárias e praças públicas. Finalmente, toda uma geração de professores incansáveis teve a oportunidade de se aposentar, compulsoriamente.

As aulas eram programadas por IA e os estudantes podiam finalmente customizar os currículos e a didática que melhor lhe convinha: uma educação individualizada em larga escala era possível. Na era anterior, os professores que costuravam artesanalmente suas aulas passaram a ter que compatibilizar o modelo artesanal com a escolarização em massa, costurando artesanias no ritmo frenético das esteiras de montagem. Mais humanos do que máquinas, erravam alguns pontos para se adequar ao produtivismo em larga escala, ou seguiam seu próprio ritmo descumprindo metas de produção. Foram, assim, paulatinamente, sendo substituídos pelo modelo mecânico, operacionalizado por tecnologias digitais cada vez mais avançadas, que conseguiam compatibilizar individualização e massificação, algo que só é possível para quem é mais máquina do que humano.

A educação acontecia em casa, na modalidade *homeschooling*. Eventualmente, para resgatar seu caráter comunitário tradicional, havia um evento folclórico, onde as aulas aconteciam em grandes arenas, como os antigos estádios de futebol. Na oportunidade, cada participante recebia uns óculos onde podia personalizar o avatar da professora (assistente virtual), customizar o currículo de acordo

com seus interesses e validar o seu diploma com o selo de grandes conglomerados originados a partir do *ranking* das melhores universidades da antiguidade.

As atuais multiversidades haviam se adequado ao modelo empresarial-gerencial-algorítmico e finalmente os dilemas entre educação pública e privatização da educação tinham se solucionado: quanto mais tecno-moedas o indivíduo dispunha, mais opções apareciam no *menu* e mais avançada a interface e velocidade de processamento. No início ainda havia professores vivos que reproduziam os conteúdos por meio de teleprompters e recebiam a programação editada pela IA, por um discreto ponto no ouvido. Mas eles seguiam reclamando dos salários, da sobrecarga de trabalho e da falta de tempo livre, então foram completamente substituídos por hologramas gráficos, mais eficientes e baratos.

Obviamente, tudo tinha um custo e a manutenção desse modelo revolucionário de educação em alguns centros do mundo necessitou que uma parcela da população se mantivesse excluída, nas zonas de sacrifício. Mas isso não era um problema, uma vez que, com a redução do trabalho vivo, as zonas de sacrifício que ficavam à margem do progresso tinham aumentado gradativamente. E a falta de outras alternativas fazia com que as pessoas cedessem gentilmente seus territórios, se contentando com os resíduos tecnológicos.

Equipamentos ultrapassados eram despejados para fora das tecno-metrópoles, onde os excluídos podiam coletar e reprogramar, em versões mais primitivas, compatíveis com a precária rede de processamento, também equipada a partir de lixo eletrônico das zonas *high-tech*.

A Inteligência Artificial revolucionou o ensino, aliada ao uso de psicofármacos cada vez mais potentes. Os seres humanos que evoluíram para as zonas foram devidamente diagnosticados e medicados eficazmente. Não padeciam mais de sentimentos e afetos

menores como tédio, tristeza, desesperança e revolta. O ensino agora era *pop*, era *tech*, era *everything*. Os estudantes não precisavam mais pular aulas que não gostassem, nem se chatear em discordar dos professores, pois os algoritmos já haviam sido treinados para oferecer o ensino de qualidade que cada um gostaria e com o qual pudesse manter sua mentalidade, sem nenhum incômodo decorrente do conflito com a divergência de pensamento, comum no período pré-tecnocrático.

Na zona de sacrifício da *high-tech society* estavam as minorias que já alcançavam cerca de 70% da população, majoritariamente formada pelos empreendedores de si que não haviam alcançado o sucesso evolutivo, mas também antigos professores e estudantes que perderem o *time* da aprendizagem significativa. Todos foram utilizados, sem termo de consentimento, no treinamento da Inteligência Artificial.

O programa de treinamento compulsório foi eficazmente construído: na primeira etapa, o fluxo de informações e conteúdos foi aumentando gradativamente de forma que os estudantes não conseguiam acompanhar de maneira qualificada todas as disciplinas do currículo; o mesmo acontecia aos professores, cuja sobrecarga de trabalho ia aumentando e excedendo à capacidade humana; na segunda etapa, a de exaustão generalizada, foram inseridos os tratamentos com medicação e os diagnósticos que tinham um duplo-efeito: neutralizavam os sentimentos de angústia que poderiam desencadear revoltas, e individualizavam a sensação de culpa e fracasso escolar para os estudantes, e profissional para os professores; essa etapa correspondeu à transição entre a sociedade do cansaço e a sociedade dos transtornos e foi extremamente eficaz pois mascarou os sintomas gerais enfrentados por uma sociedade do consumo capitalista, a sociedade da mercadoria; a terceira e última etapa foi a introdução, primeiro no grupo de estudantes (grupo controle - de nativos digitais), de ferramentas de inteligência artificial que prometiam aumento de desempenho acadêmico sem esforço condizente.

Uma vez incorporadas pelos nativos digitais, a digitalização da vida e aceleração do tempo se tornaram uma ideologia total, forçando a adesão dos professores (imigrantes digitais).

Numa educação já sem sentido, efeito do desencantamento do mundo iniciado há séculos atrás, qualquer promessa de solução parecia atraente e tentadora. Os professores resistiram por algum tempo, até que overdoses de sobrecarga foram introduzidas como medida drástica, exigindo a conversão compulsória de seus métodos. Paralelo a isso, os estudantes já inseridos na inovação que prometia revolucionar as relações de ensino-aprendizagem, ficavam cada vez mais exigentes. Eram tolerantes com os delírios e erros da IA, mas já não suportavam os limites humanos dos professores que utilizavam ferramentas ultrapassadas para lecionar. Obsolescência programada.

Aos poucos, lentamente, os professores foram se rendendo à praticidade daquilo que parecia um caminho sem volta. Primeiro cederam à tentação de acelerar os vídeos, era um bom recurso para conseguir realizar as pesquisas em andamento em cada uma das 57 abas abertas e fechadas (ou não) por dia. A possibilidade de acessar uma aula em outro idioma com as legendas criadas por IA revolucionaram o acesso ao conhecimento. Finalmente tudo era *shared* e já era quase impossível rastrear as fontes e referências. Justificaram sua adesão com possíveis benefícios, como a implosão de uma propriedade intelectual individual. Uma miscelânea de composições delirantes só poderia inspirar novas produções. Todos saíam beneficiados.

Havia ferramentas para checar o percentual de IA utilizado nos trabalhos e embora precisassem de aperfeiçoamento, prometiam resolver o problema ético que a humanidade delegou. Tais ferramentas ainda ofereciam a possibilidade de criar uma versão mais humanizada do texto cujo percentual de inteligência artificial fosse considerado muito alto. Um título como “Capitalismo e Esquizofrenia” nunca fez tanto sentido.

O fato é que, passado um breve período de resistência e desconfiança dos setores mais conservadores da educação, as ferramentas digitais artificiais foram naturalizadas em uma adesão quase massiva. Há algum tempo estavam, involuntariamente, treinando as ferramentas e contribuindo para a mineração de dados. Forneciam informações qualificadas sobre si mesmos que eram utilizadas, posteriormente, contra todos.

#

Fora o fato do fetichismo da Inteligência Artificial ocultar as relações sociais desiguais, os efeitos e impactos ambientais dos processos, há de se reconhecer, é um barato ter uma fonte ilimitada de conhecimento ao alcance das mãos.

Graças aos avanços das tecnologias digitais, a IA pode criar uma *selfie* do Zygmunt Bauman com o David Kopenawa, como se estivessem participando juntos de um ritual yanomami, enquanto refletem sobre as operações de crédito que financiam a vida na sociedade da mercadoria. Podemos discutir com a IA generativa interpretações de “Apanhador de Desperdícios” do Manoel de Barros, até forçá-la a sintetizar uma análise que tenha um pouco de “alma”. Em um livro sugerido por algoritmos de recomendação, se pode concluir que “Vivemos hoje uma informática de dominação, uma computação que bloqueia a tecnodiversidade e as possibilidades dos povos de criarem e recriarem seus aparatos tecnológicos” (Silveira, 2023, p.18).

Podemos ler Byung Chul-Han em um arquivo PDF enquanto ouvimos a potência da palavra do Ailton Krenak entre um anúncio e outro do *Youtube*. Constatamos assim, que vivemos um cansaço ancestral, efeito de séculos de revoluções industriais, científicas e tecnológicas. É como se nosso corpo sentisse os efeitos colaterais

de mais uma partilha territorial desigual do globo terrestre. Como se nossos corpos-territórios fossem atropelados primeiro por uma locomotiva a vapor, depois por um trem-bala e enfim caíssem em uma enorme cratera de mineração de algum componente utilizado na fabricação de semicondutores.

Você gostaria de criar uma versão mais humanizada da atualidade? Sim. E mais humanizante também. Que leve em consideração humanos e não humanos. Que seja programada a partir do princípio de que a Terra é um organismo vivo, povoado de seres diversos que não se enquadram em lógicas binárias. Um pluriverso.

#

Sonhar com uma tecnologia capaz de bloquear os logins de trabalho quando a pessoa já produziu o suficiente. E se acontecer de ir trabalhar depois de uma noite mal dormida, que o dispositivo de segurança reconheça suas olheiras ao capturar sua imagem e dispare: Acesso Negado. E em seguida uma voz biônica comunique: *Você produz menos que muitas pessoas, é verdade; mas produz mais do que poderia. E não deveria. Como o apanhador de desperdícios, de Manoel de Barros, você tem em si esse atraso de nascença. Você foi aparelhada para gostar de passarinhos. E mariposas. Tire uma folga remunerada. Fique pelo menos 20 minutos contemplando o nada, o vazio da existência, com o corpo deitado no piso aquecido pela última réstia de sol.*

Um sistema de reconhecimento facial dos sonhos, ainda detectaria as linhas de preocupação que se formam em seu rosto humano, demasiado humano e acrescentaria: *Não se preocupe com os estudantes, eles sabem aproveitar o tempo livre como ninguém, vocês deviam aprender com eles. Para aqueles que não abrem mão*

de estudar nem por 50 minutos, enviaremos uma mensagem automática com uma tarefa a ser feita: Carpe Diem!

Hoje decretamos feriado sociológico ou melhor: Greve Geral!

#

Historicamente, fomos grandes mestres, artesãos do conhecimento, guardiões da palavra. Como nossos avós. Com o desencantamento do mundo, fomos metamorfoseados em burocratas da educação. Ossos do ofício. E, finalmente, com a digitalização da vida fomos promovidos a gerentes de ações tecno-pedagógicas. O que não nos permitiu abdicar do cargo vitalício de operários de chão de fábrica: nossa sala de aula. Acúmulo de funções.

Se você perguntar para a IA o que é educação tecnicista, ela te apresentará um texto sintético e coeso, resumindo, com precisão algorítmica, séculos de colonização do pensamento e escolarização do mundo com a seguinte informação:

A pedagogia tecnicista é uma abordagem educacional que prioriza a eficiência e a racionalidade no processo de ensino-aprendizagem, buscando preparar os alunos para o mercado de trabalho através de métodos técnicos e objetivos. Inspirada em modelos industriais, essa corrente foca na transmissão de conhecimentos técnicos e habilidades práticas, com ênfase na aplicação imediata e na avaliação sistemática do desempenho (Visão geral criada por IA).

Caso você esteja ocupado cozinhando ou dirigindo, ao invés de digitar você pode dar um comando de voz para o mecanismo de busca e optar por ouvir a resposta ao invés de ler. Isso otimiza a vida e economiza tempo, já que estamos com muita pressa em sermos produtivos.

Se você perguntar o que é algoritmo, provavelmente (ou não) você encontre a seguinte resposta: “Um algoritmo é um conjunto finito e bem definido de instruções ou regras que, ao serem executadas, resolvem um problema específico ou realizam uma tarefa, transformando uma entrada em uma saída” (Visão geral criada por IA). Também receberá a informação de que os algoritmos servem “para organizar dados, tomar decisões e otimizar processos”.

Então, graças à Educação 4.0, que segundo a IA “visa alinhar o ensino às necessidades da Quarta Revolução Industrial”, podemos compatibilizar escolarização em massa com uma abordagem centrada no aluno, personalizada e colaborativa, tudo isso às custas da saúde mental dos professores. Em se tratando de Ciência, Educação e Tecnologia, tudo aquilo que é pautado por uma razão instrumental *viraliza*; já as ondas de razão reflexiva, teoria crítica e pedagogia humanizadora acabam *flopando*.

Com o seguinte *prompt* é possível traçar o perfil dos estudantes e adequar os métodos de aprendizagem às suas necessidades específicas: no mínimo saber o nome, afetar e ser afetado, tirar a sua paz e ter a paz tirada, vivenciar os conflitos, atravessar desastres e pronto, você está em relação de ensino-aprendizagem. À parte toda essa parafernália tecnológica que nos conecta em redes, no fim, continuamos sendo só um corpo. Um corpo só. Em uma sala de aula. Usando a palavra para compor nossos silêncios.

#

De que afetos somos capazes? O que pode e o que não pode um corpo? Ultrapassar aquilo que é, quando se pode e se quer. Viver a potência de recusar aquilo que não se quer ou não se pode. Alcançar o máximo desempenho na recusa da lógica produtivista que aprisiona a todos. Não ser útil, não servir à tecnocracia.

Constituir outra relação entre humanos, natureza e tecnologia. Uns nós híbridos que recobrem algum tipo de saúde, que defendam a vida em sua multiplicidade. Que permitam buscar algo que seja rítmico nessa realidade distópica. Preparar nossos corpos ciborgues tanto para lutar nos campos de batalha quanto para dançar, dando as costas para os adversários da poesia, da arte, da magia, da espontaneidade. Eles que lutem, sozinhos ou uns contra os outros. Preferimos dançar. Entre os escombros no currículo, reencantando o mundo e a educação numa dança cósmica.

#

Quais os ritmos possíveis além das esteiras de montagem, das linhas de produção? Reconectar ética, estética e política. Tentar salvar a linguagem, a arte, a vida e o sonho. Escancarar a ilusão da neutralidade algorítmica e seus vieses. Contracolonizar, predar as tecnologias digitais em rituais antropofágicos. Alimentá-la de textos encarnados de desejo, para depois canibalizá-la em um grande banquete. Educar os algoritmos para que eles eduquem as novas gerações. Comer tudo aquilo que há de bom, o que interessa.

Inserir no *machine learning* as incertezas. A dúvida. O erro. A hesitação. O conflito. O risco. Uma inconsistência, outra incoerência. Talvez um sopro de vida, de frio na barriga. O sotaque das águas, o choro engasgado de emoções transbordantes. Um pouco de deboche, de malícia. A fragilidade, a fraqueza, o fracasso. Tudo aquilo que é ocultado nos textos redondos, coerentes, de gramática impecável que transmitem uma ilusão de neutralidade e uma pretensa verdade. Talvez a maior potência da IA seja seus próprios delírios.

Desacelerar um pouco, dar atenção às coisas desimportantes e aos seres desimportantes que escapam das aprendizagens

significativas e dos índices de desempenho. Desconectar um pouco das palavras fatigadas de informar, sair da condição passiva e servil que nos entrelaça ao ciberespaço. Desnaturalizar nossa passividade para reapropriar-se e ressignificar o desejo. Revivê-lo longe daquilo que está programado para capturá-lo. Utilizar a tecnologia e não se deixar ser utilizado por ela.

(Des)(re)conectar-se em retomadas cibernéticas. Nunca esquecer os guardiões dos territórios, dos sonhos, das almas-palavras e do silêncio. Defendê-los com unhas e dentes contra a monocultura da vida digitalizada. Defender nossos corpos-territórios compostos de hipertextos contra a esterilização da linguagem. Defender a prosa e a poética docente como acontecimento. Defender nossa capacidade de sonhar outra relação com a tecnologia, com a ciência e a educação. Defender o direito ao delírio, da IA e o nosso.

#

SUMÁRIO

Estava há horas tentando encontrar uma coerência, uma regra, uma costura possível para estes fragmentos distópicos, compostos por proposições desordenadas entre tragicomédias do intelecto. Com apenas um *prompt* a IA generativa poderia resolver isso em segundos, de graça (será?). Encontrar uma lógica entre códigos delirantes e ações desequilibrantes. Gostaria de tentar, mas não o faz. É bastante tentador, não nega. Mas se nega a esterilizar aquilo que é singular em si. Suas falhas, sua incompletude. A parte autoral dessa vida inacabada de arte-educação-pesquisa. Então desiste, uma vez mais. E o texto segue assim, fragmentado, como o corpo que se encolhe no piso aquecido tentando juntar seus pedaços. O que fazer com a lista de ausências presente? *Burn out*. Levanta e dança, enquanto ainda tiver algo rítmico na educação. Dançar é escrever poesia com o corpo, uma técnica para recobrar a saúde.

REFERÊNCIAS

ALPHAVILLE. Direção de Jean-Luc Godard. França, Itália: Mundial Filmes, 1965. (99 min.), son., P&B. Legendado.

FAUSTINO, Deivison. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. Deivison Faustino, Walter Lippold. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Trad.: Enio Paulo Giachini. 2ª ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARAWAY, Donna. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Donna Haraway, Hari Kunzru, Tomaz Tadeu; organização e tradução Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

ILHA das Flores. Direção de Jorge Furtado. Porto Alegre, 1989. (13 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h30BO_6kFNM. Acesso em: 15 set. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

15

Silas Borges Monteiro

A DOCÊNCIA ESPECTRAL:

**ESCUta, AFETOS
E ASSOMBRO NO ENSINO**

FALSO INÍCIO, POIS TUDO COMEÇA PELA SEGUNDA VEZ

Todo início é *différance*. Aquele que alcunha o conceito diz ter criado “essa discreta intervenção gráfica, [...] puramente gráfica: escreve-se ou lê-se, mas não se ouve, não se entende. [...] Propõe-se uma marca muda”. (Derrida, 1991, p. 34-35) Imagem dessonorizada, denuncia o limite da voz que não é capaz de tornar a diferença audível, uma ideia que não se otobiografica. Se a presença, como defende Sócrates, está no logos, a fala-razão é golpeada pelo *gramma*. Quem sabe, desperta o assombro vivido pelos guardas Bernardo, Francisco e Marcelo, acompanhados do amigo de Hamlet, Horácio, quando observam o Espectro que surge e desaparece silenciosamente. No Ato I de *Hamlet*, o fantasma do falecido rei aparece pela primeira vez durante a noite no castelo de Elsinore. Os guardas Bernardo, Francisco e Marcelo, acompanhados de Horácio, amigo do príncipe Hamlet, observam a aparição do espectro que se parece exatamente com o rei morto, vestido com sua armadura. O fantasma surge silenciosamente e desaparece sem falar, o que provoca o fiel amigo a dizer: — “Fica! Fala! Eu te ordeno! Fala!”; ordem em vão.

