

# *microscopias*

docência-pesquisa em exercício-tradução



*microscopias:*  
docência-pesquisa em exercício-tradução

**Organização:**  
Máximo Adó

**Microscopias**  
**Docência-pesquisa em exercício-tradução**

1ª edição

Porto Alegre  
Canto - Cultura e Arte  
2022

**Série AtEdPo**

**Organizador** | Máximo Adó

**Vol. 1 - *microscopias*: docência-pesquisa em exercício-tradução**

**Coordenação da Série AtEdPo** | Máximo Adó

**Projeto Editorial** | AtEdPo e Estudos do Corpo

**Projeto Gráfico e layout** | Máximo Adó - Execução: Estudos do Corpo

**Diagramação** | Wagner Ferraz - Estudos do Corpo

**Revisão** | Tiago de Moraes

**Coordenação Editorial** | Wagner Ferraz (Estudos do Corpo) e Diego Esteves

**Editora** | Estudos do Corpo

**Editora parceira** | CANTO - Cultura e Arte

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Microscopias [livro eletrônico] :  
docência-pesquisa em exercício-tradução /  
organização Máximo Adó. -- Porto Alegre, RS :  
Estudos do Corpo : CANTO - Cultura e Arte, 2022.  
-- (AtEdPo)  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia  
ISBN 978-65-998129-0-3

1. Criação (Literária, artística etc) 2. Educação  
3. Escrita 4. Pesquisa 5. Tradução I. Adó, Máximo.  
II. Série.

22-115427

CDD-371.102

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Docência : Educação 371.102

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt_BR)

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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



### **Comissão Editorial**

Angélica Vier Muñoz (UNIVATES) Brasil  
Bibi Anguio (UNLP e UNA) Argentina  
Eduardo Guedes Pacheco (UERGS) Brasil  
Marcos da Rocha Oliveira (UFPR) Brasil  
Mariana Mussetta (UNVM) Argentina  
Silas Borges Monteiro (UFMT) Brasil

### **Série AtEdPo**

A Série AtEdPo [Ateliê de Educação Potencial] coloca em cena de *escrileitura* um conjunto fragmentário que deriva de estudos e fazeres na pesquisa e na docência, ou melhor, estudos sobre e com a pesquisa-docência. Trata-se de compor com a multiplicidade de fazeres que perpassam esse gênero híbrido que é, para nós, a prosa docente.

### **Grupo de Pesquisa**

#### **POÏEIN - microscopias. educação. imanência**

O POÏEIN investiga modos de instaurar uma experimentação criadora na docência-pesquisa. Parte de conjugações favoráveis com as ciências, as artes e o pensamento da diferença agenciadas com a didática e o currículo. Instiga, no âmbito educacional, um fluxo de produções que se articulem de muitos modos para inserir, lá onde somente se vê identidade, diferença. Estuda linhas de fuga para uma Educação transficcional, transmodal, transpensamental, transgênero, transemiótica, transcultural, de fontes múltiplas. Formado como Grupo de Pesquisa vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, certificado pela UFRGS em 2021, deseja articular um *poder-saber-fazer* na e da docência como matéria para especular novos modos de produzir conhecimento desde a experimentação do pensamento como uma prosa do mundo.

ISBN: 978-65-998129-0-3



# **microscopias**

docência-pesquisa em exercício-tradução

**organização** | máximo adó

Diego Esteves • Eduarda Ritzel • Ernani Chaves • Luiz Quirino  
Mariana Denardi • Máximo Adó • Paola Zordan  
Robson Soares • Tiago de Moraes

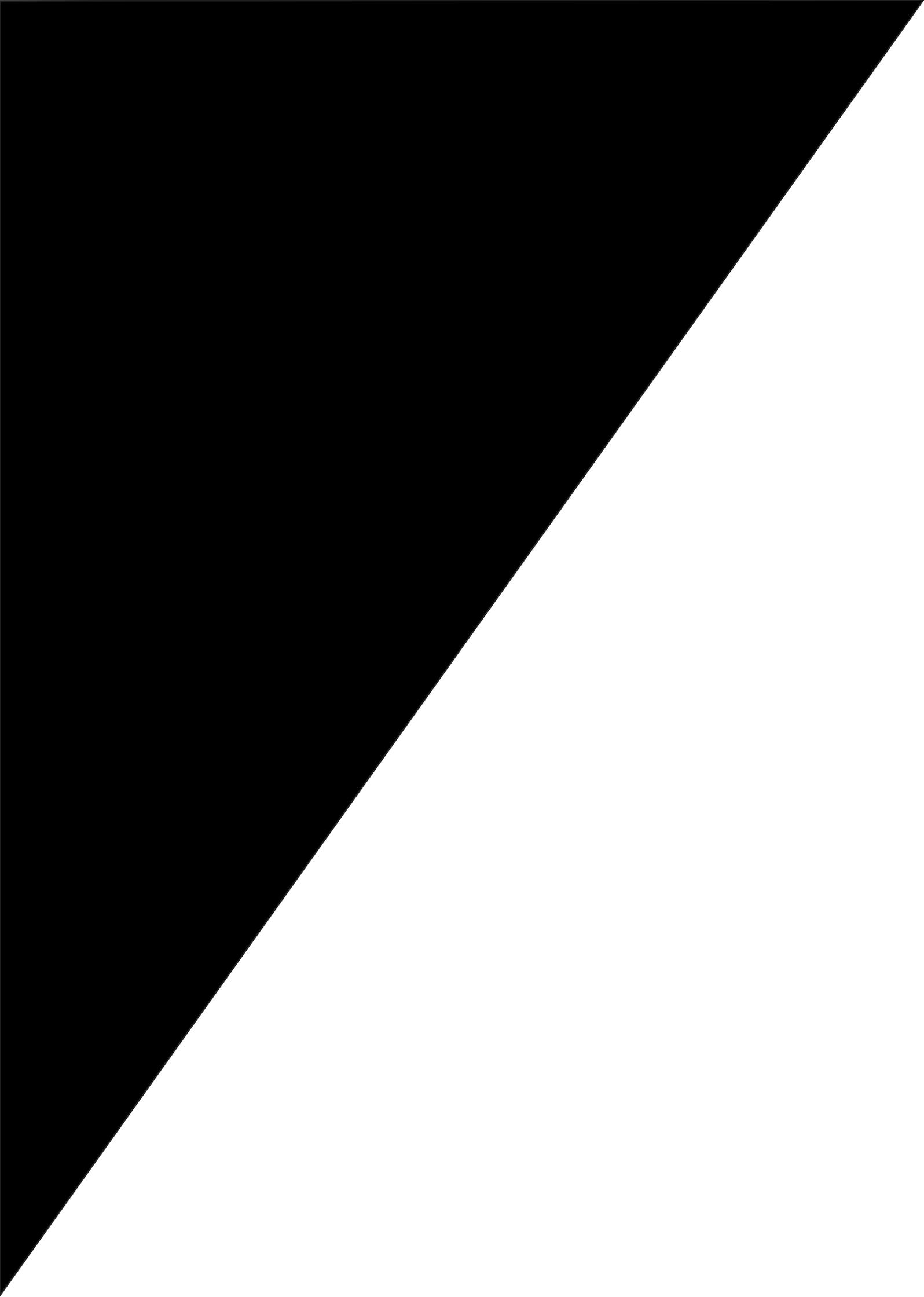
À Sandra Corazza, *fouror pedagogicus*.

A arte é uma forma sintética do  
universo, um microcosmo que reproduz  
a especificidade do mundo.