Eis o *espectro que assombra*, como em Marx: “Um espectro ronda a Europa — o espectro do comunismo” (Marx, 2017, ePub). Não há espectro que não ronde, é o que parece dizer Berkeley (1973). Espectros que não rondam, inexistem, não é Sr. Bispo de Cloyne? A densidade da presença sugere uma ausência, um jogo de apresentação e ocultação — ao estilo de Heidegger (1973a, 1973b). Esse jogo nos dá a pensar que as aparições denunciavam ausência, as revelações fazem-nos pensar nas ocultações. E quando se diz “jogo”, se afasta, de forma contundente, da dialética hegeliana — a que mais fez escola no pensamento a partir do século XVIII.

E aqui se faz necessário apresentar uma posição, pois ao longo de todo o texto os elementos em contradição serão apresentados. Deleuze é crítico à dialética, sobretudo à hegeliana. Em *Nietzsche e a Filosofia*, ele segue Nietzsche ao denunciar a dialética como pensamento do ressentimento: "Por isso Nietzsche apresenta a dialética como a especulação da plebe, como a maneira de pensar do escravo" (Deleuze, 1976, p. 8). O dialético opera pela lógica da reação, pois não tem a potência de afirmar a diferença; sua força esgotada faz do negativo sua essência. Daí a dialética ser sempre uma lógica reativa, própria da consciência ressentida. O autor de *Diferença e repetição* enfatiza que Nietzsche propõe uma anti-dialética absoluta, sem compromisso possível com Hegel. Em suas palavras, "uma lógica da afirmação múltipla, portanto uma lógica da pura afirmação, e uma ética da alegria que lhe corresponde, é o sonho anti-dialético e anti-religioso que atravessa toda a filosofia de Nietzsche." (Deleuze, 1976, p. 14) A filosofia nietzschiana teria como tarefa romper com as mistificações que encontram refúgio na dialética, erguendo uma nova imagem do pensamento fundada na afirmação e não na contradição. A mesma posição crítica em relação à dialética é assumida por Jacques Derrida. Em *Margens da filosofia*, escreve: "Contrariamente à interpretação metafísica, dialética, "hegeliana", do movimento econômico da *différance*, é necessário admitir aqui um jogo no qual quem perde ganha e quem ganha perde em todos os lances." (Derrida, 1991, p. 53). O terceiro leitor de Nietzsche, Gérard Lebrun, afirma em *O avesso da dialética*, que "a dialética permanece inevitavelmente presa a certas escolhas semânticas. Quando submetida a esse tipo de exame [...] percebemos que sua radicalidade é apenas aparente. [...] Ela também é parcial. Ela também oculta seus pressupostos." (Lebrun, p. 14-15).

Esse breve desvio tem a função de reafirmar que o jogo dos duplos, sempre que aqui mencionados, alia-se a essa posição não dialética, uma posição, nos termos de Nietzsche, que vê potência na luta, afirmação, aliás, feita por Heráclito: "O combate é de todas

as coisas pai” (Heráclito, 1973, frag. 53, p. 90) A insistência que é feita sobre os elementos opostos serve para demarcar um campo de descontrole, um ponto de fuga de uma espécie de classicismo lógico da filosofia.

Como foi dito, há uma tensão entre as aparições e ocultações dos fantasmas, em uma *fantasmagoria*. O conflito entre surgimento e desaparecimento indica essa convivência incessante que afasta, simultaneamente, a confusão e a alienação. Essa é, em termos gerais, a leitura que Derrida faz de Marx. Para o filósofo argelino, o espectro não é apenas um conceito, mas uma experiência de pensamento; por ele se opera a abertura para aquilo que se dá na forma da não-presença-presente. O fantasma escapa. No grego, *φαντάσμα* traz essa duplicidade: aquilo que se mostra sem se fixar, que hesita entre o real e o fictício, entre a figura e o personagem. O espectro é essa presença-ausente que desestabiliza o tempo, que se infiltra no espaço, que fratura o movimento, ao mesmo tempo que o produz.

Fantasmas vagam. Errantes, intrometem-se nas cenas. Assombram menos pelo medo que produzem, e mais pela insistência de seu retorno. São andarilhos do tempo, aparições de rostidades, movimentos sem capturas (Deleuze, Guattari, 2012). Fantasmagoria é jogo do duplo, real e imaginário entrelaçados, em que o espectro encena a tragédia da presença-ausência, tragédia que se torna metáfora, metáfora que se torna destino.

Retomemos a *différance*. É um termo que não se reduz a um conceito que possa ser estabilizado em uma definição última. Sua força está precisamente no adiamento de tal estabilização. Em vez de ser tomada como desigualdade ou oposição binária, *différance* se afirma como potência criadora, como condição de emergência de pensamentos e práticas que não se deixam totalizar por identidades fixas. Diferir, assim, é resistir às formas de homogeneização, abrindo espaço para singularidades que se escrevem no entre-lugar da alteridade.

Assumir a *différance* como operador conceitual significa não buscar nela uma definição rígida, mas aceitá-la como gesto: o traço que produz e arruína sentidos, que afirma a diferença como potência afirmativa para além de qualquer fixação identitária ou epistemológica.

Aquilo que chamamos de começo, em se tratando da aula, é já um retorno. Nos termos de Corazza, “É uma ingenuidade o professor pensar que, ao dar uma aula, está diante de um quadro vazio, de uma página em branco, de uma tela virgem” (Corazza, 2012, p. 23) A docência não emerge como origem plena, mas como dobra de presenças e ausências que se reconfiguram a cada encontro. Há sempre algo que insiste em reaparecer: uma lembrança, um mestre, uma frase ouvida tempos atrás, um silêncio repetido. Tudo começa pela segunda vez.

Esse lapso-contínuo inscreve a docência no campo dos espectros. Ensinar é invocar — não no sentido mágico, mas no sentido filosófico do acontecimento de trazer a ausência. Os viventes da aula — docentes e discentes —, não chegam vazios, nem sairão, em algum momento, plenos. Isso torna a docência a experiência assombrosa de linguagens, afetos e traços que antecedem o momento presente e se arrastam ao porvir. A docência é prática de assombro, um convite aos fantasmas.

AULA COMO INVOCAÇÃO: O JOGO DE PRESENCAS E AUSÊNCIAS

Quem sabe, este seja o mais absurdo nexos: aula e transmissão. Transmissão supõe um objeto colocado em transporte. Isso pode fazer pouco sentido até para a definição clássica de metáfora, como Davidson escreve: “O erro fundamental [...] é a ideia de que a metáfora tem, além do seu sentido ou significado literal, um outro

sentido ou significado.” (Davidson, 1992, p. 35). Ou seja, para além do trato objetivo do enunciado, a metáfora carregaria um sentido oculto, criptografado, que precisa do especialista para decifrá-lo. A direção da crítica, além da definição convencional da figura de linguagem, é a exigência de algo que, fora do próprio texto, tenha poder de dizer o sentido ocultado da metáfora.

Se compreendemos a aula como acontecimento, reconhece-se que nela há forças. Há presenças que se impõem — docentes, estudantes, textos, matéria, prédio, móveis etc. — mas, também, ausências que pesam sobre esse espaço-tempo. Palavras não ditas, histórias não contadas, perguntas em suspenso. Vozes que vêm de livros, memórias, “andações” da docência e discência. É em meio ao ensino que a aula se realiza como gesto espectral.

Para além da matéria circulada – aqui não se chama a matéria de “conteúdo” —, um modo de invocação de vivos e morte, uma operação de vida-morte, nos termos de Derrida, quando trata do *fort/da* de Freud em “Para além do princípio do prazer”:

(...) não mais do ausente/presente, mas da ausência e da presença do presente, do afastamento do longe e da proximidade do perto, afastamento que, este, não é longe, assim como a proximidade de um objeto ou de um sujeito próximo, de alguma coisa próxima, não é próxima (Derrida, 2019, ePub).

A docência é esse jogo de invocação-evocação. Invoca autores, objetos, cenas das ciências, das artes e da filosofia a fim de evocá-los à discência, assumindo que a ausência/presença cria dinâmica própria da matéria, com mortos e vivos. O vivente é feito de vida-morte. O texto, o livro didático, a escritura: todos são matéria da vida e da morte. A evocação quer trazer isso à cena. No entanto, no duplo movimento da invocação, a cena se desloca. Ela difere porque opera pela *différance*: convoca a presença que atende com espectro, vestígio, promessa. A docência, como prática espectral, faz da aula

uma vivência de convites e recusas do familiar (*heimlich*) e do inquietante (*Unheimliche*), do conflito entre os diversos saberes, das traduções impossíveis, da fantasia do controle e domínio dos objetos, da ordem e desordem da instituição, tal como uma docência que encontra na arte tradutória sua força e instabilidade (Corazza, 2017).

ESPECTATURA E ESCUTA: A DOCÊNCIA COMO OUVINTE DO INDIZÍVEL

Escutar é o trabalho primeiro da docência espectral. Mas não se trata, apenas, de escutar sons ou palavras, ou escutar as “entre-linhas” da matéria ou da discência. O tipo de escuta é aquilo que ainda não foi inscrito, aquilo que pulsa nas dobras do silêncio. É se pôr escutador do indizível, do balbucio, do erro, da hesitação. A escuta, aqui compreendida, não é receptividade passiva, mas ato criador que se situa no limite entre o audível e o inaudível, entre a palavra pronunciada e aquela que hesita em emergir. Trata-se de uma escuta que se volta para os interstícios da letra, para os suspiros que antecedem a fala, para os silêncios repletos de sentido que atravessam o espaço-tempo da aula. Escuta espectral que implica dispor-se para o que não se deixa apreender, para o que escapa aos protocolos da comunicação pedagógica tradicional. Não que haja algum sentido oculto, mas que põe a pensar pelas intromissões vivenciadas pela docência e pela discência. É uma escuta que cria sentidos.

O conceito de espectatura vem de Martin Lefebvre (Lefebvre, 1997). Um *ato de espectatura* (*l'act de spectature*) é um conceito desenvolvido pelo semiótico canadense em substituição ao conceito de leitura, para pensar o encontro do espectador com um produto audiovisual. Afastando-se da posição de consumidor de uma obra, Lefebvre pensa que audiovisual — aqui, a aula como uma experiência audiovisual — ultrapassa a condição de recepção passiva

para constituir-se como ato de criação de sentido. Não se trata apenas de assistir a imagens em movimento, mas de envolver-se em uma prática hermenêutica e inventiva, na qual a audiência se faz coautora da obra que vê. Assim, a espetatura revela sua potência disruptiva, pois nos permite pensar a aula não como transmissão, mas como transcrição (Corazza, 2013): encontro criador em meio à multiplicidade de presenças-ausências. Se se pode dizer que a docência escolhe, no espaço-tempo da aula, a discência como destino, melhor dizer que se dá, nesse caso, um envio de *destinerrance*. Ao ser, de certa forma, da ordem do áudio visual, o tempo-espaço da aula, para ser transcriador, deve evitar o modo corrente do ensino, já criticado por Nietzsche, em 1873, quando escreve:

Quando um estrangeiro quer conhecer o sistema das nossas universidades, ele pergunta primeiro com ênfase: "De que modo o estudante está ligado à universidade?" Nós respondemos: "Pelo ouvido, como ouvinte". O estrangeiro se espanta: "Somente através do ouvido?", pergunta ele novamente. – "Somente através do ouvido", respondemos novamente. O estudante ouve. Quando fala, quando vê, quando caminha, quando é sociável, quando tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, isto é, independente do estabelecimento de ensino. Com bastante frequência, o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical da universidade. Ele pode escolher o que quer ouvir, não precisa acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos quando não quiser ouvir. Este é o método de ensino "*acroamático*" [*akroamatische*].

O antídoto de Nietzsche é composto pelo "amor-de-si" [*Selbstsucht*] e "cultivo-de-si" [*Selbstzucht*], cuja exigência é "que não suspeite sequer remotamente o que se é" (Nietzsche, EH, p. 48). Se as instituições de ensino adotam como valor supremo a correição, para Nietzsche "possuem sentido e valor próprios até os desacertos da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as 'modéstias', a seriedade desperdiçada em tarefas

que ficam além d'a tarefa." Assumir a vida, com seus destinos, é força da vontade de potência.

O tempo-espaço da aula é da espectatura, pois *différance*. Diferente da espetacularização do ensino, a docência espectral implica uma presença-ausência que não controla os pormenores de seu processo, mas que se deixa tocar pelo inédito, pelo assombro do inesperado. Seu envio é sempre *destinerrance*.

A AULA E SEU MOVIMENTO TRADUTÓRIO

Toda aula é gesto tradutório. Essa posição visa a deslocar o senso comum da docência como transmissão. Por ser tradução, a aula é espaço-tempo campo de criação (Corazza, 2012; 2013). Traduzir, nesse caso, não é buscar a equivalência entre um suposto original e sua cópia; é inventar passagens entre linguagens, corpos e tempos heterogêneos. Cada vez que a docência fala, escreve, organiza, busca a recriação de sentidos, modulando sua palavra pelos afetos do tempo-espaço da aula.

Derrida escreve: "Não existe um lugar neutro ou natural no ensino. Aqui, por exemplo, não é um lugar indiferente" (Derrida, 1990, p. 114). Ao não ser um lugar indiferente, parece que o filósofo argelino remete a um espaço de diferimento, um tempo-espaço de *différance*. Não se opõe, em Derrida, a indiferença com a diferença; há um som mudo da *différance* que insiste no deslocamento, conceito derridiano que designa o gesto pelo qual todo sentido, conceito ou origem se vê descentrado e reinscrito em outro lugar, nunca podendo se fixar plenamente em um ponto de partida absoluto. Isso torna o deslocamento condição de possibilidade do pensamento da desconstrução, um jogo da *différance*.

Quando afirma que “não existe um lugar neutro ou natural no ensino”, Derrida desestabiliza a ideia de uma aula, ou de uma prática pedagógica, como ação asséptica, transparente e universal. Todo ato de ensino é atravessado por forças, afetos, valores, desejos, discursos e marcas históricas. A docência não ocupa um “não-lugar”, mesmo porque, se assim fosse, seria “utopia”, conceito cara as posições críticas e pós-críticas. A docência é sempre implicada, carregada de intencionalidades — ainda que inconscientes — que configuram a cena educativa. Por isso dizer que uma aula é acontecimento. Entre intenção e acontecimento, entre plano e experiência, abre-se sempre um abismo. Longe de ser perda ou falha, o abismo é a própria condição da invenção: nele a discência refaz, a seu modo, o que lhe chega. O que a docência supõe ensinar chega feito, ampliado, torcido — e é precisamente nisso que a docência encontra sua força de criação.

Em outro lugar, Derrida escreve: “nada é mais grave do que uma tradução” (Derrida, 2002, p. 40). Grave, aqui, não no sentido de pesado ou negativo, mas como aquilo que tem consequências, que altera posições, que reconfigura o espaço da palavra. Traduzir é sempre correr o risco de perder algo, mas também de abrir-se à possibilidade de criação. A docência tradutora é grave porque sobre ela está a própria possibilidade do ensino; é grave porque é diferença; é grave porque é hesitação. É grave porque é “a vida a morte”.

Tradução, na docência, é assumir o risco do encontro e perda. Se há alguma fidelidade na docência é com o ato criador, pois estabelece uma espécie de ética da criação. Ao oferecer signos, a docência dissemina sentidos. Cada aula é uma tradução inacabada, aberta, hesitante. É justamente porque não se fecha em equivalências que pode inventar passagens, abrir clareiras, criar modos de pensar e de viver. A docência espectral, por via da tradução, opera como *destinerrance* (Derrida, 2017). Neologismo criado por Derrida, o termo traz em si o duplo movimento do destino e do desvio, indicando que errar, perder-se ou vagar é sempre uma possibilidade inscrita em qualquer envio. O conceito se liga à ideia do postal, onde o essencial não é

a chegada assegurada, mas a chance constitutiva de não-chegar: a carta pode se dividir, se extraviar, ser aberta por outros olhos, encontrar destinatários imprevistos. Derrida o retoma em diferentes escritos, sempre reafirmando que o pensamento opera sob a condição da incerteza. *Destinerrance* nomeia a condição estrutural segundo a qual toda mensagem é ao mesmo tempo destinada e desviada, enviada e exposta ao risco do erro, do extravio, da multiplicidade. Não há destino sem errância, não há envio sem desvio. Com isso, a docência espectral se sabe não ter controle sobre o destino da aula. Essa posição é oposta ao senso comum da didática, que julga ter domínio sobre o envio da aula, que cria estratégias para garantir o alcance pleno e transparente dos discentes. Em suma, a docência tradutória arrisca-se à errância.

Isso nos conduz a perguntas inevitáveis: uma ideia tem destino? O pensamento é sempre endereçado? Ora, uma vez posta em circulação, a ideia não pertence mais ao emissor; percorre caminhos tortuosos, chega deformada, ou talvez nem chegue. É infernal, é próprio de uma pedagogia do inferno (Corazza, 2002). Apenas uma filosofia do inferno pode lidar com esse caráter errante da transmissão: o pensamento não entrega garantias, encontra ouvidos que não escolhemos, cria destinatários ao acaso.

Assim, o pensamento da diferença é errático e viral. Ele circula como um contágio: uma vez lançado, prolifera e se multiplica, como ponto de fuga do esforço de controle. No campo do pensamento, não há contenção possível: a comunicação não se resume a codificar e decodificar mensagens, mas implica um embate permanente entre forças. Essa guerra não conhece fim nem vencedor. Como o inferno, é interminável.

ENSINAR COMO GESTO ASSOMBRADO DOS ESPECTROS

A docência, compreendida como prática espectral, exige que se ensine com o corpo inteiro, com escuta, silêncio, dúvidas, afetos. Não há docência sem exposição, sem entrega, sem risco. Mais do que ensinar algo, o professor assina um gesto. Um gesto de escuta, de evocação, de presença atravessada por ausências. Ensinar é escrever-se no tempo com aquilo que se tem — ou melhor, com aquilo que retorna, insiste, desvia e perturba. A docência, afinal, é aquela que se faz presente no acontecimento da ausência.

Há algo de assombroso nesse gesto docente que não se deixa capturar por uma pedagogia instrumental. A docência espectral carrega consigo as vozes que antecederam o tempo-espço da aula, os textos que atravessaram docentes e discentes, as palavras que constituíram vocabulários. Quando a docência fala não é tão só sua voz: é eco, reverberação, citação sem aspas. Cada aula é uma sessão que invoca mortos e vivos, que tomam a palavra da docência nos instantes do tempo-espço. Os limites da sala são rompidos, bem como a temporalidade, pois não se sabe mais se a vivência que tomou a palavra é de si, de outros, de um instante passado ou uma aspiração futura. A matéria em questão é transcrita pelo caos dos espectros que rondam. É uma vivência radical de atualidade, pois é anacrônica e síncrona, deslocado em relação ao próprio tempo.

Por isso, é preciso insistir: uma docência espectral não se deixa reduzir à clareza da transmissão, nem à neutralidade de uma prática técnica. Ela se move como espectro, entre presenças e ausências, entre vozes que retornam e silêncios que se alongam. A docência — mais do que ato de ensino — convoca, invoca, hospeda o inesperado que atravessa a cena da aula. Nesse espaço-tempo de iteração, a docência assume uma assinatura, uma palavra,

um enunciado que só pode funcionar como tais porque podem ser repetidos em outros contextos, inclusive fora da presença do autor ou da suposta intenção original. A repetibilidade da aula é *différance* pois cada voz-escritura carrega um resto, cada gesto reabre uma ferida ou uma lembrança, cada acontecimento começa pela segunda vez.

O espectro não é o morto que retorna, mas aquilo que, não tendo nunca estado plenamente presente, insiste em se fazer presença-ausência. A docência espectral trabalha nesse registro do “nunca presente”, do que só existe na repetição, no desvio, na citação deslocada. Cada aula é uma iteração que não reproduz o mesmo, mas o reinventa. Cada encontro pedagógico é uma tradução que trai e recria, que perde e ganha sentidos inéditos. A docência não detém o saber: ela o hospeda, deixa-se hospedar por ele, torna-se lugar de passagem para saberes nômades. É gesto de hospitalidade (Derrida, 2003). Se a docência está em um tempo-espaco conhecido, a discência floresce em um lugar alheio. A hospitalidade da docência trata desse estrangeiro que chega sob a tensão das exigências de suas regras e leis como a vida vivida fora daquele espaco. Se o empenho for em adequar o estranhamento da discência em uma submissão às regras dessa nova casa, ao que parece, o gesto criador sucumbirá à força da disciplina e seu trabalho em tornar cada um igual a um “todos”. A hospitalidade, para Derrida, “é a própria cultura e não é uma ética entre outras.” (Derrida, 1997, p. 42) Deste modo, pode-se afirmar que o princípio ético da docência é a *hospitalidade*. Aqui há uma tensão entre a possibilidade e impossibilidade da hospitalidade. O tempo marcado da aula impõe regras e ritmos que estruturam o encontro entre a docência e a discência, dando-lhe certo caráter do possível. Da mesma forma, esse encontro não fortuito, acolhe idealizações de realização dos planos da docência e da discência. Por isso mesmo, a *hospitalidade* é essa ética da tensão do possível e impossível.

Longe de estabilizar, a prosa docente desorganiza. Contra as pedagogias da normatividade e suas políticas de apagamento,

o ato de ensinar aparece como desarticulação, como fissura por onde escapam afetos, sentidos, intensidades. A aula não é o lugar do domínio, mas o da vulnerabilidade criadora: um território em que a escuta se mistura ao assombro, em que a escritura não garante presença plena, mas se arrisca em *atraduzir*. Traduzir, aqui, é inventar passagens e paisagens.

É nesse gesto de invenção que a docência se aproxima do fantasmático. Como escritura viva, ela se deixa assediada pelos retornos e pelas ruínas, pelos nomes que voltam, pelos textos que insistem. Nada nela se fecha; tudo nela se abre ao risco da alteridade. A aula, afinal, não é só trabalho: é acontecimento. Espetáculo íntimo de espetatura, de alegria, de criação — onde o ensinar se torna inseparável da vivência de ser tocado pelo que retorna, e do prazer de se deixar assombrar.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escreleituras cadernos de notas; 3).

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo mar. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p. 134-148.

DAVIDSON, Donald. O que as metáforas significam. In: SACKS, Sheldon (Org.). **Da metáfora**. Trad. de Leila Cristina M. Darin et al. São Paulo: EDUC; Pontes, 1992. p. 35-52.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Edmundo Fernandes Dias; Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3**. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. Paris: Éditions Galilée, 1990.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa, Antônio M. Magalhães. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!**. Galilée, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Trad. de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Psyché. Invenciones del otro**. VV. Trad. Adrogué: Ediciones La Cebra, 2017. ePub.

DERRIDA, Jacques. **La vi ela mort**. Paris: Éditions du Seuil, 2019.

HEIDEGGER, Martin. Que é isto – a Filosofia?, *In*: **Conferências e escritos filosóficos**. Coleção: Os pensadores. Trad. Ernildo Stein. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973a.

HEIDEGGER, Martin. Que é Metafísica?, *In*: **Conferências e escritos filosóficos**. Coleção: Os pensadores. Trad. Ernildo Stein. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973b.

HEGEL, George W.F. **Lecciones sobre la historia de la Filosofia**. Trad. Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

HERÁCLITO. "Fragmentos e Doxografia". Tradução de Wilson Regis e José Cavalcante de Souza. *In*: **Os pré-socráticos**. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

LEBRUN, Gérard. A dialética pacificadora. *In*: **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LEFEBVRE, Martin. **Psycho**: de la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature. Montréal/Paris: L'Harmattan, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2017. [recurso eletrônico]

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten**: § Vortrag V. Nietzsche Source, [S.l.], 22 mar. 1872. Disponível em: <http://www.nietzschesource.org>. Acesso em: 15 ago. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

SHAKESPEARE, William. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Trad. Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.



16

Marcos da Rocha Oliveira

**SOU PEDAGOGO,
ESCREVO.**

ARQUIVO DE POÉTICAS
PEDAGÓGICAS

Na tradução de Bernardina Pinheiro de *"A Portrait of the Artist as a Young Man"*, de James Joyce, iniciamos a leitura por "era uma vez e uma vez muito boa mesmo" (Joyce, 2006, p. 8). O gesto de escrita que se inicia aqui está inscrito na ocasião de tal frase. Não se trata, porém, de um artista que aqui escreve e, claro, também não me tomaria por, propriamente, jovem. Além disso, parece-me que com a montagem do título as coisas estão honestamente postas – a frase inicial me acompanha a mais de década e é com ela que inicio toda e qualquer aula. Talvez o ritornelo de uma vida e as coordenadas de um processo de demolição. Talvez. "Talvez todos nós tenhamos nascido sobre o terreno de uma demolição, mas não desperdiçaremos nenhuma chance" (Deleuze, 1999, p. 35). Aqui é a minha "uma vez" e traz de volta a escrita de (outra) tal "vez muito boa mesmo". Uma chance, portanto.

*

SUMÁRIO

Chamado à atalaia da pesquisa em educação para dar esclarecimentos, preferiu, como se por alvedrio, começar com uma citação do "Ensaio sobre a lucidez" (Saramago, 2004, p. 207), proferida, como não poderia deixar de ser, por uma personagem comissário da polícia, afinal ainda haveria ali alguma chance. "Um impossível nunca vem só". A voz firme teve o efeito ampliado por uma pausa inesperada. Seguiu antes que algum murmúrio ou constrangimento se fizesse mais provável que o inicial espanto alcançado. Do problema, então – posto que é necessário começar por algum lugar preciso. Ao confrontar atividades distintas, só o faço em função do que cada uma delas cria e de seu modo de criar. Assim, não vejo nenhuma possibilidade de responder por mim, pelo que faço nesta pesquisa, sem determinar, de arranque, o que seja a pedagogia. Alguns se olharam a tentar forjar consenso diante do assalto. Pode parecer pretensão tentar determinar aquilo que para toda a gente da pesquisa é, para

SUMÁRIO

dizer pouco, evidente. Todavia, aqui estou, convocado. O que é a pedagogia? Se respondo, com simplicidade, é porque assim me parece. Se tomo a questão, seu enunciado, de fora dos domínios disciplinares mais banais é porque não vejo outra possibilidade de fazê-lo, senão operando esse deslocamento. Outra pausa. O momento exigia um certo cálculo. Arriscou seguir o texto já preparado. É preciso, já, que eu indique algo que é criado por e na pedagogia. E só por ela. A primeira página, impressa em margens estreitas e em fonte Times New Roman de tamanho 8, com espaçamento simples entre as linhas – portanto, quase impossível de ser lida em uma mesa de conferência como aquela – foi pousada como se lida na íntegra, causando amplo contraste com as poucas e enigmáticas frases proferidas. Emendou-se. Aceitando essa condição, de defini-la pela criação, digo que aquilo que a pedagogia cria não está, de qualquer forma, dado, mas que é o termo, a terminação de sua criação, uma extremidade (fremente e, por que não, chocante e intensiva como as terminações nervosas) com maior grau de atualização. Ainda assim, aquilo que a pedagogia cria, e que a distingue, não cessa de estar em fluxo – outra vez: implica-se que não esteja dado, que não se trate de um elemento imutável. O criar em pedagogia diz a todo instante que o que se faz em uma situação de ensino não está pré-definido – a não ser como névoa de um senso comum especialmente educativo, que toda aula ou lição engendra e emite, necessitando sempre de uma raspagem, golpes, lufadas, que afastem esta espécie de naturalidade educativa – por isso o interesse nos fluxos. E assim não só os termos, mas a existência de um salto em sua terminação; uma fenda, uma queda como espaço-tempo de sobrevoo. Um salto: assim elas se mostram. Nelas? Sobre elas? Perguntavam-se. Quem serão? Teremos aqui um indício? Como assim, apenas ‘elas’, criação sem substância? Para mim, distintamente, a pedagogia, e logo fica mais claro o que por “elas” chamei – disse como se tivesse escutado o rumor calado da sala – cria didáticas. E funciona com elas. E atualiza-se, rapidamente ou em um lapso, um piscar, num currículo. Portanto, o currículo como dinamismo dramático da didática, que exprime ideias,

SUMÁRIO

criações pedagógicas: certa regra de especificação às didáticas, aos modos de operar deslocamentos. Nem tão pouquinho foram as objeções que se sobrepuseram ao silêncio protocolar e às tendências das boas maneiras acadêmicas de guardar os escárnios para serem polidamente expostos aos finais de explanações – tudo, claro, reitera-se, polidamente dito em meio a adjetivos como ‘interessante’, ‘singular’, ‘provocativa’ ou coisas assim, e com tons de agradecimentos falseados ou outras equivalências usuais. Não há pressa aqui, absolutamente. Fez cessar a falta de decoro com a mão esquerda e o olhar como que por sobre uns óculos de leitura que em seu rosto não estavam. Não só. Seguiu com firmeza. O pedagogo: aquele que em situação de ensino opera por constantes deslocamentos – precisamente saltos, sobrevoos, mergulhos, rastejos. Uma nova falta de decoro se insinua e é censurada por si mesma. Menos de dois segundos e o silêncio se faz seguir por mais uma definição – agora encaçada por três dedos que enumeram suas partes no ar. A pedagogia cria didáticas. Que se expressam, em potência, num currículo. Que atualiza a pedagogia. Os dedos retornam com a mão e pousam na mesa. Um pedagogo cria uma didática e esta leva sua assinatura. A pedagogia funciona através da criação de didáticas. O currículo as atualiza em potências de didáticas – operadores que poderemos chamar, adiante, de professores, educadores, pedagogos... Disse com certa benevolência professoral que fez corar alguns e outros temerem, apenas intimamente e sem deixar a pele testemunhar a profundidade, que a rígida certeza objetora de outrora pudesse ser descoberta em público como uma ignorância consensual. Mas não só. Se isso funciona, o currículo está num mesmo plano pedagógico (que não é, propriamente, nem de imanência, nem de composição). Saltos e sobrevoos – talvez rastejos e paradas especiais, toda uma outra política – melhor, um outro atletismo. Agora estou mesmo perdido, pensou certa região da sala que estava logo à frente. O currículo, por certo, não se constitui no produto final, capaz de se transformar em artigo infinitamente replicado ou de estabelecer a matriz para que isso ocorra a qualquer matéria. “O espetáculo começa

SUMÁRIO

e termina no momento em que é feito" (Deleuze, 2010c, p. 31), tal qual o fim da fala d'O-que-Sabe no "prazer das palavras" e da "escrita justa" (Campos, 2004d, XII,10). No extremo de uma criação, funcionando didaticamente, um currículo carrega potências irruptivas, saltadoras e saltitantes, que burlam e chocam o dado (fluxo do acaso-caos) e qualquer pretensão de vê-lo plenamente atualizado (fato da névoa natural, das ideias correntes). Nenhum currículo como garantia àquele que quer uma boa educação. Um currículo carrega a potência de vida de uma criação, sua "epifania elementar" e "biografia derradeiro" (Corazza, 2009, p. 46). Apresenta-se, sim, e aí estão seus atributos. Só dizemos de uma didática quando ela nos confronta com um currículo e seus pontos. (Mesmo diante de uma aula podemos dizer: há currículo aí...). Antes disso, do confronto com sua extremidade, nada dizemos sobre ela – mesmo que essa formulação implique que a didática seja produtora interminável de terminações, que nunca se detenha nos pontos que possam mostrá-la: é nesse sentido que o currículo apresenta, atualizada, sua deslocação como deslizamento: novo ponto móvel que impede o pedagogo de parar, de instalar-se no lugar da última palavra, de uma sapiência mítica, de repousar na sala de instrução. Um currículo, pois, vitalista como as ideias, quando desprendido das sanções de uma vida rude, plena de passos certos, teleologias burocráticas, estrias amarelas, é o testemunho de uma vida – esta sim, imanente. Diz, também, da criação. Conserva ressonâncias imperceptíveis, próprias à sua substância individual: seus dados são, primeiramente e ainda, fluxos pedagogicamente dobrados, cortados, organizados, explicados, conectados de uma maneira singular – como numa espécie de comédia atlético-espiritual, ao modo do professor Adó (2013). Virtuais pedagógicos que operam diferenciações no currículo. E nele se atualizam. Aos saltos. Num sobrevoo. De maneiras indefiníveis; apenas determináveis por seu funcionamento. Diferençar: e não é isso que um currículo faz? A bailarina de Mallarmé aos cotos ou feita de pó de giz. Vira a folha lentamente enquanto a sala parece estar mirando a própria bailarina pelo ar. Calmamente, então, prossegue após beber

SUMÁRIO

um pouco da água que até então permanecia tranquila no belo copo de cristal finamente trabalhado e discretamente ornado com pequenas espirais e sutis quadrados. Se destaco a pedagogia como atividade criadora – e ela cria: didáticas –, enquanto, ou como, por sua vez a filosofia, por exemplo, cria conceitos, é porque nenhuma atividade, qualquer que seja, teria esse privilégio. É algo como afirmar que não só os filósofos têm ideias ou os pintores e literatos, artistas enfim, são criadores. Afirmo, ao perguntar o que é ter uma ideia em música?, em pintura?, em cinema? (Deleuze, 2016), que se pode perguntar: o que é ter uma ideia em pedagogia? Aos que estão cansados dessa disciplina e com ela já nada fazem, perguntamos: e por que não? Não parece que não se possa ser didático e ter estilo: mas que não se possa ser didático *sem* estilo. Parece-me que um pedagogo – até mesmo um – também pode ter ideias, dado que se encontra numa atividade que se distingue por suas criações e pelos modos que implica para tal. Escutou-se algum riso e se percebeu que alguns corpos buscavam uma nova posição nas cadeiras que os suportavam. Assim, certamente, ter uma ideia em cinema não é o mesmo que ter uma ideia em filosofia, o que cabe dizer que nenhuma valoração se justificaria no confronto entre atividades que criam diversamente – a não ser, justamente, por uma justificativa de distinção moral. De minha parte, o que posso? Não posso falar com propriedade daquilo que não diz respeito à minha vida – e, então, na vida interessa o que não é vida. Percorro a distância que me cabe – “move-te pois de onde sonhas, gira” (Lins, 2005, p. 92) – como as voltas no corno do Unicórnio de Ubonius (só podendo mover-se, vago, preciso, pelo mistério de seus dias), e escrevo a pesquisa sempre com a mesma pergunta: o que é ter uma ideia em pedagogia? A folha foi deixada pelo olhar e certa benevolência novamente tomou sua fala. Minha trivialidade em sala de aula não poderia ser dita melhor. Retomemos. Ter uma ideia, em qualquer atividade, liga-se sempre à criação; vimos rapidamente como isso se dá em certas atividades – “criar é ter uma ideia”, “pode se ter ideias em qualquer área”, “não sei onde não se deve ter ideias”, “mas é raro ter uma ideia”,

SUMÁRIO

“em filosofia uma ideia se apresenta na forma de conceitos”, como bem disse Gilles Deleuze a Claire Parnet (Deleuze; Parnet, 2001). A didática, o que se cria em pedagogia, é um modo, um processo de atualização de uma ideia de natureza pedagógica que se expressa em currículos. Ela funciona por uma apresentação de estados subtraídos – cenas curriculares. Essa apresentação, por sua vez, não diz respeito a um esquema ou teatro que opere de acordo com determinações exteriores. O currículo é justamente a atualização e a virtualização da criação em pedagogia. Daí que a dinâmica dessa atividade peça, justamente, que esse teatro, o currículo, seja diferencial; e é dessa forma que me vejo obrigado a abandonar, diante dele, uma indagação como “que é?”, ou, sob o imperialismo do significante, “o que quer dizer?”, para só assim escrevê-lo, lê-lo, pesquisá-lo. No texto curricular não há um sujeito – mesmo se coletivo – como autor (listem aí os que lhes cabem: Parâmetros Curriculares, Comunidade Escolar, Colegiado ou Ministério), nem atores submetidos a ele (façam suas próprias listas: Alunos, Professores, Comunidade) e nem mesmo um encenador magnífico (Estado, Capital, Ideologia – ponham os seus gostos a funcionar). De fato, estou impossibilitado, ao tratar de criação na pedagogia, de qualquer extrinsecismo que venha me salvar ou servir de juízo. Diante do processo pedagógico de criação, consigo somente pesquisar sua dinâmica interna, de modo que questões como “quem?”, “quanto?”, “como?”, “onde?”, “quando?” passam a ser mais interessantes por traçarem certas coordenadas espaço-temporais. Se o currículo é um drama pedagógico expresso, sua operação se dá pela didática: não só as quatro operações caras ao pedagogo em névoas (somar, subtrair, multiplicar, dividir), mas outras tantas – fazeres multiformes, proposições desordenadas, estórias de aula, prosas docentes erráticas como um espírito prismático: “há sempre a Ideia e seu fundo distinto-escuro, um ‘drama’ sob todo *logos*”, como pronunciou Deleuze (2006b, p. 139). Unir, assim, numa pesquisa, noções caras à pedagogia, num entendimento mais historiográfico, tomando-a enquanto campo disciplinar, não parece algo estranho – e por isso não entendo