Ricardo Piglia, *O último leitor*

# SUMÁRIO

<i>notícia</i> .....	11
<i>prefácio</i> .....	12
<b>Microscopias</b>	
<i>sete espectros citacionais, mínimos</i> .....	13
<b>Séries descontínuas   interrupções ▼</b> .....	15
–   #1 Rito inaugural .....	16
–   #2 Eu me lembro .....	21
–   #3 Docência e ficção - <i>todo mundo sabe, ninguém pode negar</i> .....	30
<b>Séries descontínuas   escrever a pesquisa ▼</b> .....	36
–   <b>Tecnologias da experimentação e composição:</b> individações, transcrições e dramatizações na pesquisa-docência .....	37
–   <b>A docência e o emplasto da emulação:</b> tradução criadora, leitura, escrita, autoficção .....	47
–   <b>CACARIA: composição em criaturas asa</b> .....	58
–   <b>Conversas para a produção de um exercício de leitura aberrante de si em educação</b> .....	71
–   <b>Composições poéticas: delírios do verbo escrever</b> .....	80
–   <b>Poéticas, impossibilidades e 'patafísica na educação histórica</b> .....	92
–   <b>Digressões Indefinidas:</b> docentes imaginários, criaturas do pensamento e outros seres de ficção .....	116
<b>Séries descontínuas   exercícios de quê? ▼</b> .....	129
–   <b>A partir do nome próprio - anagrama</b> .....	131
–   <b>A partir do nome próprio - acróstico heterogramático</b> .....	131
–   <b>De descrição</b> .....	132
–   <b>De livro imaginário</b> .....	133
–   <b>De aproximações a um descondicionamento</b> .....	134
–   <b>De <i>short movie</i> escolar</b> .....	135
–   <b>De reescrita e de rasura</b> .....	136
–   <b>De reescrita, novamente</b> .....	137
–   <b>De produção de um microuniverso expandido</b> .....	138
–   <b>De leitura aberrante</b> .....	139
–   <b>De pouso microscópico, escritura e aula</b> .....	140
–   <b>quem o escreve ▼</b> .....	141



## notícia

*Microscopias: docência-pesquisa em exercício-tradução* constitui uma coleção de séries descontínuas. Apresenta um conjunto de textos como se fosse a composição de uma conversa ficcional e particular com quem os lê. Seu tom é o do tempo presente, apesar de lidar com matérias passadas. O exercício da docência está crivado de repetições que guardam microscopias desse fazer. Entendo que essas repetições são o que há de mais importante para a docência, e elas se estabelecem em séries descontínuas de aulas, conferências, palestras, leituras avaliativas, seminários, pareceres, relatórios, apresentações de fragmentos de pesquisa, reuniões de orientação, composições de didáticas e currículos, textos de projetos e principalmente tudo isso como uma preparação, ou melhor, um esboço do exercício-tradução da docência como uma série descontínua e heterogênea de atos independentes. Trata-se, portanto, de microscopias de vidas na e da docência por escrito. As séries são descontínuas, pois cada um desses fazeres são inacabados como os dias. Nunca se diz o suficiente, apesar de demasiado. Sempre há algo que fica para amanhã, mas o amanhã é o hoje do ontem e o que há é re-começo. Notício, então, que ao que aqui se grassa lhe outorgo uma impressão crítica, como aquilo que gesta a própria negação. Como se o que se quer contar se encontre sempre ausente, ou melhor, esteja alhures ao remeter continuamente para um além de si mesmo. O que se projeta é o *incapturável* de um dizer para além da forma do que se mostra e que, mesmo ciente do inapreensível, não adere a uma renúncia desse fazer. Aí, o que se tem é uma coleção em um objeto a que chamamos livro. Ele existe como o Odradek de Kafka, esse ser-objeto. No entanto, este ser-objeto, diferentemente daquele, anuncia uma função, a de ser um espaço, ou ainda, um suporte que sustenta o gesto da mão que traça planos, emite notas, anota, rabisca, exercita, desenha, pesquisa, escreve. Um objeto que existe como o suporte de um fazer que, neste caso, trata-se dos fazeres da docência. É somente nesse sentido que ele porta uma função, mas, paradoxalmente, essa função ou finalidade é sempre fugidia, uma vez que é de difícil determinação. Seu propósito seria o de lidar com esse lugar do inapreensível que são as aulas. Pode ser lido como um conjunto de páginas soltas e ordenadas para dar o efeito de presença, viva e atual, da existência de suas *feituras*. Ainda assim, penso que semelhante ao Odradek de Kafka, este livro se arquiteta como algo que agencia forças de alhures, que procura instigar e instaurar a atualização de um território remoto e desconhecido como o da aula de cada *qual*.

## prefácio

Uma guerra civil global e fragmentária nos avizinha, ou melhor, nos atravessa cotidianamente. Não mais é possível imaginar nenhuma ordem geopolítica mundial que nos dê formas de perspectivar a vida como se pudesse ser vista longe dos conflitos, em um mundo emancipado das violências e da exploração, pois a guerra — esta incômoda presença — tornou-se infinita. A guerra global fragmentária de nossa época se estende por toda parte e tem suas raízes no legado colonialista que se alastra nas figuras do pânico, da depressão, da precariedade e humilhação comandados por uma política baseada no regime mundial da necroeconomia, e esta, a sua vez, é regulada pelas leis gerais da competência (Berardi, 2019). Não é sobre isso, sobre esse estado moral, físico e concreto que afeta diretamente nossos corpos que este livro, no conjunto fragmentário de seus textos, se debruça. Sua linha, que se quer inventiva, corre pelos intervalos, ajusta-se às vagas, para alinhar ou entrar de um modo absorto, às suas potencialidades e seus fluxos de fuga. Seu intento é o de produzir, especulativamente, um horizonte de possibilidade. Se há competência em perspectiva é a da constituição, didática e curricular, derivada da investigação de um sentido encantatório. Sentido este produzido das aproximações físicas e efeitos de indução que emanam das experimentações de pesquisa-docência irmanadas ao propósito ordinário das palavras. (Rey, 2002)

O conjunto de textos que formam o livro são matéria vinculada à pesquisa acadêmica e resultam de investigações junto à graduação (licenciaturas) e pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação). Pesquisas associadas ao projeto “Tradução criadora na Formação de professores”, por mim coordenado e, um deles, o “**Cacaria**: composição em criatura asa” ligado ao projeto “Aparelhos disciplinares: poéticas, micropolítica, educação” coordenado pela Professora Paola Zordan. Uma dicção comum a tudo que aqui se escreve é a afirmação de que uma docência-pesquisa não se realiza, mas trama o gesto de uma vida jogada, não expressa ou realizada, mas jogada no exercício-tradução de seus fazeres, gesto contínuo. É preciso, obstinadamente, seguir a trama. Microscopias da docência-pesquisa em exercício-tradução.

BERARDI, Franco [Bifo]. **Futurabilidad**: la era de la impotencia y el horizonte de posibilidad. Tradução Hugo Salas. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.

REY, Jean-Michel. **O nascimento da poesia**: Antonin Artaud. Tradução Ruth Silviano Brandão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

# Microscopias

sete espectros citacionais

mínimos

- 1 “[...] no fundo de cada coisa, há toda coisa real ou possível”
- 2 estamos impregnados de mentira até a medula
- 3 uma experimentação docente consiste em arrancar os afectos às afecções como passagem de um estado a outro
- 4 “O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, ‘chegar entre’ em vez de ser origem de um esforço.”
- 5 “Hoje, nada mais é evidente.”
- 6 “[...] o vácuo é tão concreto quanto os corpos sólidos.”
- 7 [...] a verdade é um artefato microscópico que serve para medir com precisão milimétrica a ordem do mundo. Um aparelho ótico, como os cones de porcelana que os relojoeiros ajustam ao olho esquerdo quando desarmam as engrenagens invisíveis dos instrumentos complexíssimos que controlam os ritmos artificiais do tempo.