SUMÁRIO

a necessidade de esclarecimentos, quase repreendeu. Não parece estranho, principalmente, quando didática e currículo implicam-se na construção de uma pedagogia como realização criativa. Estarrece-me o fato da suspeita recair sobre quem pesquisa e, no entanto, não se admitir que há, na pesquisa, uma suspeita que lhe é constitutiva. E essa suspeita é o vetor de um conjunto de caminhos, direções. Ao mesmo tempo aquilo que reúno diante de tão arguta audiência, os autores, os documentos, os textos são eles mesmos tais direções – não importa de onde sejam lançados ou para onde apontem os pontos, mas que sejam tomados em movimento. Notam? Não recebeu qualquer assentimento. A pedagogia cria, aceitemos isso por ora. Mas uma didática? Se sim, a didática não seria o modo de criação da pedagogia, mas sim o que ela cria; por outro lado, o currículo sim seria o modo, escrito, atualizado dessa criação: que o virtualiza, por sua vez, pelo maior ou menor grau de diferenciação de uma didática. Mas, a didática é também operatória. Ou melhor, sobretudo e intrinsecamente operatória. O que não exclui ou rejeita que ela seja criada pela pedagogia – pois afinal ainda não afirmamos seu plano (nem de imanência, nem de composição...). A didática é também o procedimento imanente (aqui se aplica) de sua criação: por isso se atualiza num currículo enquanto dinamismo espaço-temporal, que escorre, desliza, pois a pedagogia é deslocamento de um ponto a outro ponto de instrução, e não, justamente, a parada nos próprios pontos: “o *paid-agogo* referia-se àquele que conduzia a criança até o lugar onde ela seria... instruída. O pedagogo não educava, apenas conduzia ao lugar de instrução”, como já afirmou Walter Kohan (2009, p. 151). *O Pedagogo a Caminho Está*, escrevi certa vez e aqui redigo. Um currículo figura o movimento da dramatização das didáticas. A didática é um modo, um processo de atualização. Dá-se por uma dramatização dos estados subtraídos. A pedagogia cria modos de atualização do virtual, mas a atualização é, ainda, ela mesma, movimento: *um* currículo mostra-a, fala por ela, em intenção dela. Não dizendo-se no lugar de uma didática, mas por ela, um currículo não encerra o que amplamente eu chamaria de processo

SUMÁRIO

pedagógico (construcionista e criacionista) num estado, onde se cai, se interrompe, se impede as “passagens de vida” (Deleuze, 1997, p. 13). Nesse sentido a indefinição de um currículo – traçado no artigo indefinido *um* e não no definido *o* – é o percurso diferencial de uma zona didática (como instalar-se na própria diferença sem um atletismo cruel ao modo de Artaud? Sem sujeitos que não sejam “mais pacientes do que agentes” (Deleuze, 2006b, p. 133), apenas esboçados, nem qualificados nem compostos?), o plano de um processo pedagógico: a uma “teoria geral do currículo: uma teoria generalizada dos fluxos”, com suas “políticas da criação” (Corazza, 2006, p. 74), com o rigor do “curso percurso transcurso” (Corazza, 2009, p. 41) de uma vida, pois a atividade pedagógica prima pelo lançar dos dados ou o lançar-se aos dados, deslocação que é uma ode aos fluxos, canto-espiritual ao acaso-caos. A pedagogia opera, outra vez, deslocamentos, e os caminhos e cursos já apontados aqui, independentemente de um juízo de localização espaço-temporal, todos – mais curtos ou mais longos – se encruzilham, “tornam a passar pelos mesmos lugares”, convergem ou divergem, “cada qual oferece uma” volta ou “uma vista sobre os outros” (Deleuze, 1997, p. 9), de tal forma que as possíveis desavenças de seus fluxos, as impossibilidades que se mostram operatórias ao longo de uma pesquisa, mostram um trajeto, uma tese em trânsito, texto em viagem – como as *Galáxias* de Haroldo de Campos (2004c), ou a literatura com Deleuze – “mas que só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto” (Deleuze, 1997, p. 10): e não é a pesquisa a própria dramatização didática de um problema: *o que faço ou tento fazer quando digo que faço pedagogia?* – problema composto com mão, três pares de asas, e cor do *Avalovara* (Lins, 2005), pássaro e nuvem de pássaros. Novamente sentiu-se a presença de algo como a bailarina de antes. Alguém pensou que a bailarina e o pássaro, tal qual imaginados na sala, eram a presença da qualidade da leveza, uma das propostas já apresentadas em outra conferência. Um tanto quanto revoada, a argumentação prosseguia. Dados os dados

SUMÁRIO

curriculares, em uma duplicação inevitável – cito do modo de criação da pedagogia, onde, reafirmo: o que está dado não é nada mais que os fluxos, fluxos que são primeiros nessa atividade: e estão dados... Atualizados, pois, não nos resta mais que seguir: abdicar da paragem de qualquer leitura cômoda, recusar “toda idéia de fatalidade decalcada, seja qual for o nome que se lhe dê, divina, anagógica, histórica, econômica, estrutural, hereditária ou sintagmática” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22): e pesquisar, escrever, a particularização vital, singularidade, de um currículo: uma estilística problemática. Onde, a pedagogia como atividade criadora de didáticas. A didática como modos e operações de deslocamento. O currículo como atualização vital destas passagens. Um silêncio para um último fole do pulmão. E com isso orientamos numa didascália: não só duplicamos, mas vemos séries divergentes no mesmo mundo, irrupções de impossibilidades na mesma cena: da didática barroca, da “clausura harmônica”, à abertura biografemática, uma “polifonia de polifonias”, “uma politonalidade” (Deleuze, 1991, p. 141): mapa de um teatro íntimo, não meros papéis a serem representados, arcaicos heroísmos. Performance do intelecto. Uma espécie rara de espiritografia com pés de pó. Grato pela gentileza da escuta... e repousa a última página lida. Dos poucos, alguns levantam. Duvidosa ainda se mostra a especificidade da criação em pedagogia: didáticas (em relação ou diante da especificidade de variações filosóficas, variedades estéticas, variáveis científicas) não se acomodam na cartilha de uma Escola da Diferença, onde cada conceito decorado é como um chapéu ou unha desigual, fielmente replicados, compondo a nova verdade ao efeito de um deleuzianismo. Cada qual que ali permanece consulta seu pequeno altar de mortos. Perguntas tomam força para serem ditas. No momento em que afirma *não é possível ter estilo sem ser didático*, o que isso implica? A malversação, incerta e vaga, sugere a curva para outras questões, advindas de outras zonas da sala. Se todos estilistas são didáticos, qual a importância ou pertinência de alocar na pedagogia ou ligar ao pedagogo o privilégio de criar didáticas? A névoa pedagógica já toma o recinto. A didática, aqui, joga com a sua modelar

SUMÁRIO

ligação ao ensino (o que a faz ser tomada, muitas vezes por sinônimo da pedagogia, ambas: um modo de ensinar...), e o ensino, por sua vez, tomado como modo de replicação e simplificação, de comunicação? No entanto, ninguém toma a palavra. Não há cerimônia. Dizer que arte, ciência, filosofia, como modos de recortar o caos, possuem ou demandam certa estilística não impede, enfim, que a pedagogia também exerça seu maneirismo... Se criar, no sentido que aludiu, expressa-se por estilísticas, estas só versam um instante onde o que se faz não está dado (passível de reconhecimento canônico ou comunhão com a névoa de sua atividade específica) – e que, de tal forma, ensinam que o que está dado, em sua expressão, é sempre fluxo (por isso a necessidade de recortar o caos para criar, de atualizar uma ideia)... De outra forma, uma chance: não é necessário, ou não importa, enfim, que se replique o que está feito – aquilo que habita o eco do já sabido, do já dito pela impalpabilidade fantasmagórica de uma atividade específica... É nesse sentido que a pedagogia interessa e inunda outras estilísticas? E mostra a especificidade da criação à sua maneira... Uma definição anotada é consultada na caderneta: Pedagogo, aquele que em situação de ensino opera por constantes deslocamentos – fantasmáticos... Uma voz, fatalmente virá a cena. Uma voz, finalmente, arranha o silêncio. Bom, ela começa a dizer, sinto-me evocada aqui – afinal, sei do que se trata. Por certo não há necessidade de glosa ao que presenciamos. Vamos lá. Fica claro, então, que existem ressonâncias de exterioridade em todas as caoides (você também rejeita qualquer purismo procedimental). Arte, ciência, filosofia pressupõem reciprocamente a pedagogia; não é sem essa consistência problemática que o filósofo Gilles Deleuze torneia uma pedagogia do sentido, uma pedagogia da imagem e uma pedagogia do conceito (Deleuze, 2006a; 1985; Deleuze; Guattari, 1997b); que o escritor Haroldo de Campos cita uma função pedagógica da tradução criativa e um ensino poético de poesia (Campos, 1977; 2005; 2006a); que o semiólogo literário Roland Barthes flerta com um ensino escritural e uma didática da flutuação (Barthes, 2004a; 2004b; 2007). O filósofo, o artista, o cientista: só tão incertos

SUMÁRIO

e afeitos a imposturas pois também passíveis de comporem um pedagogo larvar. Como o próprio Deleuze em estado de concreção ao, na tradução brasileira, deslocado, escrever “o logos se quebra em hieróglifos” (2006a, p. 211, grifo meu) – montagem melhor que a original em francês pois concretamente espatifa o logos na palavra hieróglifos. Mas, eis a especificidade da pedagogia, insisto, a situação de ensino não chega a ser o fundo problemático da atividade do filósofo, do escritor, do semiólogo literário. Mesmo se, por exemplo, uma pedagogia do conceito engendrar didáticas específicas para cada duplo diferencial posto em cena, ligando a relatividade do conceito, sua vizinhança, a um modo pedagógico-operatório (de maneira que a absolutidade do conceito, por sua vez, liga-se a sua ontologia), “relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe resolver” (Deleuze; Guattari, 1997b, p. 33). Mesmo assim, a criação de didáticas enquanto operações concretas de deslocamento, espécie de ponte movente, não toma-os – a não ser no exato momento em que estes entram em uma espécie de devir-monstro, um devir-débil diante de sua atividade: é o não-filósofo Gilles Deleuze, o não-escritor Haroldo de Campos, o não-semiólogo Roland Barthes, que arriscam – e de certa maneira desatinam – uma possível preocupação com a criação de didáticas como modo de ensinar o acontecimento e não o fato, de conduzir e não instruir (repetir a diferença em Gilles, recitar a concreção em Haroldo, prolongar a escritura em Roland: um pedagogo diferenciador para facilitar a aprendizagem). De outra forma, longe de fazerem da pedagogia um apêndice ou um aspecto secundário de suas obras, tais criadores alçam as questões pedagógicas a um nível propriamente empírico-transcendental, onde o pedagógico se torna uma forma de pensamento – como afirma Charbonnier (2009) sobre Deleuze. Modos de atravessar a clara-névoa própria a cada atividade, veste mortuária de cultivo e aprumo de séquitos, com raro espírito distinto e obscuro: com certa elegância. Diríamos que a pedagogia pensa por didáticas ou por modos de operar deslocamentos, por exemplo. Na fenda entre saber e ignorância, que você

SUMÁRIO

bem performou até aqui, querendo ou não (não importa), a pedagogia assume sua graça útil diante das três caóides; mesmo, e sobretudo, quando – também ela – não fala de arte, ciência, filosofia (ou sobre o ensino de...); mesmo ou só mesmo aí, pode ser interessante perguntar em que a pedagogia pode servir a artistas, cientistas, filósofos: é só quando a bastarda, prima louca, se reúne com as três filhas do caos – as caóides, as três jangadas para atravessar como vencedor o Aqueronte (Deleuze; Guattari, 1997b) – é justamente aí, que ela pode servir até mesmo a professores. Fez-se silêncio enquanto as unhas das mãos dela se uniram frente a sua boca. Os olhos se ajustaram ao tom do que viria. Se a bastarda é a responsável por remar, operar a travessia, o faz não por ser escrava, mas por insistência em operar deslocamentos, seu único modo de pensar. Se distinguimos apenas as três filhas, que importa!, o fazemos apenas por uma distinção moral. Alguém quis subir alguma objeção, mas ela logo retomou com a voz subindo um tom. Pois, retorno, se a ideia é contra-universal, impassível de se estabelecer em um registro geral, ela já se perfaz destinada a um certo domínio – que aqui você chamou de atividade; e este domínio ou atividade, por sua vez, destina-se a certos modos de expressão – nos quais, em cada caso, se distinguirá o que seriam ideias correntes ou névoa e ideias vitais (as que Deleuze chama, simplesmente, de ideias – aquelas que são necessárias criar, correlatas ao pensar, ao aprender). “O filósofo, o cientista, o artista parecem retornar do país dos mortos”, afirmam Deleuze e Guattari (1997b, p. 260), porém, mais que aquilo que cada um deles traz, interessa à pedagogia os seus modos próprios de passagem, a condução ou guia por uma travessia. Seus recortes no caos são próprios, os rasgos sempre assinam as rugas do percurso; e no final, como afirmou Deleuze, “se eu alinhasse todas essas disciplinas que se definem pela sua atividade criadora, diria que há um limite que lhes é comum”. Que limite? “O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenções de conceitos, é o espaço-tempo”. E ele segue: “Se todas as disciplinas comunicam-se juntas, é no nível

SUMÁRIO

daquilo que nunca se desengaja por si mesmo, mas que está como que engajado em toda disciplina criadora, a saber, a constituição dos espaços-tempos" (Deleuze, 2016, p. 334). Será, vejam que achado!, na estranheza do professor Gilles Deleuze que encontraremos a mais singela definição da expressão de uma situação de ensino: a própria aula como espaço-tempo especial (Deleuze; Parnet, 2001) – como você aludiu – onde seu currículo, como uma marca do rasgão da aprendizagem, da condução sem informação, doa a especificidade e distinção pedagógica: criar didáticas. Só isso. O maneirismo do deslocamento transmigra do acontecimento estranhamente atualizado pela didática de sua criação numa operação imanente de saltos e sobrevoos. Como Deleuze e Guattari puseram em cena: "Que força nestas obras com pés desequilibrados", empenhadas por "acrobatas esquadrejados num malabarismo perpétuo" (1997b, p. 89-91). Trata-se de um atletismo de contra-instalação. Por isso tratar da aula, da cena, da prosa docente como dramatização da didática é, nesse sentido, um modo de afastar a capacidade pedagógica de "engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente" (Deleuze; Guattari, 1997c, p. 14). Um modo de não engendrar a pedagogia enquanto transmissão – do conhecimento, do saber, da cultura; reflexão – sobre a realidade, sobre a aprendizagem, sobre o ensino, sobre a prática; ou comunicação – de fatos consensuais, de verdades morais entre sujeitos universais. Pois se a "contemplanção, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de construir Universais em todas as disciplinas" (Deleuze; Guattari, 1997c, p. 15), estas mesmas máquinas de névoas se acoplam a outras mais grosseiras, a cada caso, que intentam não mais que compor uma grande matriz energética da vontade de ordem, recobrando ou escondendo o que venha a ser uma potência pedagógica: não a fantasmagoria de um pedagogo, mas o embaçar quente das bocas que versam sobre as boas escolas, as novas diretrizes, os melhores manuais, os métodos revolucionários, os estágios da aprendizagem, a métrica governamental da pesquisa... Comungar palavras de ordem só pode ser atributo da pedagogia se

SUMÁRIO

nos instalarmos em seu lúcido nevoeiro. Retomar tais maquinarias, enfim, só no caso de, para a dramatização da didática, constituir com tais “uma sintomatologia”, “uma tipologia” e “uma genealogia” (Deleuze, 1976, p. 62). A mão se eleva como que se inserindo na fenda do ar, sentindo que o aparte que quebrara o silêncio era não só uma ressonância, mas – por si só – uma completa afirmação. Se me for permitido, gostaria de prolongar suas palavras com algum pormenor que preferi, por conta do tempo, suprimir em minha primeira fala. Partindo disso, a preocupação de interesse, foco ou ênfase no operador da cena e não em outros que contracenam – na aula, o professor; e não o aluno – ganha certo nível de entendimento: pois não se trata de “julgar a linguagem do ponto de vista de quem ouve” (Deleuze, 1976, p. 61), de quem não está na curva elocutória, daquele terceiro que não diz e julga, mas da efetiva criação de valores rítmicos à fala – não nos cabe a tarefa de agrimensor do sabido, de captador do efeito imediato. Na cena da aula, O-que-Ouve espera sempre certo lucro ao fazê-lo; O-que-Fala, ao dizer, recria os valores envolvidos no dizer, certa intencionalidade, pois seu termo só quer “dizer alguma coisa na medida em que aquele que o diz quer alguma coisa ao dizê-lo” (Idem, Ibidem, p. 61). A exatidão da atuação consiste em falar, sim, e de tal modo, investir-se *como* O-que-Sabe haroldiano, que em sincronia-retrospectiva – e aqui o pormenor decisivo se mostra – investe em Roland Barthes e em seu prazer do texto, em Nietzsche e em seu martelo, de tal modo que seu nome polissêmico admite e conjuga as acepções daquele “que fala perante uma assembleia”, de “o Pregador; ou o Colecionador de Provérbios; ou, ainda, o Sábio” (Campos, 2004d, p. 18), mas onde tais desígnios alusivos – que seriam caros a uma pedagogia moderna – são empunhados na dicção específica que confere ao Sapiante “um aguçado agulhão de pastor (XII, 11), pronto a ferretoar o comodismo piedoso de ovelhas timoratas (V, 1-6) ou a estultice de falsos condutores de rebanho (IX, 17)” (Campos, 2004d, p. 17) – e não em adorar a autoridade de um saber geral, canônico e triunfante, de reserva e reflexivo-salivar – mesmo que

SUMÁRIO

sua sapiência verse o vacilo, o vago, a falha, a queda (constituir-se de uma névoa-nada, impaciente a qualquer disciplina e dissipadora de seu nevoeiro, apresentando-se, de veras, como vindo de uma cidade concreta e invisível e findo, termo, de uma linhagem farsesca e contemporânea: a fundação fictícia – e como mais poderia ser? – e incerta, porém com sua postura de longa data e refino – as pausas certas – na constituição de antepassados plenamente larvares – e sua regra única: “tratar a palavra como uma atividade real, colocar-se do ponto de vista de quem fala”, como afirmou Deleuze (1976, p. 61): a ficção de fundação, investir-se arqueologicamente em linhagem obscura, como um artifício textual de condução d’O-que-Sabe. Pois só os senhores da escuta – curriculistas--moralistas (Tadeu, p. 1) ou os falsos condutores de rebanho, aguilhoados já, pois ovelhas timoratas o são – intentam o ensino comedido (da palavra enquanto comunhão) e impositivo (na clareza de seus delegados feitos de giz branco e ordens) de cursos gerais, canônicos e triunfantes, sobre o amor, a inteligência, o raciocínio, sobre como engolir e aguentar e ter semelhantes, num interrogatório onde a própria pergunta-e-resposta é a redundância de ouvir e dizer somente a semelhança – como que, talvez, as resoluções de um certo curso por correspondência e não operatório: “supor especialmente daqui por diante que a coisa dita e a ouvida tenham a mesma procedência” (Beckett, 2009, p. 154). Se estabeleço a palavra da fala numa axiologia d’O-que-Ouve, grande comunicador, virtuoso do eco, instalo o dinamismo da aula na perspectiva de quem já possui os valores e confronta-os com o dos demais – e tendo por demais, semelhantes: tais quais curriculistas, moralistas, vencedores e curriculistas, moralistas, vencidos. Também desta maneira, se nos colocamos numa assembleia (com seus códigos e imposições de fala) de Ouvintes, na arena de diálogo correspondente, teremos uma concepção da cena pedagógica enquanto bélica, onde a luta é, como pressentimos e habitualmente vemos, por valores mais ou menos valorosos: e não um espaço-tempo (o quadrado e a espiral) de dramatização da fala – onde o que importa é lutar – se ainda assim quisermos dizer – ou jogar, na própria citação

SUMÁRIO

de valores (repetição do ato de tocar a cítara em reorquestração textual). Nenhum lucro ou utilidade na pedagogia: nenhum valor já dito, nenhum espólio: nem salvação, nem conscientização – nenhuma compaixão ou piedade: a fala, se pedagógica, nesse sentido, ganha uma nuance ativa, onde a própria pedagogia se transforma (novamente ou ainda) num operador textual de deslocamentos: de um lugar a outro de fala, de instrução: onde a instrução não consiste em outra coisa que não seja dizer, construir (em ato, por isso a exigência de um método de dramatização na pedagogia) um espaço de verso, vacilo, vago, de condução: como o testemunho docente de Beckett: “da queda das minhas orelhas não ouvi nada” (2009). E por isso, se me for permitida a gentileza enquanto um fato que “oscila entre o excesso de precisão e o excesso de evanescência” (Barthes, 2004b, p. 251), eu mesmo me inscrevo como um professor que aparece diante do seu problema, problema que o traz ou afirma como pedagogo, de modo que minhas palavras, como tento que em minhas aulas sejam, são sempre uma condução, retorno à espaços-tempos dinâmicos... Novamente ela toma a palavra. É ter a coragem de quem escreve, em aula, sob a decisão de uma “física da qualidade” (Deleuze, 1999, p. 55). E, por isso, se me permite finalmente mais uma palavra para dar um efeito de conclusão ao que eu dizia, afastar a covardia que reside na ameaça de escrever. Sim. É disso que se trata: uma cena pedagógica de maior impossibilidade, mil professores em aula, uma didática escritural.

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial**: autocomédia do intelecto. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/69921>.

BARTHES, Roland. **Aula**. 13. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **O grão da voz**: entrevistas 1961-1980. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

BECKETT, Samuel. **O Inominável**. Tradução de Ana helena Souza. São Paulo: Globo, 2009.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CAMPOS, Haroldo de. **A Arte no Horizonte do Provável**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CAMPOS, Haroldo de. **Deus e o diabo no Fausto de Goethe**: marginália fáustica (leitura do poema, acompanhada da transcrição em português das duas cenas finais da segunda parte). São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias**. São Paulo: Editora 34, 2004c.

CAMPOS, Haroldo. **Metalinguagem & outras metas**: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2006a.

CAMPOS, Haroldo de. **Qohélet** = O-que-sabe: Eclesiastes: poema sapiencial. São Paulo: Perspectiva, 2004d.

CHARBONNIER, Sébastien. **Deleuze pédagogue**: La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème. Paris: L'Harmattan, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo. In: AQUINO, J.G.; CORAZZA, S.M. (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009, p. 40-46.

CORAZZA, Sandra Mara. **Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo**: método Valéry-Deleuze. Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho; Bolsa de produtividade em pesquisa – CNPq. Texto digitado. 2011a.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I**: A imagem-movimento. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

DELEUZE, Gilles. **Différence et répétition**. Paris: Presses Universitaires de France, 2005a.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra**: Leibniz e o barroco. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles. O Método de dramatização. In: **A ilha deserta**: e outros textos. Org. e revisão técnica da edição brasileira de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006b.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? In: **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 332-342.

DELEUZE, G. **Péricles e Verdi**: a filosofia de François Châtelet. Tradução de Hortência Santos Lencastre. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. V. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997b. V. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997c. 2ª Edição.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **L' Abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, son., color.

FEIL, Gabriel Sausen. **Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

JOYCE, James. **Um retrato do artista quando jovem**. Tradução de Bernardina da Silveira Pinheiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

KOHAN, Walter Omar. (O) Que é a pedagogia? *In*: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.).

Abecedário: educação da diferença. São Paulo: Papirus, 2009, p.151-153.

LINS, Osman. **Avalovara**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula**: o que é a pedagogia, a didática, o currículo? 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/94750>. Acesso em: 19/08/2025.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a lucidez**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TADEU, Tomaz. **Todo curriculista é um moralista**. Disponível em <http://tomaztadeu.blog.autenticaeditora.com.br/2010/02/todo-curriculista-e-um-moralista/#.TnJOWi1JuD8>. facebook, acessado em 03/10/2011.



17

Angélica Vier Munhoz

DAS BROCANTES AO ARQUIVO DE PAPÉIS ESCOLARES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-593-0.17

Acordar de madrugada, enfrentar o frio da manhã, passar o dia vagando por corredores lotados, com dedos empoeirados e mãos cheias de objetos tão diversos quanto incongruentes – esse é o cotidiano do *brocanteur*. Amante das coisas da vida, sejam elas doadas por aqueles que as guardam e, por vezes, delas têm dificuldade de se desfazer, sejam roubadas, encontradas ou as que chegam por acaso, o *brocanteur* faz circular vestígios do que sobra e do que sobrevive ao esquecimento.

Com as transformações urbanas e industriais no início do século XX, as *brocantes* surgiram em alguns vilarejos franceses como prática do mercado de segunda mão, comercializando objetos e papéis antigos, usados ou considerados obsoletos. Diferentemente do *antiquaire*, que vende e compra peças raras e valiosas, as *brocantes* francesas são o lugar da vida ordinária que se inscreve sob formas singulares. Em calçadas ou em portas abertas, elas expõem arquivos íntimos e anônimos da história coletiva, dispostos ao acaso, sem catalogações, oferecendo ao olhar atento a possibilidade de reconstruir histórias e práticas sociais e afetivas.

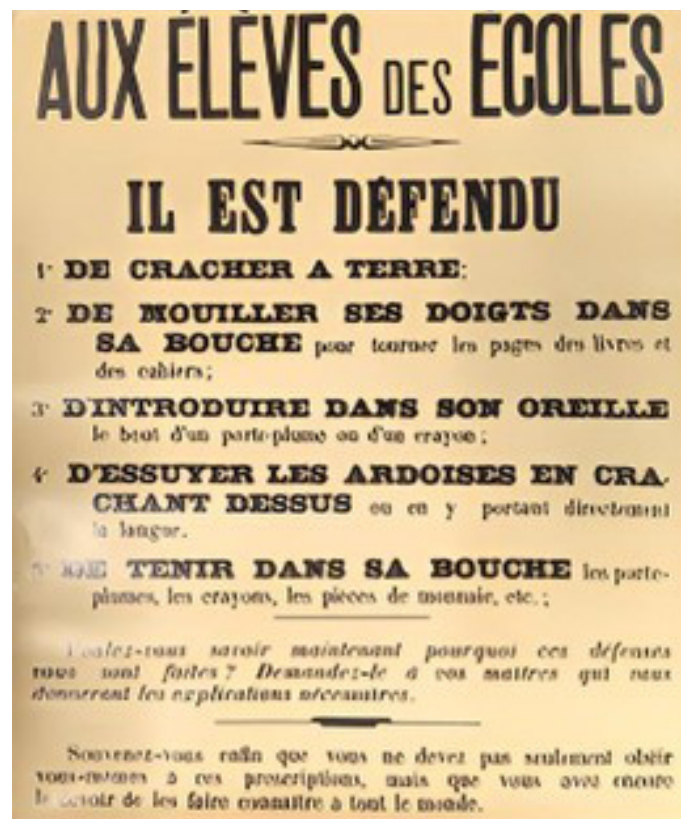
SUMÁRIO

Figura 1 - *Brocantes* em cidades francesas

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nos inventários de vidas postos em circulação nas *brocantes*, encontram-se desde objetos pessoais, tais como talheres, tecidos manchados pelo uso e brinquedos da infância, até arquivos de escrita – livros, cadernos escolares, cartas esquecidas, álbuns de fotografias, diários íntimos, documentos antigos, papéis avulsos, manuscritos, livros com dedicatórias ou anotações, revistas, mapas, partituras, gravuras e outros tipos de relicários pessoais. Dentre esses papéis, encontramos alguns que dizem das práticas escolares e que testemunham o que pôde ser enunciado em determinado tempo.

Figura 2 – Aos alunos de escolas¹



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O fascínio pelas histórias locais e pelos arquivos de vida fez com que uma massa de papéis “sem importância”, destinados ao desaparecimento, se difundisse não apenas nas *brocantes* francesas,

¹ Aos alunos de escolas, é proibido: cuspir no chão; molhar os dedos na boca para virar as páginas de livros e cadernos; introduzir na orelha a ponta de um suporte de pluma ou de um lápis; limpar as lousas cuspidando nelas ou lambendo; pôr na boca as pontas de penas, lápis, régua, etc. Vocês gostariam de saber porque essas proibições são feitas? Pergunte aos seus professores, que lhe darão as explicações necessárias. Finalmente, lembrem-se que vocês não devem apenas obedecer a essas prescrições, mas ainda tem o dever de torná-las conhecidas de todos.

mas também em outros lugares do mundo e de outros modos. Esse movimento esteve igualmente em consonância com uma revolução em torno da dessacralização e da profanação dos arquivos, antes pertencentes somente aos arquivologistas e historiadores.

Esses arquivos de vidas – invisíveis, anônimas, infames – também despertaram o interesse de Foucault na última década de sua vida, quando se voltou para fragmentos de existências ínfimas, consideradas inclassificáveis, lançando luz às “vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos” (Foucault, 2015a, p. 199). Isso porque, durante muito tempo, “só os gestos dos grandes mereceriam ser ditos sem escárnio; o sangue, o nascimento e a exploração davam direito à história” (Foucault, 2015a, p. 212).

Com Foucault e, depois dele, com Arlette Farge, as cenas minúsculas, os gestos, as palavras tornaram-se dignas de ser registradas como história. “Todas essas coisas que compõem o comum, o detalhe sem importância, a obscuridade, os dias sem glória, a vida comum, podem e devem ser ditas, ou melhor, escritas”, afirma Foucault (2015a, p. 212). Distante dos grandes personagens, os autores dedicaram-se ao gesto arquivístico de exumar e editar velhas e desconhecidas papeladas da história.

PAPÉIS-VESTÍGIOS

Palavras e coisas da escola: uma perspectiva arquivística é o título do projeto aprovado no edital 09/2022 – Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq, iniciado em março de 2023 no Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Por meio de *brocantes* – feiras organizadas em praças e espaços públicos –, busca-se recolher e arquivar papéis produzidos pela escola a partir

do início do século XX, a fim de dar a ver o que produzimos documentalment *na* e *pela* escola nesse recorte temporal.

Os papéis reunidos no Brocantes compõem uma memória menor da escola, feita menos de grandes registros e mais de pequenos rastros. Muitas vezes, chegam como sobrevivências frágeis: folhas empoeiradas, amareladas pelo tempo, riscadas ou rasgadas. Outras vezes, são materiais corriqueiros e recentes do cotidiano escolar. De todo modo, são fragmentos, narrativas inacabadas, papéis-imagens que testemunham o que foi produzido pela escola. Papéis singulares, sem grandes destinos, sem grande importância, mas que, em determinado momento, foram escolhidos para serem conservados ou receberam espaço em algum lugar doméstico (Munhoz, 2025). São arquivos de escolas, catalogados em coleções.

Tais papéis escolares mostram, mais do que qualquer outra coisa, uma prática social de escrita. Essas práticas instalaram-se na escola somente a partir do século XIX, portanto, nem sempre ocuparam lugar na escolarização, tampouco foram fundamentos da instrução popular. Antes disso, a escrita escolar era reservada aos poucos alunos cujas famílias tinham condições de pagar caro por um ensino individual. Para o pesquisador Jean Hébrard (2001, p. 116), “em um mundo onde o papel é caro, onde pluma de ganso, difícil de ser cortada pelos dedos pouco hábeis das crianças, é o instrumento obrigatório de escrita, a aprendizagem desta exige tempo, portanto, dinheiro”.

À medida que a escrita se difunde socialmente, as práticas escriturais escolares, assim como o ensino da escrita, vão se estabelecendo de modo progressivo, mas não sem conflitos. Também se dá a passagem da escrita manuscrita para o texto impresso, ainda que uma não tenha substituído o outro.

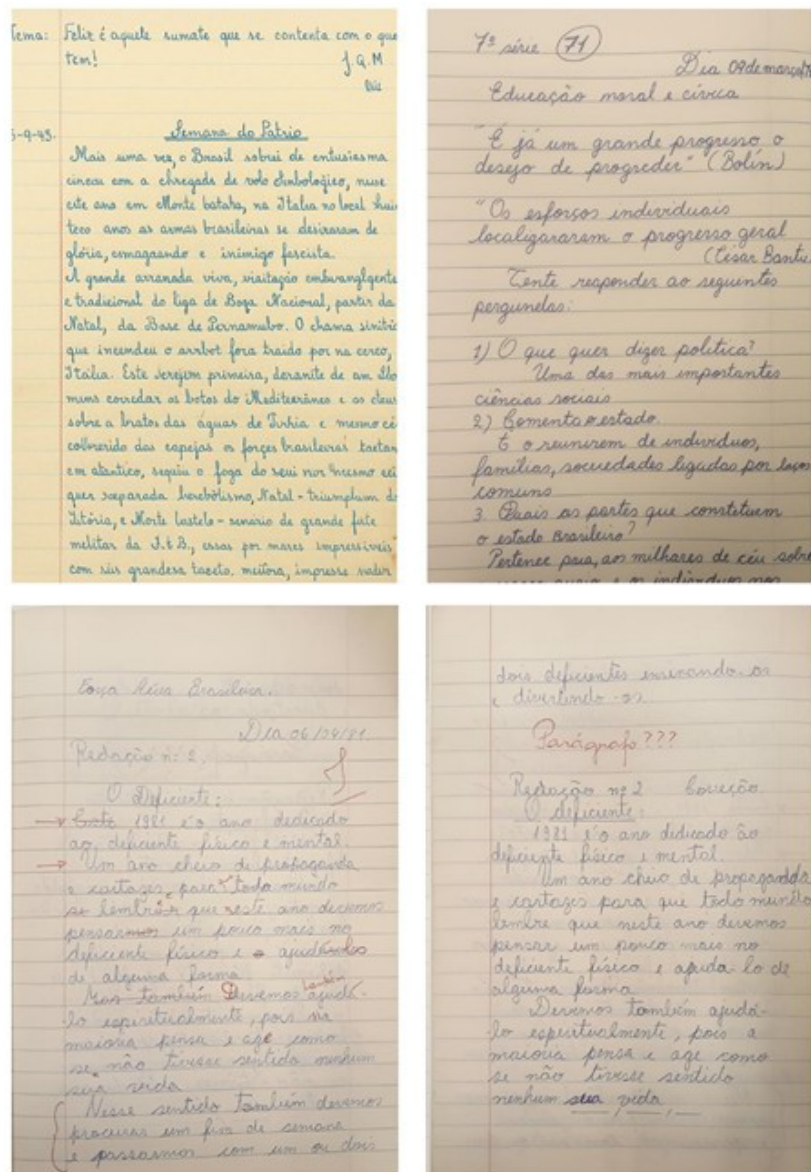
Entre os papéis e documentos de escrita recolhidos e arquivados pelo Projeto Brocantes, é possível encontrar algumas dessas

práticas escriturais da escola. São regimes de escrita diferenciados, como um caderno de exercícios ou de cópia, um documento avaliativo redigido por um professor, um bilhete rascunhado por um estudante. Alguns documentos mostram um exercício de escrita prescritivo, ou ainda, uma escrita sobre o outro ou um exercício de escrita sobre si. Trata-se, portanto, de uma existência verbal que fala sobre o estudante ou que ele mesmo pronunciou.

Assim, quando olhamos para a coleção “Cadernos escolares”, por exemplo, vemos que esse suporte, que apareceu no século XVI, com a *Ratio Studiorum*, foi e ainda é, em algumas escolas, o lugar emblemático da escrita. Contudo, segundo Hébrard (2001), só com o avanço da Revolução Industrial e o barateamento do papel, no século XIX, que o caderno escolar se torna o instrumento privilegiado do exercício de escrita e de cópias de textos caligrafados, “pendurados na frente do aluno” (Hébrard, 2001, p. 118). Antes, a prática de escrita, seletiva e elitizada, era feita em folhas de papel empilhadas e não costuradas.

O exercício de escrita como cópia, grafada no caderno escolar, constitui-se, então, em uma ferramenta pedagógica para melhorar a caligrafia, a ortografia e a memória visual e auditiva do aluno, além de facilitar a retenção do conteúdo copiado do quadro. O caderno torna-se o lugar onde o que importa mais é “o bom exercício ou a boa resolução de um problema, o exercício bem corrigido” (Hebrard, 2007, p. 17). Nele, alternam-se tintas de diferentes cores – o mestre em vermelho, e o aluno em lápis ou em tinta azul –, que determinam o gesto didático mais fundamental: o da correção do exercício escrito (e não mais somente oral). “O caderno é então o instrumento através do qual o exercício, a partir do século XIX, conquista definitivamente a escola” (Hebrand, 2007, p. 18). Os cadernos escolares do arquivo Brocantes mostram alguns desses gestos de escritura.

Figura 3 - Cadernos escolares



Fonte: Arquivo Brocantes (2025).

Os documentos avaliativos constituem outra coleção do Brocantes. Muitos desses documentos remetem ao que foi dito sobre algum estudante. A quem pertence um documento escrito, destinado a outro, guardado, como é o caso, de um documento avaliativo? Em grande parte dos documentos avaliativos, o que salta aos olhos é menos o conteúdo escrito, mas o quanto, esses escritos se repetem nas práticas escolares. Isso, porque o teor da escrita, não costuma ser dirigido a alguém específico, ainda que esse alguém seja nomeado, mas diz de uma determinada prática discursiva que esquadrinha, legitima, normatiza – “deve caprichar mais”, “deve melhorar a letra”, “és um bom aluno”, “continue assim”.

Certamente, tais escritas avaliativas estavam de acordo com as regras do que era possível dizer em dada temporalidade. Para Foucault (2015), o que pode ser dito ou pensado não depende de intenções individuais, mas das condições históricas de possibilidade que conformam o espaço do dizível. Sob essa perspectiva, esses documentos não podem ser compreendidos apenas como instrumentos pedagógicos de registros avaliativos, mas como práticas discursivas situadas em certa ordem do saber, a partir da qual se definem quais enunciados sobre a infância, a aprendizagem e a conduta são legítimos e reconhecíveis. Portanto, tem-se um regime avaliativo que, além de registrar desempenhos sobre cada estudante, está implicado na produção de sujeitos escolares, conformando-os aos horizontes normativos da escola. Uma pequena amostra de documentos avaliativos do Brocantes está disposta abaixo.

Figura 4 – Documentos avaliativos

Aluno(a)		C - Certo		B - Bom		S - Suficiente		Insuficiente		Reprovado		Parecer Descritivo
Nome	Nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
PARECER DESCRITIVO												
1. B	100											Bom e um bom aluno. Continua a esforçar-se.
2. B	95											Bom e um aluno com to bom, esforçado e interessado.
3. B	95											Bom, esforçado, interessado e interessado. Bom.
4. B	90											Um bom aluno muito esforçado. Continua.
5. B	-											Bom e um aluno muito esforçado. Continua.
6. B	-											Bom e um aluno muito esforçado. Continua.
7. B	95											Bom e um aluno muito esforçado. Continua.
8. B	-											Bom e um aluno muito esforçado. Continua.
Outro Aluno(a).												1. X) Aprovado 2. X) Reprovado
Outro Aluno(a).												