- 1 **Gabriel Tarde** em *Monadologia e sociologia*. (2007, p.81)
- 2 de uma frase de **Witold Gombrowicz** citada por **Margo Glantz** em *E por olhar tudo nada via* (2021, p.49).
- 3 trata-se, não dos sentimentos ou afetos, “[...] no sentido conhecido dos termos, mas a parte não pessoal, invisível dos estados subjetivos e vividos, as vidências e os devires inumanos [...]” da vida em exercício-tradução da docência-pesquisa, das relações *professoralune*, portanto. De um trecho de *Uma vida de professora* de **Sandra Corazza** (2005, p.91-92).
- 4 **Gilles Deleuze** no texto *Os intercessores*, entrevista a Antoine Dulaure e Claire Parnet, publicada em *L'Autre Journal*, nº8, outubro de 1985. (Deleuze, 1992, p. 151)
- 5 **Joan Fontcuberta** em *O beijo de judas: fotografia e verdade*. (2010, p.116)
- 6 **Italo Calvino** mencionando **Lucrecio** em *De rerum natura*. (2000, p.20)
- 7 a frase é de Stephen Stevensen personagem de **Ricardo Piglia**. Frase mencionada em *La ciudad ausente* (2013, p.90) e repetida em *Encuentro en Saint-Nazaire* (2014, p. 80). [tradução nossa]

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CORAZZA, Sandra. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 1972-1990. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Fontcuberta, Joan. *O beijo de judas: fotografia e verdade*. Tradução Maria A. B. Lemos. Barcelona: GG, 2010.

GLANTZ, Margo. *E por olhar tudo, nada via*. Tradução Paloma Vidal. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

PIGLIA, Ricardo. *La ciudad ausente*. Buenos Aires: Debolsillo, 2013.

PIGLIA, Ricardo. *Prisión perpetua*. Buenos Aires: Debolsillo, 2014.

TARDE, Gabriel. *Monadologia e sociologia e outros ensaios*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Séries descontínuas  
Interrupções



## interrupções

A atividade docente está permeada por interrupções. As interrupções, aliás, são emergências produzidas por encontros fortuitos. Nesses encontros, como um conjunto de séries repetitivas, vive o fazer da docência-pesquisa.

Se diz que há interrupções quando se sente que um fluxo cessa ao dar passagem ou ser atravessado por outro ou outros. Daí, uma interrupção é feita ou se compõe de comentários, observações, digressões, pausas; todo *un camino de senderos que se bifurcan*.

Pensamos as interrupções como difrações.

Existem muitos tipos de interrupções no exercício-tradução da docência-pesquisa, e são essas interrupções que agem como cortes nos fluxos ao mesmo tempo que são os próprios fluxos. Elas acontecem e são compostas nas séries de aulas; escritas de Planos, pareceres, pareceres circunstanciados, pareceres individuais; reuniões de orientação, reuniões de pesquisa, reuniões administrativas; nos atravessamentos de conversas, cortes nas falas, pausas de leitura; soar dos sinos, nos inícios, meios e finais das práticas.

Nesta parte denominada “Séries descontínuas – Interrupções”, reúne-se alguns materiais concernentes à composição de certo arquivo do fazer docente. Textos produzidos para *falas*. São textos produzidos com a pesquisa e que foram escritos para serem lidos, ou seja, seu modo de usar primeiro é o da leitura como recitação ativa e que, agora, tomam o modo de uso conjugado a um envio. Perdem o tom assertivo da leitura em voz alta, do contexto das aulas ou encontros que se figuram como aulas, e ganham o destino incerto de um arquivo mínimo.

Uma interrupção abre passagem.

## INT.# 1 >> Rito inaugural

27 de abril de 2018

Texto de apresentação da atividade inaugural do  
“Programa de extensão - AtEdPo 2018”  
ocorrida em 27 de abril de 2018, das 09h às 12h  
no Prédio centenário da Escola de Engenharia da UFRGS,  
com palestra de Sandra Mara Corazza intitulada:  
**Poética da imaginação na Pesquisa em Educação**

A dança dos encéfalos acesos  
Começa. A carne é fogo. A alma arde.  
A espaços  
As cabeças, as mãos, os pés e os braços  
Tombam, cedendo à ação de ignotos pesos!

E então que a vaga dos instintos presos  
- Mãe de esterilidades e cansaços -  
Atira os pensamentos mais devassos  
Contra os ossos cranianos indefesos

Subitamente a cerebral coréia  
Pára. O cosmos sintético da Idéia  
Surge. Emoções extraordinárias sinto

Arranco do meu crânio as nebulosas  
E acho um feixe de forças prodigiosas  
Sustentando dois monstros: a alma e o instinto!

“A dança da Psique”, Augusto dos Anjos, 1912.

Escolho começar nosso encontro com “A dança da Psique”, de Augusto dos Anjos [EU, 1912], pois há algo dessa “força prodigiosa” que entoa o fazer de nossa Pesquisa. Uma pesquisa que, parece-me, gira em torno do *Cosmos sintético da ideia*.

Pesquisa-se ao redor de um fluxo que não se fixa, mas não para de pedir atenção. Quando, como e em que circunstâncias surgem as ideias? O que são? Como se manifestam na Educação? Que séries nos dão a ver, sentir e viver, um cosmos diante do caos? Quem são nossos parceiros intercessores? Em que vozes encontramos cer-

to tom e ritmo para repercutir com as nossas próprias vozes? Quais são os sons que nos doam a alegria e a força para colocar-nos a dançar e, ainda, continuar a acreditar na dança? Que dança é essa, a dos encéfalos acesos? Que dança é essa que me fez e me faz docente? Qual o dinamismo criador – potencial – de uma aula? Com essas perguntas e outras que virão, e tantas que já se foram, perspectivamos nossa pesquisa.

\*\*\*

Agradeço a presença de vocês e, principalmente, o aceite de Sandra<sup>1</sup> ao convite. Este evento nos serve [assim o significamos], como um ritual de passagem que inaugura o AtEdPo – Ateliê de Educação Potencial<sup>2</sup>. As atividades que dão possibilidade à formação do Ateliê começaram em algum momento que não sabemos precisar. Entre 2005 e 2008 formei, com Letícia Testa, um grupo de estudos e atividades que giravam em torno de um conjunto de ações que denominamos de *Espaços de contágio*; depois desse período veio o tempo de UFRGS, doutorado, pós-doutorado junto a atividades de docência e pesquisa como professor substituto e efetivo – mas, definitivamente, podemos afirmar que ganha a forma de um grupo de estudos e trabalhos – que mimetizam algo do OuLiPo – na sexta-feira 24 de novembro de 2017, ano em que passo a orientar junto ao PPGEDU/UFRGS. No entanto, o que importa para esse conjunto de pessoas que se reúnem para produzir textos e suas reverberações em torno de temas dispersos, mas que versam sobre Educação, filosofia, literatura, artes e, também, ciências é que tudo tomou forma no DIF [Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação], principalmente, nas atividades realizadas junto a Sandra Corazza e seu Grupo de pesquisa. Este é um dos motivos para que ela seja a nossa convidada de hoje. [Digo “um dos”, pois existem outros, obviamente].

Quando falamos que o AtEdPo mimetiza algo do OuLiPo<sup>3</sup> é porque é disso mesmo que se trata: incorporar uma atividade que tome um fazer em Educação assim como o OuLiPo toma um fazer em literatura, aliás, nos interessa misturar esses registros e modos de fazer.

O fazer do OuLiPo é um fazer que procura mostrar a multiplicidade potencial do narrável, o nosso, a sua vez, trata a potencialidade da combinatória de experiências, informações, leituras, imaginações que comportam a docência e as possibilidades de narrá-la sem falar do vivível e vivido, mas cavar essas potencialidades na tentativa de alcançar meios de fazer ler pela linguagem escrita “uma passagem de vida”.

---

1 Trata-se da Professora Doutora Sandra Mara Corazza

2 Grupo de estudos, orientação e pesquisa. [www.ufrgs.br/atedpo](http://www.ufrgs.br/atedpo)

3 [www.oulipo.net](http://www.oulipo.net)

A nossa pesquisa é, assim, da escrita, pela escrita, com a escrita e seus modos de fazer, a tal ponto que nos tornemos outra coisa que não escritores. Nos tornemos nós mesmos, talvez. Porque, antes de tudo, escrevemos mal [no planisfério que habitamos] e gostaríamos de fazê-lo, cada vez mais, como se pudéssemos entrar numa linha de escrita que nos entregasse um texto de língua exilada. Como deixar de ser acadêmico, na escrita e pela escrita, sem deixar de sê-lo? Como escapar dos -ismos disciplinares sem deixar de ser: cientista social, geógrafo, artista, historiador, educador físico?

Temos notícia de que para escrever é necessário perder-se na escrita e, para perder-se nela, é preciso estar nela. É, estando nela, que queremos escrever cada vez mais, com gagueiras invencíveis, sintaxe truncada, palavras inventadas numa interlíngua de nós mesmos. Escrever mal como souberam fazer: Wilson Bueno, Roberto Arlt, Onetti. Escrever mal como um gênio da escrita; escrever mal, como aquele que lê mal ou lê deslocado das grandes correntes. Lê pelo seu próprio gosto e conta, lê, e lê muito e, por isso, escreve, pois precisa de fôlego para seguir lendo. Escrever mal se avizinha a uma escrita que escolhe não se condenar à explicação. Que não se dobra à tradução, pois esta seria sempre impossível no estrangeiro; a tradução, a rigor, seria algo como desfazer o que fez literária a literatura (nos diz César Aira). É acreditar que não se pode ler um texto sem, ao mesmo tempo, fazer dele uma ficção. E a ficção nos interessa como esse salto que damos ao inverificável; “[...] a ficção multiplica ao infinito as possibilidades de tratamento de uma suposta realidade objetiva, mergulha em sua turbulência, desdenha da atitude ingênua que consiste em pretender saber de antemão como é essa realidade. A ficção não é uma claudicação ante tal ou qual ética da verdade, mas uma busca de uma um pouco menos rudimentar” (Saer, 2014), a verdade da ficção.

[Para caminhar para o fim de nossa apresentação.]

Gostaríamos de lembrar que aquilo que mimetizamos, ou seja, o OuLiPo [ou melhor, mimetizamos certa atitude do OuLiPo] foi fundado em 1960 e surgiu em uma reunião do colégio da Patafísica. Esse colégio se reunia para o estudo de soluções imaginárias e leis que regem as exceções. Se lembrarmos dos escritos do Dr. Faustroll, precisaremos entender que a Patafísica — como ciência que regula as exceções — valia-se de certa tradição do fazer e do pensar [há uma lista de referências no livro de Jarry]. Aos que constituíam essa tradição por meio daquilo que escreviam, os patafísicos lhes outorgavam certos títulos, um desses títulos era o de sátrapa. A palavra sátrapa remete à alcunha dada aos governadores de províncias na antiga Pérsia ou região do Império Babilônico ou algo assim. No Colégio de Patafísica os sátrapas agiam como protetores

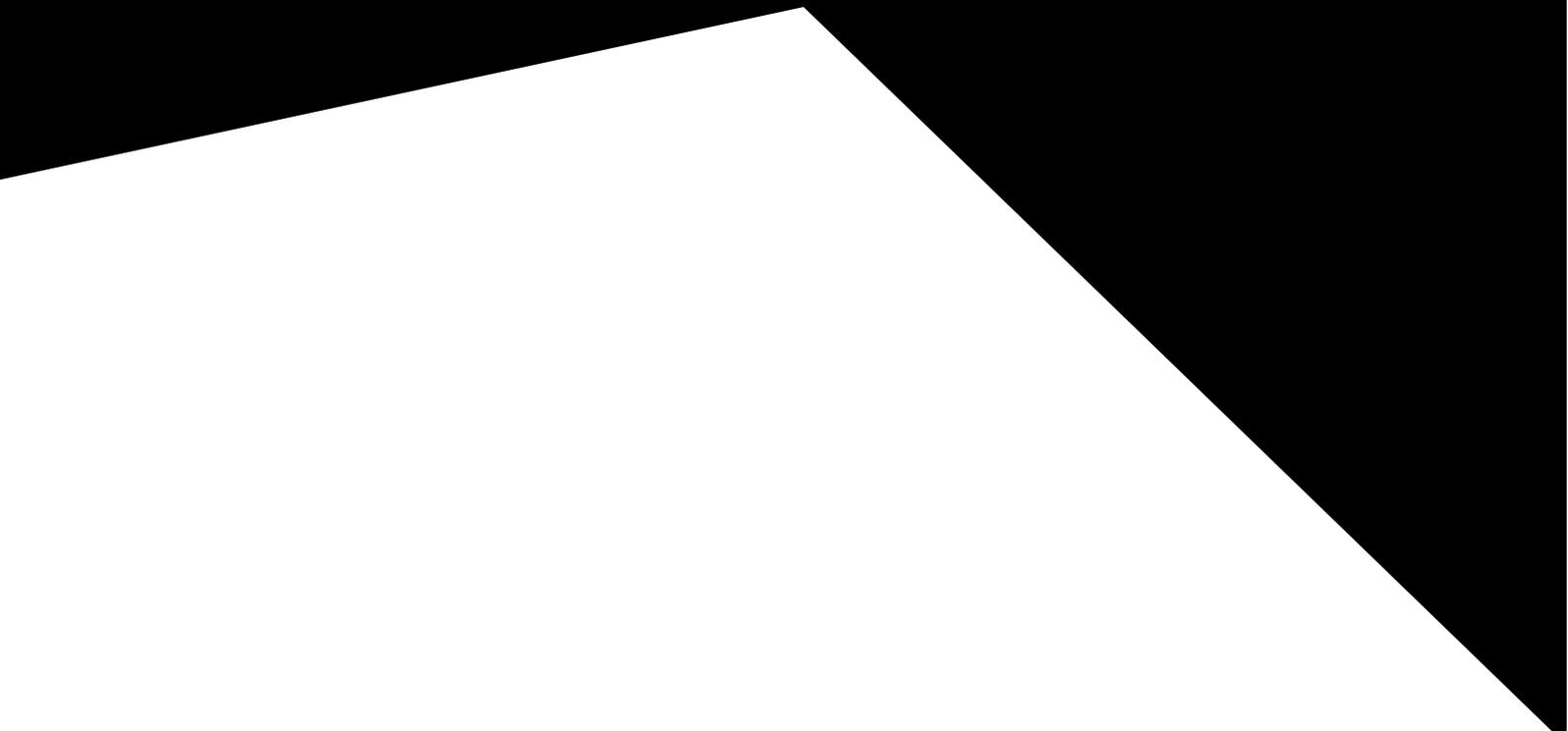
ou promotores insignes da Ordem da grande *Guidouille* (Barriga do Pai Ubu); Boris Vian e Marcel Duchamp foram sátrapas do Colégio de Patafísica.

Hoje, num gesto silencioso, mas cheio de barulho interno, convidamos Sandra Mara Corazza para que seja, de algum modo, nossa sátrapa ao inaugurar o AtEdPo.

Sabemos, e não nos enganamos quanto a isso, que não existe soberania auto-fundadora. Se falamos em fundação ou inauguração é porque, também, apostamos em certa possibilidade de constituir uma política que cultive, nesse gesto, certa *politesse* diante da polícia que tem se apresentado nas instâncias da pesquisa (Antelo, 2011). Parece haver um vapor, meio denso, que tem insistido em afirmar a pesquisa por meio de uma ordem vinculada ao controle. Não diria contra essa ordem, mas para além dela, apesar dela e, também, com ela queremos apostar em uma pesquisa que nos dê algo a conhecer. Como nos diz Calvino (2000), ao falar sobre Carlo Emilio Gadda: “[...] conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real”. Conhecer, deste modo, seria representar deformando e, como por uma ação especular, esse processo age na deformação e desfiguração de nós mesmos. Trata-se de uma maneira de buscar operar sem atenuar “[...] a presença simultânea dos elementos mais heterogêneos que concorrem para a determinação de cada evento” e nosso evento primeiro seria, sempre e a cada vez, a leitura e a tarefa de escrevê-la, pois, entendemos que, ao acreditar que estamos escrevendo nossas leituras, estamos escrevendo nossas vidas (Piglia, 2004).