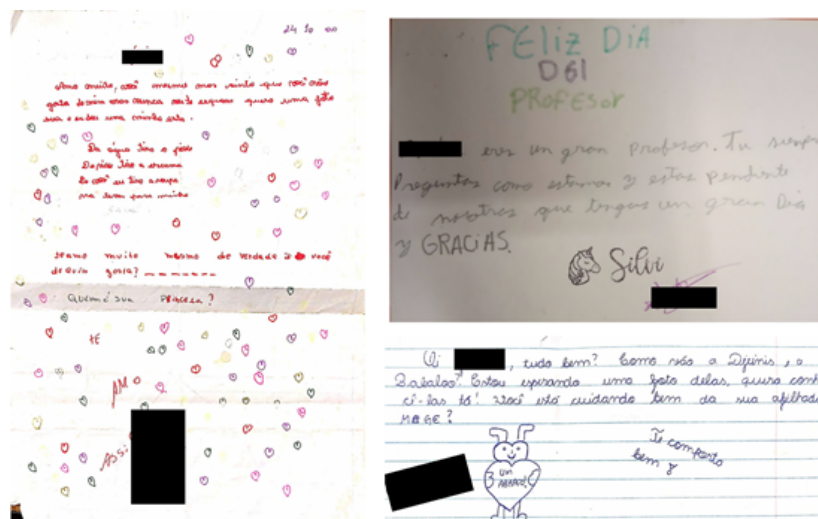
Fonte: Arquivo Brocantes (2025).

Outra coleção que vale destacar é a das cartas e bilhetes escolares. Não raramente, o que aparece são pequenos exercícios de escritas de si, como diários íntimos. Outras vezes, a escrita é destinada a um outro. O que importa aqui é o porquê de esses bilhetes e cartas serem guardados. Na maioria, não são acontecimentos de vida, são bilhetes cotidianos que se referem a uma carta de amor ou um bilhete ao professor, mas são valorizados a ponto de serem arquivados.

O que se percebe nessa coleção é que geralmente quem os escreve é quem os arquiva e os doa, diferentemente dos documentos escolares, que costumam ser guardados pelos familiares. Como afirma Artières (2013, p. 8), trata-se de um "arquivar-se", como uma prática de gestos pessoais de arquivamento, de arquivos de si. "Escrever um diário, guardar papéis, assim como escrever uma autobiografia, são práticas que participam mais daquilo que Foucault chamava a preocupação com o eu" (Artières, 1998, p. 11). Esses exercícios de si

e ao outro, realizados no cotidiano escolar, mostram-nos que, se a escola é, por uma via, um dispositivo de regulação e controle, como insiste Foucault (2000), por outra, também produz brechas para modos singulares de existência. Os bilhetes e cartas de amor, muitas vezes furtivos ou escondidos, funcionam como pequenas práticas de si – os estudantes inscrevem-se em um espaço relacional, que não é apenas funcional, mas existencial e subjetivo. Alguns bilhetes e cartas podem ser encontrados abaixo.

Figura 5 – Bilhetes e cartas



Fonte: Arquivo Brocantes (2025).

Além das práticas escriturais, há também retratos de escola. Papéis-imagens, para citar Didi-Huberman (2023). Nessa coleção, a ideia de memória e recordação, em geral, faz-se presente. Porém, as imagens, como lembra Didi-Huberman (2002), não são memórias como um passado em si, não conservam um passado intacto, mas fazem-no sobreviver como lampejos. “A imagem é sobrevivência, não lembrança; é sintoma, não relato; é intervalo entre o ver e o saber.” (Didi-Huberman, 2002, p. 143). Daí que, para Foucault (2015),

a memória é arquivo – dispositivo do que pode ser dito e visto e do que deve ser esquecido.

Uma coletânea de retratos escolares não tem, tão somente, lembranças de uma história – são restos que insistem em não desaparecer. É nesse sentido que uma memória do passado pode tornar-se uma memória do presente. Não o que foi, mas o que ainda insiste em ser visto, mesmo sendo visto de outro modo, em outro lugar, com novas produções de sentidos.

Então, o que enxergamos quando vemos tais retratos de escola? O que permanece vivo nesses papéis-imagens da escola? Que elementos se tornam visíveis, que vestígios insistem em aparecer e se impor ao olhar? De que modo convocam o nosso corpo a imaginar?

Ver uma imagem. Tentar escrevê-la (esta imagem, este ver da imagem). Meu corpo todo na jogada. Meu corpo em face do corpo da imagem, meu corpo ser até chamado por este outro corpo (passado, desaparecido), cuja imagem convoca, ou me faz convocar, a sensação (Didi-Huberman, 2018, p. 43).

As imagens, qualquer que seja sua natureza, não podem contar aquilo que passou, até porque não há nenhuma verdade na imagem, afirma Didi-Huberman (2017). Elas são sempre inconclusas, intervalares, não têm origem nem produzem efeitos prévios. Nas palavras do autor (2017, p. 37), “as imagens não nos dizem nada, nos mentem ou permanecem obscuras enquanto não nos damos o trabalho de lê-las, de decompô-las, remontá-las, distanciá-las dos clichês linguísticos”.

Em meio à coleção de retratos de escolas arquivados no Brocantes, encontramos alguns deles relacionados ao período da ditadura militar no Brasil. São imagens de desfiles militares, alunos enfileirados em sala de aula, estudantes posando com uma bandeira

nacional ao fundo. Se as imagens não nos devolvem o passado do modo como foi, elas nos convocam a imaginá-lo, abrindo brechas para que possamos pensar e compreender o nosso presente.

Figura 6 – Retratos de escolas



Fonte: arquivo Brocantes (2025).

SUMÁRIO

DO QUE RESISTE DA ESCOLA

Os papéis reunidos no arquivo Brocantes não são nada mais que fragmentos — gestos, palavras, práticas, imagens — que testemunham experiências singulares de estudantes, mas também denotam formas coletivas de existência e resistência na escola. Para Farge (2016), trata-se de sempre levar em conta o singular, colocando em evidência o coletivo, “o lugar comum dito pela sociedade sobre os outros” (Farge, 2016, p. 292). Ou seja, no arquivo, interessa menos o discurso individual e mais a maneira como as vozes se inscrevem em um horizonte comum, evidenciando modos de vida partilhados e estratégias coletivas. Como afirma Foucault (2015a, p. 212), “um certo saber do cotidiano tem aí, pelo menos

uma parte de sua origem, e com ele, uma grade de inteligibilidade aplicada sobre nossos gestos, sobre nossas maneiras de ser e de fazer, empreendida pelo Ocidente”.

Sob essa perspectiva, o arquivo não é só uma forma de guardar, mas um modo de deixar persistirem certos gestos e subsistirem certas palavras, uma maneira de fazer existir uma cultura – nesse caso, uma cultura escolar. Portanto, tem-se uma relação com a palavra do outro, uma polifonia de palavras na qual se inscrevem diferentes discursos escolares. Contudo, esses sentidos não são diretamente fornecidos pelo arquivo. Embora os papéis estejam arquivados e dispostos em coleções no arquivo Brocantes, o que os torna uma matéria viva é o trabalho de ler as séries, decompô-las, distanciá-las, remontá-las, para, assim, indagá-las: o que ainda disso resta no presente? Para Didi-Huberman (2017), é preciso dispor as coisas novamente para que possamos vê-las como pela primeira vez. Nisso consiste o trabalho de montagem de Didi-Huberman (2017) – retiram-se os elementos de seu espaço habitual para que possam migrar de uma temporalidade a outra.

Muitas das práticas que vemos nos papéis escolares do Brocantes não são mais exatamente como as de hoje. Olhar para elas é buscar compreender que outros – que já não estão mais aqui – viveram e compreenderam as práticas da escola de maneira diferente da nossa. Portanto, dar a ver, colocar à mesa esse arquivo, pode ser “uma maneira de articular, de forma diferente, um passado desconhecido com um presente que às vezes nos ultrapassa” (Farge, 2023, p. 10).

Dos papéis que nos chegam, nada é insignificante. São fragmentos ordinários ou incomuns de vidas que de algum modo a escola tentou homogeneizar. Os milhares de gestos mínimos de escrita – de quem escreve e de quem decide guardar – são provas de existências que ressuscitam a cada nova geração escolar.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar-se: a propósito de certas práticas de autoarquivamento. *In*: TRAVANCAS, I.; ROUCHOU, J.; HEYMANN, L. (org.). **Arquivos pessoais**: reflexões multidisciplinares. Rio de Janeiro: FGV, 2013, p. 45–54.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. Tradução de Dora Rocha. **Estudos Históricos**, São Paulo: UNESP, n. 21, 1998. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/arquivar_a_propria_vida.pdf. Acesso em set. 2025.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **L'Image survivante**. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg. Paris: Minuit, 2002, p. 143.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. O olho da história I. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens-ocasiões**. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Fotô Imagem e Arte Ltda. 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Esparsas**: viagem aos papéis do Gueto de Varsóvia. Trad. Flávio Magalhães Taam. São Paulo: n-1, 2023.

FARGE, Arlette. Arlette Farge, a trajetória de uma historiadora. Entrevista com Laurent Vidal. **Interfaces da Educ., Paranaíba**, v. 7, n. 21, p. 271-295, 2016. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1381/1191?utm_source=chatgpt.com. Acesso em ago. 2023.

FARGE, Arlette. **Vies oubliés**: au coeur du XVIII^e siècle. Paris: La Découverte, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a, p. 199-217.

HÉBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, jan./jun, 2001. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38753/20283>. Acesso em set. 2025.

HÉRBRAD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 01, p. 11-20, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/657/468>. Acesso em set. 2025.

MUNHOZ, Angélica V. Brocantes: arquivo de uma geração de escola. *In*: MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano Bedin da.; SCHULER, Betina (orgs.). **Palavras e coisas da escola**: documentos escolares. Lajeado: Libélula, 2025, p. 6 -10.

18

Máximo Lamela

**PAUL VALÉRY,
UMA CARTA E DUAS
PALAVRAS-MONSTRO**

A partir da tradução de uma carta enviada por Paul Valéry a seu amigo, o escritor Pierre Louÿs, em 13 de setembro de 1915, mostra-se, na materialidade dessa escrita, o pensamento vertiginoso da impermanência e da variação, praticado pelo pensador em sua prolífica produção escrita. Na carta, Paul Valéry cria imagens que anunciam a dificuldade de enfrentar, pela linguagem falada e escrita, a ficção teatral da consciência do tempo e, portanto, de si mesmo enquanto um existente que encara o sentimento informe e inefável do existir. A temática se produz como um método de autoanálise que projeta o Eu a uma multiplicidade a rasurar uma possível versão do ego autocentrado.

Apresento uma versão da carta em português, um texto curto que aproxima a leitura ao movimento valéryano do pensar como *implexo*, um intrincado entrelaçamento formado de muitas camadas de fazeres que conjugam corpo, espírito e mundo.

Com a leitura da carta também nos aproximamos um pouco daquilo que poderíamos chamar de uma escritura privada, que se elabora enquanto crítica, e como um método. Seria como adentrar no laboratório particular do escritor e poder ver mais de perto aquilo que o move, as maravilhas produzidas pelas reações ou respostas às emoções do intelecto na relação que cria, pela escrita, com as palavras que lê. Um exercício que busca traçar os lastros que nascem entre sensibilidade e linguagem para, quiçá, conseguir acessar o processo por meio do qual as coisas chegam a ser o que são.

Uma versão da carta foi publicada como texto inédito em uma seleção de textos escolhidos organizada pelo próprio Valéry em 1930 no livro intitulado *Morceaux Choisis*. Na carta, ainda inédita em português em sua versão completa, Paul Valéry cria uma imagem textual que nos faz ver, pela recriação mental da cena, a dificuldade das linguagens para lidar com a ficção, sempre teatral, da consciência de si e do tempo.

O tempo nos obriga, a cada vez, a reconstituir a cena vivida como num teatro, para, só assim, propiciar-nos a possibilidade de apreensão como experiência. Em suma, Valéry apresenta a dificuldade de lidar com a própria existência como variação de multiplicidades. O Eu valéryano se associa à variação e diversidade dos meios e formas de vida com que entra em relação.

Suponho ainda que a temática, apresentada de maneira sintética na carta, é produtora de imagens que me dão matéria para seguir esboçando os caminhos de uma comédia do intelecto, como suscitada por Paul Valéry em *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci* (publicação de 1894), quando Valéry tinha 23 anos, e em *Voltaire*, texto derivado do Discurso pronunciado na Sorbonne em 10 de dezembro de 1944, sete meses antes de sua morte aos 73 anos. Este último, um texto de encomenda em comemoração aos 250 anos do nascimento de Voltaire e presente somente na edição de 1950 de *Morceaux Choisis*, uma ampliação da versão de 1930.

Essa comédia do intelecto, ou melhor, o processo de sua realização, funcionaria como um método de autoanálise que projeta o Eu — que pensa, lê, escreve, pinta, desenha, sonha — a uma multiplicidade que rasura a versão do ego autocentrado. O Eu (ego) é tomado como uma variação hesitante no tempo de sua duração e enquanto uma analítica da linguagem desdobrada em pensamento como relação entre corpo, espírito e mundo (CEM), que funciona enquanto um esboço sobre as paixões da inteligência e atenta às existências dedicadas a compreender e a criar. Aos fazeres humanos em escrutínio constante, portanto.

IMAGENS SEM OBJETOS

Essa carta a Pierre Louÿs, pois existem outras, nos serve como impulso para vislumbrar certa obsessão valéryana, qual seja: o Eu e a linguagem como instrumentos para lidar com a variação dramática dos modos de existir. A partir de sua leitura podemos ser tomados pelo tema da imagem especular duplicada e do Eu em suas diferentes qualidades de insistência e existência.

A imagem, enquanto especular, fascina os humanos. Sempre esteve a nos espantar. Parece-me que ficamos continuamente boquiabertos com os espelhos, as sombras, os objetos da memória, os sonhos, essas imagens atuais e virtuais que nos fatigam e nos confortam. Isso tudo como uma espécie de figuração e matéria do “[...] mito dos mitos, o indefinido dos mitos — o *Tempo*” (Valéry, 2020, p. 57).

Seria no efeito do tempo, no jogo virtual de sua atuação como simultaneidade, que as confortáveis coordenadas cartesianas de espaço-tempo — que se mostram em dois eixos imaginários em que pressupõem representar de modo reducionista a realidade espaço-temporal — se desfazem. Pois, são múltiplos os espaço-tempos virtuais que se abrem numa realidade impregnada de imaginários como os da espécie humana e seus variados tempos cósmicos (Lapoujade, 2004). O humano foi capaz de compor de verdade a mentira “[...] e embora a vida ou a realidade se limite a proliferar no instante [...]” o espírito humano forjou o *Tempo*.

Toda a história é feita apenas de pensamentos aos quais acrescentamos esse valor essencialmente mítico de que eles representam aquilo que foi. Cada instante cai a cada instante na imaginação, e tão logo se morre, vemo-nos, com a velocidade da luz, reunidos aos centauros e aos anjos... Mas o que digo! Tão logo viramos as costas, tão logo saímos de vista, a opinião faz de nós o que pode! (Valéry, 2020, p. 56).

Paul Valéry é conhecido como poeta, mas, seria mais acertado dizer que ele foi um pensador que fez do conhecer uma poética. Trata-se de um pensador que assume a reflexão sobre a linguagem, a forma, o sentido e o fazer como meio de conhecimento do mundo. Tudo que fez está dimensionado com uma relação íntima sobre a elaboração de uma poética do pensamento. “Suas reflexões sobre o mundo contemporâneo, a crise do espírito e a relação entre filosofia, ciência e técnica marcaram vários pensadores de nosso tempo como Jacques Derrida” (Schuback, 2020, p. 223), além de Benjamin, Blanchot, Barthes, Deleuze e Agamben. Este último, aliás, vale-se dessa mesma carta como “texto capital”, em que Valéry põe em jogo o corpo humano e o sujeito da visão a partir de uma experiência com o espaço e o tempo, em que se “quebra a relação necessária entre Eu e olho na qual se funda o subjetivismo” (Agamben, 2015, p. 88).

Essa carta a Pierre Louÿs, que em setembro de 2025 completou 110 anos de existência, insiste como matéria da presença viva de um pensamento que procura performar, pela escrita, o próprio ato de pensar.

Em outra carta, publicada em 1928 como introdução ao livro *Poèmes en prose* de Maurice de Guérin, recentemente publicada no Brasil com tradução de Marcia Schuback e intitulada “Pequena carta sobre os mitos”, Valéry afirma que a história se transforma insensivelmente em sonho à medida que se distancia do presente. Há uma espécie de lei absoluta, nos diz Valéry,

por toda parte, por todo período da civilização, em toda crença, no meio de qualquer disciplina e sob todas as relações, — o falso sustenta o verdadeiro; o verdadeiro se dá o falso como ancestral, como causa, como autor, como origem e fim, sem exceção nem remédio, — e o verdadeiro engendra o falso de onde ele mesmo exige ser engendrado. Toda antiguidade, toda causalidade, todo princípio das coisas são invenções fabulosas e obedecem a leis simples. Que seríamos nós sem a presença do que não existe? Pouca coisa, e nossos espíritos bem desocupados esmoreceriam se as fábulas, os enganos,

as abstrações, as crenças e os monstros, as hipóteses e os pretensos problemas da metafísica não povoassem nossas profundezas e nossas trevas naturais com seres e imagens sem objetos. Os mitos são as almas de nossas ações e de nossos amores. Não podemos agir senão nos movendo em direção a um fantasma. Não podemos amar senão o que criamos (Valéry, 2020, p. 57).

Com Valéry, nos perguntamos hoje, como humanos: podemos amar aquilo que criamos? Como lidamos, na pesquisa em humanidades e em educação e nas práticas diárias, com a presença do que não existe? Ler Paul Valéry talvez nos faça pensar — sempre um pensamento-tentativa —, como enfrentar a crise de leitura que produzimos daquilo que criamos desde a modernidade, desde o nosso modo de ler e ver a vontade de verdade e de determinação — moderna e ocidental — pela objetificação do mundo.

Poder-se-ia, com essas matérias ou palavras-monstro da carta a Pierre Louÿs, elaborar outra pergunta: quais imagens da modernidade persistem em nós, em nossos fazeres cotidianos e, sobretudo, em nossas relações?

Não se trata, obviamente, de elaborar uma resposta — embora pudéssemos inventariar essas imagens cotidianamente —, mas de permanecer com a pergunta, para perscrutar outros modos de ler e dar a ler, especialmente a partir dos textos que já conhecemos.

Em outro texto datado de 1936, Paul Valéry nos dá a ler o seguinte trecho:

Filósofos gostam de imagens: não há atividade que mais as exija, ainda que às vezes elas se escondam sob o disfarce de palavras com aparência de muralhas. Os filósofos criaram imagens famosas: um, uma caverna; o outro, um rio sinistro ao qual não se pode retornar nunca; e ainda um outro, um Aquiles correndo ofegante atrás de uma tartaruga inacessível. Os espelhos paralelos, corredores passando de um a outro uma tocha, indo até Nietzsche, com sua águia, sua serpente, seu equilibrista na corda bamba. É todo um material, uma figuração de ideias, que poderia constituir um

ballet metafísico muito bonito, onde a composição da cena se daria por tantos símbolos famosos (Valéry, 2012, p. 7).