## Referências

- AIRA, Cesar. **Nouvelles Impressions du Petit Maroc**. Tradução Joca Wolff. Desterro, Coleção Parrhesia. Cultura e Barbárie, 2011.
- ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- ANTELO, Raul. A pesquisa como desejo do Vazio. In.: Anais do I Seminário dos alunos da pós-graduação em literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. **Conferência de Abertura**. Florianópolis, SC. 2011, p. 08-39.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Lições americanas. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JARRY, Alfred. **Gestes et opinions du Docteur Faustroll**. Pataphysicien. Roman néo-scientifique, suive de spéculations. Paris. Bibliothèque-Charpentier, 11, Rue de Grenelle, 11. 1911. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k113964m.texteImage>
- PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SAER, Juan José. **El concepto de ficción**. Buenos Aires: Seix Barral, 2014.



## INT.# 2 >> Eu me lembro

14 de junho de 2018.

Texto apresentado na Abertura do Seminário Avançado intitulado “**Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**”. Ofertado no PPGEDU/UFRGS no segundo semestre de 2018. Professores responsáveis: Sandra Mara Corazza, Paola Zordan, Máximo Adó e Samuel Bello.

A abertura teve como pauta o texto: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. 4. 20 de novembro de 1923 - Postulados da linguística. In.: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995, p. 11-62. [As marcações entre aspas com indicação de página remetem a essa referência].

O texto repete a fórmula “Eu me lembro” emulada por Georges Perec [*Je me souviens* 1978] de Joe Brainard [*I Remember*, 1970]; poderíamos dizer que existe uma tradição de escritoras e escritores que se valem dessa fórmula: as recentes publicações de Martin Kohan *Me acuerdo* (2020), escrito como um livro de memória autobiográfica, e de Margo Glantz *Yo también me acuerdo* (2014), que traz um conjunto de fragmentos sobre literatura, artes, com uma narrativa que evoca a sua vida de escritora, mas também, e principalmente, de leitora vivente nos séculos XX e XXI, nos dando a ler a força de repercussão dessa escritura.

Pronto?  
Sim, vamos!

**Eu me lembro** de que nos fizeram acreditar que a linguagem seria não somente informativa, mas também comunicativa. Mas a “informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos.” (p.13). A sua vez, a comunicação é uma característica secundária da linguagem. É necessário estar bem informado para não confundir os comandos, impor coordenadas semióticas, emitir enunciados: obedecer e fazer obedecer. “A linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda. Em toda palavra de ordem há uma sentença de morte.”

**Eu me lembro** de que é difícil “precisar o estatuto e a precisão da palavra de ordem. A palavra de ordem é apenas uma função co-extensiva à linguagem” (p.13). A função de um dizer a um dizer. Sempre um: ouvi dizer.

**Eu me lembro** de que a linguagem só se refere comunicativamente à linguagem. Redundância. Glossolalia, um rumor de vozes.

**Eu me lembro** de que não é preciso ter visto para ter linguagem. Não precisamos estar lá, ir para lá, mas ouvir dizer. É sempre um segundo a operar. Mapa, não decalque.

**Eu me lembro** eu juro que me lembro! Será que é isso? Sim, eu juro! Eu prometo que sim! Eu me lembro! Te amo! Não faça isso! Eu juro que não foi isso! Eu li o texto! Esta leitura vale nota? Eu sei! Eu não sabia! Farei! Estou escrevendo, um dia mostro. Isto é uma leitura, não sei. Sua anta! Eu juro que sim. Um monstro. Isso é um monstro!

**Eu me lembro** de que a linguagem é redundância, não existe enunciação individual nem sujeito da enunciação, são sempre agenciamentos coletivos de enunciação. A palavra é um ato. Um ato coletivo. As palavras são ações. O Eu é uma consigna de vozes sussurrantes. Eu me lembro.

**Eu me lembro** de que “as palavras de ordem não remetem, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma ‘obrigação social’”. (p.17)

**Eu me lembro** de que só há individuação do enunciado, e da subjetivação da enunciação, quando o agenciamento coletivo impessoal o exige e o determina”. (p.18)

**Eu me lembro** de que “os corpos têm uma idade, uma maturação, um envelhecimento; mas a maioridade, a aposentadoria, determinada categoria de idade, são transformações incorpóreas que se atribuem imediatamente aos corpos, nessa ou naquela sociedade.” (p.20)

**Eu me lembro** de que a “história não se desembaraçará das datas” (p. 21). Hoje é 14 de junho de 2018.

**Me acuerdo** de que “Todo me parecia seco y hueco como la viruta, la pimienta, o un Tonel vacío”. (Gombrowicz, 2004, p.117)

**Eu me lembro** de que os agenciamentos não cessam de variar (p.21)

**Eu me lembro** de que há uma máquina abstrata da língua que não recorre a fatores extrínsecos, no entanto não fala das coisas, mas

com as coisas, a partir das coisas e por isso essa máquina é diagramática; dispõe agenciamentos de enunciação e maquímicos; mistura de corpos com suas atrações e repulsões, alianças e expansões, tetravalências.

*I Remember* "Speak to it, Horácio." [Hamlet]

**Eu me lembro** de que uma satisfatória produção de conhecimento não depende da clareza, brevidade ou precisão narrativa, mas de uma narrativa em ressonância com a heterogeneidade a que se conecta.

**Eu me lembro** de que hoje temos Seminário.

**Eu me lembro** de que, em literatura, os procedimentos de escrita não são considerados em relação a uma ordem do claro ou confuso, mas pelo efeito de que produzem. O efeito da repetição, por exemplo. Por exemplo, o efeito da repetição. Repetição. **Eu me lembro.**

**Eu me lembro** de que "Todo dia o sol levanta. E a gente canta. Ao sol de todo dia." [Canto de um povo de um lugar - Caetano Veloso]

**Eu me lembro** de que há uma variação contínua que trabalha, de dentro, uma língua. Em um mesmo dia, um indivíduo passa constantemente de uma língua a outra. Sucessivamente falará "como um pai deve fazê-lo", depois como um patrão, com a amada falará uma língua infantilizada; dormindo, mergulha em um discurso onírico, e bruscamente volta a uma língua profissional quando o telefone toca. Toda a questão é a de saber se a língua considerada a mesma se define por invariantes ou, ao contrário, pela linha de variação contínua que a perpassa.

**Eu me lembro** de que alguns linguistas sugeriram que a mudança linguística se faz menos por ruptura de um sistema do que por modificação gradual de frequência, por coexistência e continuidade de usos diferentes. O enunciado "Eu juro" não é o mesmo dito por uma criança diante de seu pai, um apaixonado diante de sua amada, uma testemunha diante de um tribunal. **Eu juro!**

**Me acuerdo** de que "los patitos dicen, pío, pío, pío, cuando tienen hambre y cuando tienen frío... la gallina busca el maíz y el trigo, les da la comida y les presta abrigo..."

**Eu me lembro** de que o que denominamos um estilo, que pode ser a coisa mais natural do mundo, é precisamente o procedimento de uma variação contínua. Raymond Queneau, eu me lembro.

**Eu me lembro** de que Deleuze e Guattari escreveram que Proust dizia que as obras-primas são escritas em um tipo de língua estrangeira, algo como gaguejar na linguagem e ser um estrangeiro na própria língua. Ser bilíngue, multilíngue em uma só e mesma língua, ser bastardo e mestiço para que o estilo crie língua e a linguagem seja intensiva, um puro contínuo de valores e intensidades.

**Eu me lembro** de que a metáfora não é uma ferramenta da poesia.

**Eu me lembro** de que aprender é um encontro com signos, uma dissipação amorosa.

**Eu me lembro** de que a unidade de uma língua é, antes de tudo, política.

**Eu me lembro** de que “é sempre por algo de incorpóreo que um corpo se separa e se distingue de outro” (p. 58-59)

**Eu me lembro** de tudo.

**Me acuerdo** de que sólo un hombre en la tierra tuvo el derecho de pronunciar ese verbo y ese hombre está muerto. Lo recuerdo detrás del cigarrillo, cara taciturna, con las manos cerca de un mate con las armas de la Banda Oriental. ¿Funes?

**Eu me lembro**

Eu, hoje, acordei mais cedo  
e, azul, tive uma ideia clara.  
Só existe um segredo.

~~Tudo está na cara.~~ Tá tudo na cara!

[Paulo Leminski, *Proema*]

## Referência

- BORGES, Jorge Luis. **Cuentos completos**. Buenos Aires: Debolsillo, 2014.
- BRAINARD, Joe. **I Remember**. New York City: Granary Books, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- GARCÍA, Ivett Tinoco; SALAZAR, Rosario Rogel (Orgs.) **Nosotros también nos acordamos**. Toluca: Editorial UAEM, 2015.
- GLANTZ, Margo. **Yo también me acuerdo**. Ciudad de México: Editorial Sexto Piso, 2014.
- GOMBROWICZ, Witold. **Trans-Atlántico**. Tradução Sergio Pitol. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.
- KOHAN, Martín. **Me acuerdo**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2020.
- LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- PEREC, Georges. **Je me souviens**. Les choses communes I. Paris: Hachette, 1978.

13 de setembro de 2019.

Texto apresentado na Abertura do Seminário Especial intitulado “AULA: Escrita em Sarau”.  
Ofertado no PPGEDU/UFRGS no segundo semestre de 2019. Professores responsáveis: Sandra Mara Corazza e Máximo Adó, com comentários e acréscimos feitos a essa apresentação em leitura realizada na “PPE [Prática de Pesquisa em Educação] **O exercício de escrever a pesquisa: as formas**”, ofertado no PPGEDU/UFRGS no formato ERE [Ensino Remoto Emergencial] no segundo semestre de 2020, ocorrido entre janeiro e março de 2021.

*“Seminário Especial destinado a trabalhar e compartilhar textos, teses, dissertações, artigos, ensaios, estudos, traduções, resenhas, sínteses, relatórios, leituras, transcrições, cartas, e-mails, abecedários, dicionários [...] de autoria própria ou de professores e alunos da Linha de Pesquisa 09 Filosofias da Diferença e Educação do PPGEDU/UFRGS e da Rede de Pesquisa Escrita em Filosofia-Educação do CNPq.”*  
[Trecho da Súmula/ementa do Plano]

Esse Seminário surgiu de um projeto que tínhamos juntos, algo que propus e Sandra relutou (ou não deixou de relutar) um pouco: o de começar a fazer uma dobra nas práticas da Linha, ao modo de Valéry em *Introdução do método de Leonardo da Vinci*. Dobra que pudesse dar a ver, ler e reescrever aquilo que já havia sido feito na LP Filosofias da Diferença e Educação. Sandra relutava um pouco, pois seu *ostinato rigore* lhe dizia que não deveria voltar-se ao já feito, mas seguir adiante. E eu defendia, com Borges e novamente com Valéry e, claro, também com Deleuze, que não se tratava de voltar atrás, no sentido de resgatar uma memória, mas de produzir com o produzido, de dar outros ares aos movimentos dessas produções. Leitura de crise e crítica, portanto. Claro, para *Ela* era reler-se, para mim seria retomar as potências que me fizeram estar aqui. Hoje esse movimento se dá por uma necessidade *tajante* [contudente]<sup>1</sup>. Então, por isso, e nesse mesmo gesto de dobra, vou ler o texto que li na abertura desse Seminário que foi o último seminário que fizemos juntos no PPGEDU, sendo que este contempla a leitura do anterior. Depois desse teve o Seminário organizado principalmente por Paola Zordan, de *Los caprichos* [temos o Livro]. Observem que isso tudo se escolhe como um tom para aquilo que entendemos como nossas matérias de escrita e pesquisa.

De minha parte, posso dizer que, entendo toda produção como uma arte combinatória. Gosto da ideia de combinar para formar linhas de segmen-

1

A professora Sandra Mara Corazza faleceu em 22 de janeiro de 2021.

taridades maleáveis; combinar ousando contornar binarismos, pois não se trata de uma junção de dois, como essas que são dois desde que UM sempre subtraia o OUTRO, sendo este, o que subtrai [~~ou seria o que sub-traiciona?~~] designado, sempre, como o primeiro dos dois; mas, talvez, trate-se de uma junção de três, quatro, seis, dezoito. Uma algaravia. Um alvoroço. Multidão.

Nisso tudo, já faz tempo, tenho combinado com os mesmos diferenciais e tenho tentado variar fórmulas à espreita de uma poética ~~da criação~~ combinatória. Mexer, reordenar, classificar, pensar o ato de arquivar como uma vigília leitora. Daí imito e procuro combinar *coisas comuns*; talvez ordinárias, como os elementos que se ajustam com e em uma comédia. *Coisas comuns* do cotidiano docente. Nesse fazer não estou só, encontro uma *dualidão* — novamente imito, sempre vejo no outro algo de mim mesmo, essa sensação de *dualidão* é minha, mas a nomeio lendo Nietzsche — assim como ele diz se sentir ao ler Spinoza. Minha *dualidão* é promíscua, mas desta vez, neste momento, refiro-me a somente um que me acompanha. Seu nome é Georges Perec. Fico à espreita de sua poética do arquivo como produção de pensamento literário. Movimento que vejo como o traçado de uma filosofia do infraordinário. Aí, nesse contágio, sou tomado por uma paixão arquivística voltada para a coleta como uma coleção e produção de inventários, listas, recorrências, problemas. Um exercício de montagem, ao modo das palavra-cruzadas, anagramas, palíndromos, jogos combinatórios que me ajudam a formar uma colagem, um atlas *mnemosyne*, um conto ou um vídeo-conto com matérias perdidas e achadas [*retrouvé*], uma estética *found footage* [imagens encontradas] que ordene a minha pesquisa em educação, como se fosse um exercício para conseguir ler o que nós mesmos andamos fazendo.

Para hoje retomo um exercício do projeto perequiano dos anos 1970 [1978] denominado de *Choses communes* [coisas comuns]. Nesse projeto consta a produção intitulada *Je me souviens*, esta, a sua vez, foi elaborada a partir do trabalho do escritor e artista americano Joe Brainard intitulada *I Remember*. Há uma diferença sutil entre os dois trabalhos,

[quando falo isso, não posso perder de vista o que Deleuze e Guattari dizem na introdução de Mil Platôs, ao utilizar o termo tecnonarcisismo]

[Que se dimensione para um más allá de um livro-imagem (ver texto introdutório de Mil Platôs)].

[Ver texto de Deleuze contra a imitação Conversações e o último Platô – daí a expressão que melhor se ajusta seria a de captura de código, a de mais-valia de código, verdadeiro devir. Por isso ao usar o termo imitação estou com Gabriel Tarde e os detalhes infinitesimais.]

no caso de Perec se trata de uma memória do tempo e espaço comum a uma geração, um imaginário coletivo. O *Je me souviens* de Perec tem 480 pontos de uma coleção de lembranças datadas de 1946 a 1961.

Trato, aqui, de um conjunto impreciso e fragmentário que compõem certo arquivo monstruoso e pessoal de apontamentos, rasuras, grifos que datam de 2009 a 2019. Vou me ater a apenas 10 pontos da lista.

1. **Eu me lembro** de que a “[...] a memória da qual se trata aqui não é a memória dos traços. Memória original como função do passado, mas função do futuro. Não é memória da sensibilidade, mas da vontade. Não é memória dos traços, mas das palavras.” (Deleuze, 2018, p. 173)

[é com essa memória que nos interessa escrever a Pesquisa]

2. **Eu me lembro** de que hoje é sexta-feira 13.

[13 de setembro de 2019, último Seminário que fiz junto com Sandra. Com a magnífica preparação do BOP<sup>2</sup>, a sala 605 da FACED se tornou um lugar de festa. Preparado para as festas das ideias. Eu me lembro]

3. **Eu me lembro** de que há narrativa, mas não “a de uma vida”; o que é colocado em narrativa é o desejo de escrever.
4. **Eu me lembro** de que *volvo* é a marca de um carro sueco e não o verbo voltar no tempo presente do espanhol, este é *vuelvo*.