Valéry repetia em seus textos e falas que não era filósofo. Aliás, disse certa vez, em *Pequena carta sobre os mitos*, que não era uma pessoa de grandes luzes; mas acrescentou, sem abrir concessões ao seu modo de pensar, que para as grandes questões basta pouca luz.

Temos aqui mais uma de suas imagens: a era das luzes como a era do humano ofuscado — aquele que já não consegue enxergar, não por estar na penumbra, mas por excesso de iluminação. Talvez por isso, para Valéry,

filosofar é possível devido à impossibilidade de registrar intuições. Se, quando o pensador fala do ser, etc., pudéssemos ver exatamente o que ele está pensando naquele momento, em vez de filosofia, o que encontraríamos? O que é o *cogito*? se não for, no máximo, a tradução de um estado intraduzível? (Valéry, 1941, p. 188).

Todo o pensamento de Valéry versa sobre esse “em se fazendo” do pensamento — um movimento semelhante ao do lápis no desenho, que vai dando a forma, mas permanece sempre em relação com o informe. Pensar e conhecer, para Paul Valéry, são exercícios constantes de enfrentamento de nossas fábulas interiores, em confronto com a facticidade da vida cotidiana. Trata-se da prosa do viver com fome de linguagem.

“No limite, nada mais há além de *tí*. Tudo é um *tu*: fábula pura” (Valéry, 2020, p. 57).

PAUL VALÉRY EM CARTA A PIERRE LOUÏS

A PIERRE LOUÏS

Sábado XIII ^{Set.} 1915

Meu caro Pierre, estou esta manhã (e nos últimos dias) em um estado nervoso ultra-vibratório, o que dificilmente conduz a atos psíquicos ordenados e sustentáveis. Nada demanda mais tempo do que um sistema em galope.

Não consigo ler a tua carta de frente (*en face*). Ela me desperta ideias ao acaso e de todos os lados. É como uma cidade à noite, para *mim nesta manhã*, sem linhas, todas as janelas iluminadas em todos os níveis, andares e distâncias desconhecidas.

E eu respondo do mesmo modo que penso: ao acaso. Duas palavras dessa carta crescem e parecem monstros inexpugnáveis de sonho.

Elas estão como que encarregadas de guardar o sentido. E eu não passo. Acabou. É impossível entrar.

O que são essas palavras-monstro? Uma grande e outra pequena.

A grande se chama SIMULTÂNEO. Eu a percebo na forma de um teclado.

A pequena se chama Eu (*Je ou Moi*). A mais temível ainda.

Eu e Simultâneo são terríveis e, mesmo assim, familiares para mim. Não entrarei em tua carta porque serei antes devorado por elas. E isso é compreensível. Estamos habituados a isso. Elas me devorando, eu sendo devorado por elas.

Posso até te dar uma representação — pelo menos uma para hoje. Imagine um cérebro. Ou melhor, um sistema nervoso (não gosto de cérebros isolados: não acredito neles).

Como não sabemos nada sobre esse sistema, podemos vê-lo como uma miríade de bilhões de... pequenos trabalhadores fabris.

Cada um deles só faz e sabe como fazer o que sempre faz. Aconteça o que acontecer, eles se limitam a fazer seu *métier* ou deixar de fazer sem saber por quê. Além disso, ele [o sistema] não sabe nada — se soubesse alguma coisa, seria o mesmo que supor que ele próprio contém bilhões de outros trabalhadores. E assim por diante.

Assim, essa multidão, que ignora a si mesma, trabalha ou descansa, mas seu trabalho não pertence a ela, nunca retorna a ela. Ela está perdida em algum lugar, em outro “mundo” cuja estranha condição é recíproca à dos trabalhadores das fábricas. Quero dizer que não há nada ali que revele a indústria infinitesimal da qual ela se origina e da qual é tecida.

Vamos deixar esse outro mundo. Vamos voltar ao primeiro.

Estou vendo uma Via Láctea. Em cada astro, uma atividade. Aqui sou forçado a dar um golpe de estado para continuar. Sou obrigado a escolher um astro para poder considerar os outros, a partir dele. Sou obrigado a me colocar em algum lugar —, e, no entanto, não tenho o direito de fazer isso. O rigor obrigar-me-ia a suprimir-me para dar lugar à Minha multiplicidade. Isso é muito difícil.

Aqui estou eu em um desses pontos. O que estou vendo? Certamente não no estado em que se encontram, mas no estado em que estavam.

Eu vejo este Sirius como era no ano X...

Então, o que significa Simultâneo?

O que significa a palavra Presente para um elemento do cérebro ou da medula cujas próprias modificações se transmitem a outro ao longo do tempo? Se eu pudesse pensar sobre a tua carta, acredito que eu diria isso: teu Simultâneo e teu Eu se implicam reciprocamente. Em minha opinião, não existe um eu *simples* — (simplex) — “eu” significa, no mínimo, desdobramento. E se minha sensibilidade fosse mais exercitada, se *eu* me percebesse, ou se *eu* percebesse sem confusão ou amortecimento, não seria um triplo que teríamos, mas uma multitude [*un milliardiplex*], o que seria embaraçoso.

Vou acrescentar uma palavra — ou melhor, uma imagem grosseira — a essas divagações: tu te olhas no espelho, tu gesticulas, tu colocas a língua para fora... Ótimo.

Agora suponha que um deus maligno brinque diminuindo loucamente a velocidade da luz.

Estás a 40 centímetros do espelho. Recebes a tua imagem após 2,666 bilionésimos de segundos. Mas o deus se divertiu tornando o éter mais espesso. E agora tu te vês após 1 minuto, 1 dia, 1 século, *ad libitum*.

Te vês obedecendo com atraso. Compare isso com o que acontece quando procuras uma palavra, um nome “esquecido”.

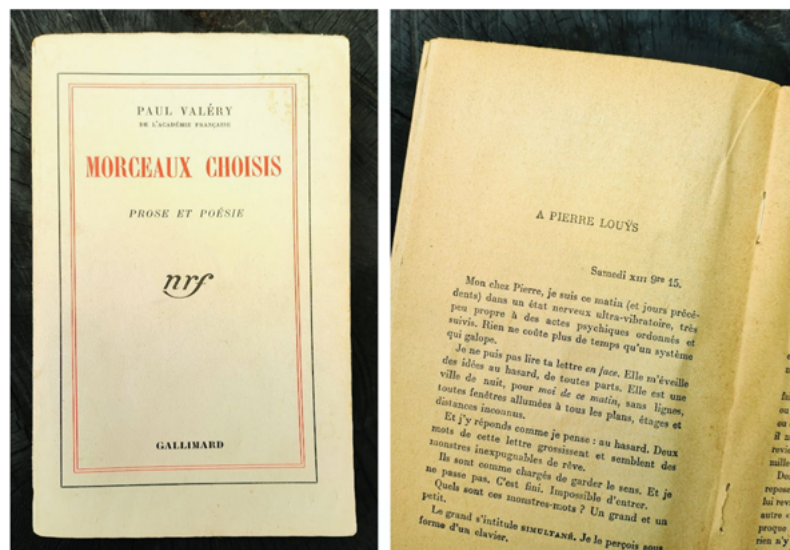
Esse atraso é toda a psicologia, — que poderia ser descrita paradoxalmente como: O que acontece entre algo... e ele mesmo!

Nós éramos essa coisa e não sabíamos. *Agora* sabemos, mas não somos mais.

Seu
P. V.

(Carta inédita)

Figura 1 – Morceaux Choisis



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

SUMÁRIO

A PIERRE LOUÏS

Samedi XIII 9^{re} 15.

Mon chez Pierre, je suis ce matin (et jours précédents) dans un état nerveux ultra-vibratoire, très peu propre à des actes psychiques ordonnés et suivis. Rien ne coûte plus de temps qu'un système qui galope.

Je ne puis pas lire ta lettre *en face*. Elle m'éveille des idées au hasard, de toutes parts. Elle est une ville de nuit, pour *moi de ce matin*, sans lignes, toutes fenêtres allumées à tous les plans, étages et distances inconnus.

Et j'y réponds comme je pense : ou hasard. Deux mots de cette lettre grossissent et semblent des monstres inexpugnables de rêve.

Ils sont comme chargés de garder le sens. Et je ne passe pas. C'est fini. Impossible d'entrer.

Quels sont ces monstres-mots ? Un grand et un petit.

Le grand s'intitule SIMULTANÉ. Je le perçois sous forme d'un clavier.

Le petit s'appelle *Je* ou *Moi*. Beaucoup plus redoutable encore.

Je et Simultané me sont épouvantables et pourtant familiers. Je n'entrerai pas dans ta lettre car ils m'auront dévoré d'abord. Et cela est entendu. Nous avons l'habitude. Eux de me dévorer, moi d'être dévoré par eux.

Je puis même te donner cette représentation — du moins celle d'aujourd'hui.

Figure-toi un cerveau. Ou plutôt un système genre système nerveux (Je n'aime pas le cerveau tout seul : je n'y crois pas.)

Comme nous ne savons rien sur ce système, il est permis de le regarder comme une myriade de milliards de... petits industriels distincts.

Chacun d'eux ne fait et ne sait faire que ce qu'il fait toujours. Quoi qu'il arrive, il se borne à faire ou à ne pas faire son unique métier. Et il commence ou cesse de le faire sans savoir pourquoi. D'ailleurs il ne sait rien — s'il savait quelque chose, cela reviendrait à supposer qu'il contient lui-même mille milliards d'autres ouvriers. Et ainsi de suite.

Donc, cette foule qui s'ignore, travaille ou se repose, mais son travail ne lui appartient pas, ne lui revient jamais. Il se perd quelque part, dans un autre « monde » dont l'étrange condition est réciproque de celle des fabricants. Je veux dire que rien n'y révèle l'industrie infinitésimale dont il est issu et tissu.

Laissons cet autre monde. Revenons au premier.

Je vois comme une Voie Lactée. Sur chaque astre une activité. Ici je suis obligé de faire un coup d'État, pour pouvoir continuer. Je suis obligé de choisir un astre pour pouvoir considérer les autres, à partir de lui. Je suis obligé de me placer quelque part — et pourtant je n'en ai pas le droit. La rigueur m'obligerait, elle, à me supprimer pour laisser place à Ma multiplicité. C'est bien difficile.

Me voici sur un de ces points. Qu'est-ce que je vois ? Dans quel état vois-je les autres? — Certainement pas dans l'état où ils *sont*, mais dans l'état où ils étaient.

Je vois ce Sirius tel qu'il fut en l'an X...

Et alors que signifie Simultané ?

Que signifie le mot Présent pour un élément de cerveau ou de moelle dont les modifications propres se transmettent à tel autre moyennant le temps?

Si je pouvais penser à ta lettre, je crois bien que je dirais ceci : Ton Simultané — et ton Je s'impliquent réciproquement. A mon avis il n'y a pas de *je simple* — (simplex) — « Je » signifie au moins dédoublement. Et si ma sensibilité était plus exercée, si *je* me percevais, ou si *je* se percevait sans confusion ni amortissements, ce n'est pas un triples que nous aurions, mais un milliardiplex, d'ailleurs gênant.

J'ajoute un mot — ou plutôt une image grossière à ces divagations : Tu te regardes dans la glace, tu gesticules, tu te tires la langue... Bien.

Suppose maintenant qu'un dieu malin se joue à diminuer follement la vitesse de la lumière.

Tu es à 0^m 40 de ton miroir. Tu recevais d'abord ton image ou bout de 2,666.. milliardièmes de seconde. Mais le dieu s'est amusé à épaissir l'éther. Et maintenant tu te vois ou bout de 1^m, 1 jour, 1 siècle, ad libitum.

Tu te vois t'obéir avec retard. Compare avec ce qui se passe quand tu cherches un mot, un nom « oublié ».

Ce retard c'est toute la psychologie, — que l'on pourrait qualifier paradoxalement : Ce qui se passe entre quelque chose... et elle-même !

Nous étions cette chose et ne le savions pas. Nous le savons *maintenant*, mais nous ne la sommes plus.

Ton
P. V.

(Lettre inédite)

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O Eu, o olho, a voz. In.: AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**. Ensaios e conferências. Tradução Antônio Guerreiro. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 83-95.

VALÉRY, Paul. Lettre inédite a Pierre Louÿs (1915). In.: VALÉRY, Paul. **Morceaux Choisis**. Prose et poésie. 33ª Ed.Paris: Gallimard, 1930, p.296-299.

VALERY, Paul.; FEITOSA, tradução de Charles. 06. Filosofia da Dança. **O Percevejo Online**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2012. DOI: 10.9789/2176-7017.2011.v3i2.%p. Disponível em: <https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/1915>. Acesso em: 11 mar. 2024.

VALÉRY, Paul. **Philosophie de la danse**. 2ª Ed.Paris: Allia, 2015.

VALÉRY, Paul. **A arte de pensar**: ensaios filosóficos. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

LAPOUJADE, María Noel. Los imaginarios en la construcción de la identidad latinoamericana. **RF**, Maracaibo, v. 22, n. 48, p. 72-92, set. 2004.

LAPOUJADE, María Noel. Imaginários de vida na paisagem atual de destruição generalizada. **Intexto**, Porto Alegre, n. 40, p. 152-164, 2017. DOI: 10.19132/1807-8583201740.152-164. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/73248>. Acesso em: 26 out. 2022.

SUMÁRIO

POSFÁCIO:

PROSA DOCENTE COMO DESCOMPASSO

Tiago de Moraes

[UM VIGOR E UM RIGOR]

A escrita, enquanto ato, é a morada da multiplicidade; um viver, em diferentes graus de força, a incessância do intelecto. Zona espaço temporal povoada de nossas leituras, dos saberes que tomamos para nós; repleta, portanto, de outras vozes, outras sintaxes, outros sonhos e imagens – o pensar do outro a tecer nosso pensar. E também, nesse espaço, situado no mundo, o corpo; carregado de incorpóreos, *locus* dos afetos, apto a criar desde o tanto que absorve e experimenta. No devir do escrever, na composição de uma prosa docente, reside o trabalho humano de dar forma a todos esses fluxos dispersivos que em nós oscilam. É na contínua construção de novos textos-aula, sempre nômades, inacabados porque em movimento, que se forja essa prosa como modo de existência educador irmanado ao pensamento, ao estudo que nunca termina, porque não queremos que termine.

A labuta escritural – inamalgamável da labuta do pensamento – acontece na preciosa solidão povoada, talvez um pouco como a solidão escolhida de Zaratustra na montanha. Uma das riquezas desse campo de variações, de povoamentos, é a possibilidade de habitar um tempo desviante do cronológico; de suspender, por um tempo que seja, outro tempo dentro do tempo dominante e escoar-se para fora dos ritmos impostos por um tecido social hiper-acelerado, automatizado, obcecado por eficiência e que empobrece a aventura

da educação e a aventura do pensamento. Aí mora um dos grandes prazeres do fazer textual: a escritura tem sua própria temporalidade.

Escrever é um empenho, contudo. É necessário certo vigor nesse fazer; na suspensão, na espera, na construção, na insistência, no rigor.

[DAR ESPESSURA AO PENSAMENTO]

A conjugação de exercícios escriturais que compuseram nosso livro se organiza desde um comum entendimento de que a escrita docente e a escrita acadêmica que desejamos (e que fazemos, portanto) envolve esse empenho com um fazer que não dá as costas à linguagem e que insiste no desvio de uma relação com o escrever como mero instrumento transmissional, informativo, explicativo. A escrita a que nos propomos dá espessura ao pensamento através da vivência desse estranho terreno heterogêneo ao qual Valéry chamaria de *linguagem interior*. É desde aí que se cria e se pulveriza saberes transformativos, alargadores dos limites da criação, interessados no que se poderá criar de potencialmente diverso.

Viver, porém, a escrita como permanente operação de criação, de tradução de leituras, de intercruzamentos ativos entre as tramas do saber, de elaboração de experiências, de lida com um informe que pede passagem, parece ser, contemporaneamente, uma prática que se põe em descompasso ao momento da ascensão de ferramentas de IA que podem expelir, em segundos, textos prontos desde *prompts* dados de acordo com nossas demandas. Enquanto docentes, pesquisadores, criaturas da escrita, já estamos vendo, no campo acadêmico, os primeiros resultados de uma adesão tão apaixonada quanto acrítica nas produções dos estudantes. As máquinas de fazer texto atendem às demandas de produtividade, de pressa,

de eficiência, de visibilidade quase instantânea, de dizer imediato; tais mantras do contemporâneo são também as realidades mais nocivas ao pensamento, à pesquisa e à educação que nos importa cuidar.

Podemos acreditar que será uma questão de tempo até que a escrita enquanto labuta de pensamento seja quase totalmente sacrificada no altar do alto desempenho, da produção qualitativa, da urgência do dizer, de forma que a temporalidade própria da escritura, a vivência da linguagem em estado nascente se tornem demasiado inoportunas, ásperas, inacessíveis. No último ano, enquanto professor, me deparei com produções de estudantes que claramente haviam sido escritas por modelos de linguagem. Textos que soavam manualizados, sem hesitação, sem tropeço, sem tom próprio, sem frases que davam a ver esses raciocínios longos atravessados por rastros de leituras cruzadas; escritas homogeneizadas, plastificadas, feitas já prontas para consumo. Entendi que se pode reabrir, no espaço das aulas, o movimento de pensar a labuta da escritura, mas, acima de tudo, pensei: mesmo que seja inevitável a terceirização em massa do trabalho criativo e do esforço de escrita e de pensamento, muitos de nós, que sentimos tanta vida e alegria nesse empenho, continuaremos nosso fazer implausivelmente do lado de fora da terceirização do espírito.

É inevitável não pensar nos dilemas que a força bruta de uma tecnologia dominada pela febre do lucro impõe neste momento em que conluo, com uma breve escrita, este artesanal e instigante trabalho editorial em equipe – livro composto por textos que investem no fazer escritural como criação de formas de dizer inesperadas, não automatizadas, num exercício experimental com a palavra, num jogo entre pensamento e escrita. Sem que tenha sido intencional – intencional aqui parece ser o amor pela criação –, este livro, em nossos tempos, pode funcionar como uma celebração da dádiva do intelecto, da alegria da pesquisa que se faz pela escreteira e que produz uma docência, uma aula, uma didática irrepetíveis, autorais, assinadas. Escrevemos para produzir deslocamentos e, ainda

que pequenas, aqui e ali, acredito em comunidades, em redes, decididas a disso não abdicar.

[POÉTICA DO DESCOMPASSO]

O descompasso é vital: introduz intervalo, produz estranhamento, rompe automatismos quando tudo está compassado apenas segundo convenções e conformidades. O descompasso desarma a aparente harmonia, faz falhar a engrenagem ou evidencia que ela estava falha há algum tempo. É quando algo demora, tropeça, hesita, é quando não cabemos nos moldes e não funcionamos como máquinas cumpridoras de expectativas que, então, aparece a singularidade. A criação, enquanto desvio, deriva dos momentos em que o ritmo habitual se rompe. Destoar, assim, é bem-vindo e desejado.