[arquivo: *E-mail* pessoal de 26 de abril de 2009]

5. **Eu me lembro** do anagrama intrometido que de conversatório passou para conservatório no texto de abertura do livro *Fantasia de escritura: filosofia. Educação. Literatura*. A grafia rearranjada conserva, em ausência, a conversa.
6. **Eu me lembro** de que 505 é o número da sala onde fiz meu primeiro estágio de docência na UFRGS; falamos sobre diferença pura, simulacro, de polivocidades [pluralidades de sentidos], privilegiando saberes e paixões alegres.

[Escrever a pesquisa, para nós, seria encontrar maneiras de privilegiar saberes e paixões alegres.]

7. **Eu me lembro** de que Borges foi um plagiador antecipado do OuLiPo, e estes plagiaram e plagam alguns de nossos propósitos.

[pensemos que Borges foi, segundo Calvino, aquele que

---

2 BOP – Bando de Orientação de Pesquisa, denominação dada ao Grupo de orientação e Pesquisa orientado pela Professora Dra. Sandra Mara Corazza.

incorporou o projeto de uma comédia do intelecto proposta por Valéry, e sempre voltaremos a isso]

8. **Eu me lembro** de ter lido, na página 235 de *Os cantos de Fouror: esrileitura em filosofia-educação*, que “[...] a esrileitura que amamos não é uma infusão *to the point*, mas uma caligrafia abstrata, isenta de sentido, que se segue mais de um jogo de dados, de um acaso, de uma necessidade, de um eterno retorno, de uma linguagem atapetada de pele, de um texto onde se ouve o grão da voz, a voluptuosidade da carne e a estereofonia do corpo.”
9. **Eu me lembro** [com ajuda do gmail] de ter recebido direta e indiretamente [para mim ou para o grupo de pesquisa], até ontem [12/09/2019] 5.539 mensagens de e-mail do endereço [sandracorazza@terra.com.br](mailto:sandracorazza@terra.com.br). A primeira data de 16/12/2008; as assinaturas são as mais variadas Sa(lama)ndra, Aura Mara, Mara Lobo, L’Aura Amara entre outras; em uma mensagem de 12 de março de 2009 recebemos um texto, em francês, que trata do conceito de biografema e, como exemplo, vale-se da fórmula perequiana do *je me souviens*. Eu me lembro.
10. **Eu me lembro** de que em 14/06/2018, na Abertura do Seminário Avançado: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, realizado no PPGEDU/UFRGS, fiz um texto com esta mesma fórmula perequiana e que assim estava escrito:

Pronto?

Sim, vamos!

[...]

### Referência

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução Mariana de Tolde Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.



## INT.# 3 >> Docência e ficção:

*todo mundo sabe, ninguém pode negar*

08 de junho de 2018.

Texto apresentado na atividade de extensão  
“Arredores da Imagem: escrita. pensamento. transficção”

Agradeço ao Cristiano<sup>1</sup> o convite para participar desta atividade junto ao projeto de extensão “Arredores da Imagem”, que neste ano [2018] já está em sua segunda edição. Percebo este espaço como um lugar onde posso pensar alto meus interesses na atividade docente e, principalmente, naquilo que está nos arredores desta “imagem de pensamento” que denominamos de Pesquisa. Pesquisa que se admite como uma imagem de pensamento, ao mesmo tempo em que quer exercitar o fracasso de um encontro fundamental, aquele encontro que não se confunde com a reconhecimento, pois se estima como um pensamento sem imagem. Se menciono esse fazer como um exercício do fracasso, é porque parece-me que é disso que se trata, de um encontro com um estado em ruínas com o já conhecido. Um deslocamento que tenta operar a remontagem de um *puzzle* monstruoso e que, no processo, perdeu ou arruinou muitas de suas peças.

A ficção pode ser entendida como um agenciamento de zonas que funcionam como artifícios para a criação daquilo que nos denominamos. Aquilo que, por exemplo, nos permite dizer “Eu” como um gesto que encobre algum pressuposto que confirma a nossa existência e é, também, um artifício para a criação dos lugares que constituímos e habitamos. Nesse sentido interessa-nos pensar a ficção como um procedimento para a invenção de espaços que possam ser habitados por diferentes formas, sendo elas humanas e não-humanas.

\*\*\*

Em 1939 o escritor uruguaio Juan Carlos Onetti publicou um pequeno livro com o título *El pozo*, seu personagem principal, Eládio Linacero, estabelece uma voz narrativa que, mais tarde, em 1950, será ecoada nas vozes de outros personagens/narradores e que será entendida, no âmbito da crítica literária latino-americana – principalmente nos países de fala hispana – como uma textualidade que inaugura a literatura moderna na região. Eis que, setenta e cinco anos antes, em 1864, Fiodor Dostoiévski publicou *Zapiski iz podpolia* [O homem do subsolo/ O homem do subterrâ-

---

1 Professor Cristiano Bedin da Costa da Faculdade de Educação da UFRGS.

neo]. Este homem do subsolo que Dostoievski criou gerou toda uma linhagem de homens literários. Homens dos subterrâneos, do poço, por serem, também, homens da idiotia filosófica desconjurada. Homens sem bom senso, por flertarem com uma existência que se quer sem pressupostos. Ou melhor, sem os pressupostos de um consenso que os une na ideia de homens ao mesmo tempo que humanos. São humanos que negam que sabem o que todos sabem. Não se reconhecem “nos pressupostos subjetivos de um pensamento natural nem nos pressupostos objetivos de uma cultura de seu tempo”. (Deleuze, 1988, p. 217). São humanos intempestivos, nem temporais e nem eternos. Estes humanos são, também, nossas professoras e professores — ao instigarem a alguns leitores ocupados com a docência — uma leitura que se faz pesquisadora e que se presta a experimentar com a própria vida escrita. Mas, são, também, ficções. Realidades ficcionais, criações e imagens de pensamento.

No capítulo terceiro de *Diferença e Repetição*, intitulado “A imagem de pensamento”, livro de 1968, Gilles Deleuze nos coloca — como leitores, escritores, estudantes e professores que somos — diante, justamente, da questão que apontei acima, qual seja: para lidar com o tema por ele intitulado “A imagem do pensamento” precisamos tratar o problema do começo e o problema dos pressupostos em Filosofia.

O problema do começo em Filosofia foi sempre considerado, com razão, como algo muito delicado, pois começar significa eliminar todos os pressupostos. Enquanto em ciência, porém, encontramos-nos diante de pressupostos objetivos, que podem ser eliminados por uma axiomática rigorosa, os pressupostos filosóficos são subjetivos tanto quanto objetivos. (Deleuze, 1988, p. 215)

Assim, formular um problema seria, de algum modo, encarar certa idiotia. A de não querer ter bom senso, a de se alinhar à falta de pressupostos, ou melhor, a encarar o problema dos pressupostos como um caminho para formular problemas. É nesse sentido que entram em discussão — principalmente na contenda desta fala — as personagens que mencionei antes e, evidentemente, muitas outras não mencionadas.

Deleuze argumenta, a partir da proposição do *Cogito* cartesiano, [*ego cogito ergo sum*; penso, logo existo!] que o problema do começo em Filosofia está relacionado com o problema dos pressupostos. E que (se na ciência eles podem ser eliminados por serem somente de ordem objetiva, ou seja, aqueles que apresentam conceitos explicitamente supostos) em filosofia essa ordem se dividiria em duas: a objetiva e a subjetiva.

Deste modo, os pressupostos objetivos em Descartes são, para Deleuze, os conceitos de animal e racional. Conceitos que Descartes deseja conjurar uma vez que “sobrecarregam os procedimentos que operam por gênero e diferença”. (Deleuze, 1988, p. 215). Con-

tudo, Descartes não escapa dos pressupostos subjetivos ou implícitos, aqueles que não estariam envolvidos num conceito, mas em um sentimento relacionado a certa empiria: a de que “cada um saiba, sem conceito, o que significa eu, pensar, ser” (Deleuze, 1988, p. 215). É como se pudéssemos utilizar o estilo faulkneriano de *As palmeiras selvagens* [*The wild palms*] [livro de 1939] e afirmar uma voz narrativa onde se sobressai o nós — como apontado por um personagem de Piglia em *Respiración artificial* [1980] —, e repetíssemos a fórmula onettiana de *Para una tumba sin nombre* [1959] utilizando a frase/fórmula: todos nós sabemos, todo mundo sabe, todo mundo sente que temos corpo e *corpus*, este último representado pela materialidade do pensar. Sentimento este que funciona como um pressuposto subjetivo legado de certa empiria. Tema, aliás, da citada novela onettiana e fórmula apontada por Deleuze para explicitar que não há verdadeiro começo em Filosofia e que o verdadeiro começo filosófico a Diferença é, em si Repetição.