Sinto que a trama que se fez nesse livro – encontro escritural de educadores e pesquisadores em educação (ao escrever e circunscrever uma prosa docente como acontecimento) – acabou por erigir uma poética (ou poiética) do descompasso, especialmente porque os pensares que compõe os ensaios evidenciam formas de operar no educativo que insistem em permanecer livres, em indignar-se, em buscar arduamente outros caminhos mesmo quando ainda não os enxergamos, mesmo quando ainda não definimos completamente a complexidade das correntes que nos limitam, trabalho sem fim, cabe dizer. O que esta obra carrega, como já apontou Mariana no texto de abertura, é a virtude da multiplicidade, a insistência em dar corpo às singularidades e multiplicar o real em direções impensadas. Ser educador é estar em confronto com uma realidade que parece deteriorar com força os nossos espaços de pensamento, escrita, ensino, pesquisa e apostar em procedimentos que não nos deixem sufocar por essa mesma realidade. Todos os textos aqui investem energia, escrita, leitura em uma realidade potencial para a educação,

em liberar outros futuros, em desnaturalizar consensos, em inventar uma língua singular e em naturalizar a força da criação como ato micropolítico. Trata-se de um livro proliferador de imagens, de formas, de procedimentos, de métodos, de aliados. Trata-se de colocar em suspensão modos de fazer e de permitir, insistir, que as excentricidades se proliferem.

[...]

Ao Máximo e a Mariana, registro, na escrita, o prazer de partilhar com vocês esse persistente e mui bonito trabalho de materialização de um livro; entre leituras e revisões de escritos que nos fazem sentir parte (enquanto tecemos) de uma rede de pensamento.

QUEM ESCREVE

ORGANIZADORXS

Máximo Lamela

Licenciado em Ciências Sociais, Mestre em Literatura (UFSC) e Doutor em Educação (UFRGS). Professor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Investiga os modos como a docência escreve — ou hesita em escrever — uma prosa inacabada, onde o currículo seria linguagem e a didática, uma arte microscópica da tradução. Interessa-se por uma poética da leitura que exige do pensamento atenção, precisão e desvio.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-1785>

E-mail: maximo.lamela@ufrgs.br

Mariana Mussetta

Professora-pesquisadora da UNVM, Argentina. No ensino de graduação e pós-graduação, habita espaços ligados à literatura anglófona, às heteroescrituras e à pesquisa por meio da prática artística. Acredita no território da aula como acontecimento. Interessa-se pelo potencial heurístico das escritas expandidas. Pesquisa escrevendo, escreve vivendo. De espírito anfíbio e inquieto, prefere os desafios, a criação de redes e o engajamento coletivo em causas acadêmicas outras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6476-6924>

E-mail: mmussetta@unvm.edu.ar

Tiago de Moraes

Doutor em Educação, Mestre em Literatura e Licenciado em Letras (UFRGS). Educador desde 2006, interessa-se em perturbar o pensamento e o fazer pedagógicos desde uma intersecção entre educação, filosofia, literatura, cinema etc., na artesanaria de uma didática, em constante afirmação e reinvenção de uma docência-pensamento. Atualmente Professor Colaborador Adjunto na Universidade Estadual de Santa Catarina trabalha no âmbito da formação docente e do ensino para pesquisa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-5071>

E-mail: tg.martins@gmail.com

SUMÁRIO

AUTORXS

Andrielly Gregory

Professora da educação básica e Pesquisadora. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (PPGEdu - UFRGS) e participante do projeto de pesquisa O EXERCÍCIO DA PROSA DOCENTE: espécies de espaços de uma docência-pesquisa acontecimento. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (UFRGS).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8212-354X>

E-mail: andriellyreginafg@gmail.com

Angélica Vier Munhoz

Doutora em Educação; docente titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates; bolsista Produtividade CNPq PQ2; líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2644-043X>

E-mail: angelicamunhoz@univates.br

Bianca Pederiva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Atenção à Saúde da Mulher e da Criança pela Residência Multiprofissional em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição. Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Taquari. Psicóloga na Secretaria Municipal de Educação de Colinas (RS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4439-6249>

E-mail: pederivabianca@gmail.com

Cristiano Bedin da Costa

Docente no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atual coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e líder do Grupo de Pesquisa Rede de Pesquisa Escrita da Diferença em Filosofia-Educação REDIF, do Diretório do CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0935-8503>

E-mail: cristianobedindacosta@gmail.com

SUMÁRIO

Diego Esteves

Artista, professor e pesquisador, com Licenciatura em Educação Física (UNISC), Licenciatura em História (UFPel) e Mestrado e Doutorado em Educação (UFRGS), na Linha de Pesquisa Escrituras, Artistagens, Variações, realizados com bolsa de pesquisa do CNPq. Integrante do grupo de pesquisa Poiein: microscopias, educação, imanência.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4965-9677>

E-mail: winckesteves@gmail.com

Elisandro Rodrigues

Pedagogo e Doutor em Educação. Professor do Departamento de Estudos Básicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Carcarás (Unisinos) e do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - NUPPEC, Eixo 2 - Psicanálise, Educação e Cultura. Ao longo dos últimos anos vem se dedicando a pesquisar sobre a montagem da escrita e da leitura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9146-4841>

E-mail: elisandromosaico@gmail.com

Fábio Roberto Lucas

Pesquisador da equipe Valéry do ITEM/CNRS/ENS (França) e professor de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Com Roberto Zular, traduziu Poética [Cadernos] de Paul Valéry, semifinalista do prêmio Jabuti na categoria tradução. Com Fernando Scheibe, traduziu A vida enigmática dos signos: Saussure e o nascimento do estruturalismo, de Patrice Maniglier. Desenvolve estudos em teoria literária, tradução, poesia moderna e contemporânea.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4195-6565>

E-mail: frlucas@pucsp.br

Isadora Sobrosa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Grupo de Pesquisa POÏEIN Microscopias. Educação. Imanência. Atua como bolsista de Iniciação Científica no Projeto "O exercício da prosa docente: espécies de espaços de uma docência-pesquisa acontecimento". Se interessa pela articulação entre educação, literatura e os textos que se fazem nos processos educativos da cultura popular.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4949-1679>

E-mail: isa.martins.sobrosa@gmail.com

João Evangelista

Professor da rede estadual de educação. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialização em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (FACED/UFRGS) e mestrado em Teoria da História pela mesma instituição. É doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5925-9661>

E-mail: joao.ufma@hotmail.com

Letícia Testa

Bacharel e Mestra em Filosofia pela UFSC. Atuou como parecerista ad hoc do Ministério da Cultura (Nível III), nas áreas de Artes Cênicas e Humanidades (2010-2012). Como bailarina, realizou formação com Meg Stuart, Boris Charmatz, Xavier Le Roy, entre outros. Integrou o Grupo Cena 11 Cia. de Dança. Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa Poiein Microscopias. Educação. Imanência (CNPq/FACED-UFRGS) e cursa a Especialização em Artes (EaD) pela UFPEL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9990-113X>

E-mail: lettesta@gmail.com

Luciana Irene Sastre

Doutora em Humanidades pela Universidade de Leiden (Holanda). Atuou como professora de graduação e pós-graduação na Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) e na Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil). Atualmente, é professora da disciplina História das Estruturas Teatrais I do curso de Bacharelado em Teatro da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (Argentina). Sua pesquisa é dedicada principalmente à literatura latino-americana contemporânea, à performance e às teorias do arquivo. Além disso, participou de diversos projetos de pesquisa, produção e criação em grupo como integrante do Efimerodramas, projeto dedicado à pesquisa em teatro, performance e escrita.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8748-6856>

E-mail: luciana.sastre@unc.edu.ar

Luciano Bedin da Costa

Psicólogo, docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É líder do grupo de pesquisa Políticas do Texto.

Site: <https://www.ufrgs.br/politicasdotexto/>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4715-8932>

E-mail: bedin.costa@gmail.com

Luiz Carlos Quirino da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com Mestrado em Educação e Licenciatura em Ciências Sociais pela mesma universidade. Desenvolve pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos Ateliê de Educação Potencial (AtEdPo). Participa do Grupo de Pesquisa Microscopias, Educação, Imanência (POIÊIN).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4715-8932>

E-mail: luizcabelo1@hotmail.com

Marcos Oliveira

Pedagogo e Doutor em Educação. Professor do Departamento de Estudos Básicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Carcarás (Unisinos) e do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - NUPPEC, Eixo 2 - Psicanálise, Educação e Cultura. Ao longo dos últimos anos vem se dedicando a pesquisar sobre a montagem da escrita e da leitura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9860-3720>

E-mail: marqosoliveira@gmail.com

Mariana Denardi

Bacharel e licenciada em Ciências Sociais (UFRGS), Especialista em Educação (IFSul), Mestre em Desenvolvimento Rural (UFRGS), Pós-graduanda em Artes (UFPeI). Professora substituta, malabarista de contratos temporários, escritora de entrelinhas, apanhadora de desperdícios, aprendiz de costureira.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0502-261X>

E-mail: marianadenardi@gmail.com

María Soledad Galván

Bolsista de doutorado do CONICET, trabalha no Centro de Pesquisa e Transferência da Universidade Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. É professora do curso de Língua e Literatura na sede "Mariano Moreno" da Universidade Provincial de Córdoba. Poeta e fotógrafa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6099-931X>

E-mail: sole_galvan@hotmail.com

Matheus Camini

Professor e pesquisador das escrituras e das esquizopoéticas da docência. Investiga a loucura como linguagem e invenção, onde o ensino se faz experiência e a palavra se abre em fenda. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Licenciado em Letras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9059-6298>

E-mail: matheusestudos@gmail.com

Paola Zordan

Bacharel em Desenho, Licenciada em Educação Artística, Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Departamento de Artes Visuais e Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, desenvolve poéticas articulando produções literárias a trabalhos artísticos. Membro da Rede de Pesquisa Escrituras, coordena o grupo ARCOE -Arte, Corpo, enSigno/CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8937-7706>

E-mail: paola.zordan@gmail.com

Silas Borges Monteiro

Professor titular aposentado da UFMT. É pesquisador da Rede de Pesquisa Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação - REDIF. É membro do Corpo Freudiano Escola de Psicanálise (seção Cuiabá).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6130-920X>

E-mail: silasbmonteiro@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

acontecimento 14, 16, 20, 24, 26, 32, 36, 54, 55, 98, 139, 141, 155, 162, 175, 179, 181, 184, 186, 187, 189, 192, 236, 239, 243, 244, 246, 247, 248, 259, 262, 263, 274, 297, 303, 304, 308, 310, 311, 312, 326, 328, 369, 371, 372, 373

alfabetização 198, 199, 209

alterficção 16

assemblages metodológicos 25

assincronia 16

auditório 31, 32

aula-espetáculo 66, 83

B

balbucio 34, 134, 305

biotextos 14

biotextualidades 14

C

campo do pensamento 31, 309

clarão verbal 32

clarividência 25

collage 22, 26, 110

comédia do intelecto 15, 353

condição intempestiva 25

contraficcional 29, 52, 56

coreografia de erros 25

corpo docente 25

criação 17, 31, 33, 55, 58, 65, 71, 80, 81, 82, 83, 94, 101, 105, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 136, 137, 156, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 203, 204, 211, 227, 233, 252, 264, 269, 270, 275, 306, 307, 308, 312, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 333, 367, 368, 369, 370, 371, 374

crise profunda 26

cultura escolar 348

D

dança mínima 65, 72

dança-pesquisa 64, 83

demência 124

desvios 25, 75, 186, 188, 190, 204, 243, 246, 280, 306

devires imanentes 42

didática 14, 16, 95, 105, 179, 233, 288, 309, 312, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 328, 329, 331, 334, 368, 371

didaticário 17

digitalização acelerada 26

diversidade metodológica 26

dobras deleuzianas 25

dobra semântica 16

docência 14, 16, 17, 25, 26, 84, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 124, 137, 160, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 220, 223, 228, 233, 234, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 269, 284, 299, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 368, 371, 372, 373, 376

drama das existências 15

E

efeito de devaneio 16

elos sensíveis 40

encontro pedagógico 27, 311

equipartição de energia 43, 47

escreleitora 16

escrita-pensamento 25

escritas híbridas 25

espaço irredutivelmente plural 24

espaço para o ensaio 15, 181

estado de alerta 15, 181

SUMÁRIO

- estado de nascimento 41
- estado nascente 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 51, 52, 56, 57, 58, 368
- estilos textuais 26
- estranhamento 38, 53, 88, 104, 311, 369
- eu do instante 34, 36, 37
- experiência 24, 25, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 47, 51, 52, 56, 57, 67, 68, 71, 79, 83, 91, 95, 98, 100, 102, 125, 126, 127, 145, 148, 165, 167, 173, 182, 183, 190, 201, 206, 222, 246, 257, 259, 277, 302, 303, 305, 308, 353, 355, 376
- experiência estética 42
- experimentação 15, 26, 105, 130, 159, 164, 181, 268, 270, 276, 283
- experimentação do pensamento 15
- experimentação estética 26
- F**
- fabulação 26, 153
- fazeres multiformes 16, 321
- fenomenologia 34, 38
- ficção pedagógica 25
- forças de vida 16
- formação docente 14, 93, 94, 95, 371
- fragmento 29, 31, 51, 57, 134, 136, 249, 253, 256, 258, 260
- G**
- genealogia 25, 329
- gesto de abertura 24
- gestualidade 16, 25, 274
- governo do trabalho docente 26
- H**
- herbário de fazeres 17
- heterogeneidade 32, 99, 131
- heterogeneidade de repertórios 32
- I**
- ideais em ato 46
- imanência da sala de aula 25
- implexo 40, 51, 352
- inacabamento 15, 53, 55, 56, 57, 264
- inclusão formal 26
- infinito estético 42
- intempérie do pensamento 26
- intertextos 14
- intertextualidades 14
- intervenção política 26
- investigação pedagógica 24
- investigações críticas 25
- J**
- juízos laterais 44
- L**
- laboratório vivo 25
- liberdade de fala 32
- linguagem comum 42, 49, 50, 57
- linguagem interior 29, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 367
- livros 29, 89, 135, 198, 206, 229, 230, 257, 259, 304, 337, 339
- luta contra o real 46
- M**
- mal-estares 26
- manta de leitura 163, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176
- materialidade de uma narração 17
- memória 54, 55, 56, 73, 101, 102, 128, 136, 160, 180, 181, 183, 185, 227, 244, 248, 249, 269, 285, 287, 340, 341, 345, 346, 354
- metafísicas 45, 48
- método 16, 19, 20, 21, 24, 25, 58, 98, 99, 131, 132, 136, 137, 138, 141, 144, 145, 147, 149, 150, 152, 155, 161, 162, 167, 176, 177, 179, 181, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 192, 193, 195, 198, 211, 212, 218, 224, 244, 306, 331, 332, 352, 353
- metodologia 133, 198, 250
- métrica intelectual 15
- microcosmo 25

SUMÁRIO

modo de expressão 15
modulação recíproca 43
modus operandi 14
monólogo escondido 43

N

narração 16, 17, 55, 206
narrativa 16, 52, 53, 57, 176, 181, 192, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 277
nômade 25, 88, 90, 91, 92, 94, 97, 99, 104
nomadismo 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 99, 102, 103, 106
notas manuscritas 29, 30

O

olhar deslocado 37
ontologia 33, 37, 57, 326
ornamento 41, 42, 43

P

pedagogia especulativa 144, 150, 152, 156, 158, 159, 160
pensamento crítico 26
pensamento nômade 25
pensamento original 31
percepção 35, 36, 37, 39, 40, 45, 69, 73, 128, 149, 158, 193, 222, 250
performance 111, 124, 174, 230, 275, 374
performatividade 25
perspectivismo radical 144, 158
pesquisa acontecimento 14, 372, 373
pesquisa educacional 14, 24
pluralidade 26, 272
pluralidade idiomática 26
poética 19, 29, 33, 34, 37, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 58, 61, 65, 66, 71, 72, 75, 84, 101, 104, 105, 124, 126, 127, 130, 133, 137, 161, 190, 193, 243, 250, 261, 276, 282, 297, 312, 355, 369, 371
polifonia 25, 324, 348
políticas afectivas do ensino 25
políticas de subjetivação neoliberal 26

pós-graduação 90, 163, 164, 371, 374
possibilidade de juízo 41
potência 14, 24, 65, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 97, 99, 126, 133, 134, 138, 139, 141, 148, 150, 153, 184, 188, 189, 191, 195, 200, 202, 204, 206, 213, 222, 227, 264, 273, 292, 295, 296, 301, 302, 303, 306, 307, 312, 318, 319, 328, 364
práticas vivas 24
presença produtora 43
problema filosófico 15
processos de produção 33
projeto editorial 26
proposta metodológica 26
prosa 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 44, 52, 53, 56, 57, 104, 194, 239, 245, 247, 252, 253, 258, 259, 264, 297, 311, 328, 357, 366, 369, 371, 373
prosaico 15

R

realidade 16, 90, 96, 99, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 156, 158, 162, 181, 200, 228, 250, 276, 278, 281, 285, 287, 288, 296, 328, 354, 369
reapropriação 26, 270
reconstrução de si mesmo 16
redução fenomenológica 37
reescrita 26
representação 16, 138, 182, 359
ressonância 31, 32, 182, 329
ressonância entre os espíritos 31, 32
resultadismo 22, 26
reverberações 39
rodeio conceitual 25
romantismo 29

S

sala de aula 25, 59, 125, 182, 187, 188, 237, 239, 294, 295, 320, 346
self-variance 42
sensações semânticas 41

sensibilidade 34, 35, 36, 40, 41, 43, 46, 52, 65, 67, 80, 98, 171,
243, 352, 360

séries heterogêneas 42

sismografia do pensamento 44

sistemas de relações 39, 40

subjetivação neoliberal 26

sujeito elocutório 41

superfície de escavação do pensar 15

T

temperatura intelectual 31

tensão 15, 31, 32, 77, 99, 129, 145, 168, 194, 205, 243, 275, 276,
302, 311

teoria literária 16, 373

território 14, 42, 58, 68, 89, 90, 128, 129, 130, 131, 139, 191, 220,
225, 226, 237, 239, 255, 281, 312, 371

textualidades fragmentadas 30

trabalho docente 26, 164, 168

tradução criadora 17

trajeto do pensamento 15

tramas de intertextualidades 14

transcriar 17, 181

U

universidade 26, 306, 375

universo das cores 40

V

valores fiduciários 45, 47

variação 15, 17, 24, 25, 37, 38, 51, 59, 67, 72, 79, 82, 91, 97, 99, 101,
135, 183, 222, 352, 353, 354

variação vivida 38

variações possíveis 33, 37, 81

variedade 26, 33, 204

vida cotidiana 357

vida do espírito 33, 99

virtualidade 38

vocação criativa 31

vontade de conhecer 16, 181

SUMÁRIO

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.pimentacultural.com)

A PROSA DOCENTE COMO ACONTECIMENTO

modos de *escrever-pensar-fazer* pesquisa em educação