Repetição que procuro fazer ressoar aqui ao mencionar o tema em textos literários, seus personagens e escritores: Dostoiévski com o homem do subsolo; Juan Carlos Onetti com Eladio Linaceiro, Federico Malabia e Brausen; Ricardo Piglia com Emílio Renzi. Todos eles, tanto os do mundo empírico-real como os do mundo empírico-ficcional, repetem, fazem de seus começos Diferença. É que neles, com a linguagem literária, não há pressuposto subjetivo ou implícito que escamoteie um começo ao esconder, via uma premissa universal, que sempre há um pressuposto mesmo que este se apresente implícito. Pois um pressuposto subjetivo, como aponta Deleuze, tem a forma da premissa universal disposta na frase: todo mundo sabe.

Todo mundo sabe, antes do conceito e de um modo pré-filosófico... todo mundo sabe o que significa pensar e ser... de modo que, quando o filósofo diz “Eu penso, logo sou”, ele pode supor que esteja implicitamente compreendido o universal de suas premissas, o que ser e pensar querem dizer... e ninguém pode negar que duvidar seja pensar e, pensar, ser... *Todo mundo sabe, ninguém pode negar*, é a forma da representação e o discurso do representante. Quando a Filosofia assegura seus pressupostos implícitos ou subjetivos, ela pode, portanto, bancar a inocente, pois nada guardou, salvo, é verdade, o essencial, isto é, a forma deste discurso. (Deleuze, 1988, p.217)

Quando estes, os do mundo literário, utilizam a fórmula, “todo mundo sabe”, colocam a posição do pensamento como um exercício de criação, e não como um exercício natural de uma faculdade. Por meio dessa experimentação de leitura e escrita, a que podemos chamar literatura, estar-se-ia burlando o princípio da *Cogitatio natura universalis*, ou melhor, estar-se-ia produzindo, de um modo apartado a uma imagem dogmática ou ortodoxa do pen-

samento, uma imagem moral ou um pressuposto implícito como uma Imagem de pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo essa imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre essa imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. (Deleuze, 1988, p. 219)

Aqui afirmo que certo fazer de escrita, como o fazer literário, pode ser entendido como produção de pensamento, justamente, por não buscar para si – para a possibilidade de sua produção – uma afinidade com o verdadeiro. “Não se trata de negar uma verdade, mas de estabelecer outra relação com ela” (Heuser, 2010, p.56), de operar com as forças, sentidos e valores que se escondem nessas verdades.

Nesta direção, um pensamento do tipo literário, mesmo não sendo Filosofia ou justamente por isso, opera uma espécie de crítica radical a uma Imagem moral de pensamento, pois, como uma Filosofia isenta de pressupostos, encontra sua diferença, paradoxalmente, na repetição autêntica que seria um pensamento sem Imagem, um pensamento sem forma preestabelecida ou modelo. Pensamento que, principalmente, não toma o bom senso ou o senso comum natural como a determinação do pensamento puro, mas como intervenções de ressonâncias que impedem o pensar no pensamento. (Deleuze, 1988, p. 221)

O modelo da reconhecimento supõe um pensamento naturalmente reto e faz com que a imagem de pensamento que se vale da reconhecimento seja uma figura “sob a qual universaliza-se a *doxa* [crença, opinião] elevando-a ao nível racional” (Deleuze, 1988, p. 223). É nesse sentido que a reconhecimento, como modelo transcendental, constrói um ideal de ortodoxia, pois sua forma sempre consagrou o reconhecido e o reconhecível. O que há, na reconhecimento, são conformidades. Mas, não nos enganemos, os atos de reconhecimento são nossos companheiros cotidianos e os festejamos, mesmo que de modo silencioso.

–Esta é uma sala de aula, essa uma carteira; essa foi uma boa aula, essa sim é uma boa professora; – Hoje fiquei mais seguro com a aula, entendi o que o professor queria; isto é um ensaio, isto não é um artigo, vamos colocá-lo em conformidade para uma Revista Qualis A1.

Há toda uma complacência nas imagens de pensamento. “Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?” (Deleuze, 1988, p. 224). Se há no mundo alguma coisa que nos força a pensar este algo é um encontro fundamental e não uma reconhecimento (Deleuze, 1988, p. 231).

O que a literatura que mencionei faz, como experimentação e criação, é, no meu entendimento, forçar o pensar na provocação de encontros que procuram seus modelos em aventuras estranhas e, muitas vezes, comprometedoras. Mesmo quando essas aventuras são postas em encontros autoreferenciais, como quando se presta a evocar uma repetição de si como diferença ou uma diferença em si na repetição, na intensidade já recoberta pela qualidade que criou no encontro.

O que esses textos fazem como novo, ao fazerem que o novo permaneça sempre novo, é lançar o pensamento a uma terra incógnita, a uma produção diferida, não reconhecida ou reconhecível e fazer com que com ele se produza, mais e mais e outra vez. Com as mesmas palavras, outras zonas.

O pensamento só pensa coagido e forçado, através de uma intensidade, nos diz Deleuze. O que existe para ser pensado é o impensável ou o não-pensado, perpetuando o fato de que nós não pensamos ainda e ainda não pensamos, pois, o pensável é o que dá a pensar. E o pensável de modo algum é proposto por nós. O pensável são “os demônios, potências do salto, do intervalo, do intensivo ou do instante, e que só preenchem a diferença com o diferente” (Deleuze, 1988, p. 239)

Se a imagem de pensamento é o que necessitamos para pensar, esta precisa ser uma nova imagem, uma imagem que não forme uma imagem dogmática do pensamento. Uma imagem que não postule a reconhecimento ou representação, mas que crie. E se pensar é criar, isto quer dizer que criar é, antes de tudo, engendrar um pensar no pensamento. Deleuze, referindo-se a Artaud, afirma que “o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito)”. (Deleuze, 1988, p. 243) O que é de direito ao pensamento é o que nele mesmo é acidental. Por esse motivo a criação estaria associada ao pensamento e poderíamos passar toda uma vida sem criar e pensar.

“O pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem. Mas o que é um tal pensamento e qual é o seu processo no mundo?” (Deleuze, 1988, 273).

Para finalizar recorro, novamente a um âmbito literário e com Italo Calvino afirmo:

As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprios, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais, de atribuir valor a pequenas coisas ou a grandes, de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte,

o modo de pensar ou de não pensar nela; a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis. O resto, que se vá apreender em algum outro lugar, da ciência, da história, da vida, como nós todos temos de ir apreender continuamente. (Calvino, 2009)

Afirmo, então, que a literatura pode ser esse lugar, esse estranho lugar em que podemos revolver as linguagens, que as podemos processar até que se provoque uma aventura do involuntário. Ou, talvez, isso esteja na ordem do desejo e, como nos diz *la Coca*, bailarina de um cabaré em *Respiración artificial*: Aquele que não está à altura de seu desejo é uma pessoa a que o mundo pode chamar de covarde. (Piglia, 1987, p.21) Eis porque, a literatura nos importa: para com ela procurar, a cada vez, fraturar a nossa covardia cotidiana e, quem sabe, pôr-nos a pensar.

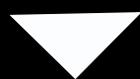
Por esta via, estabelecer zonas de realidade e ficção é acreditar e dar ouvidos aos ensinamentos de Philip Marlowe, o detetive que Raymond Chandler fez falar e nos fez ler em *The long goodbye* [O longo adeus, 1954]. Marlowe diz: “Por mais inteligente que você se julgue, precisa sempre de um ponto de partida; um nome, um endereço, uma vizinhança, um passado, uma atmosfera, um ponto de referência qualquer.” (Chandler, p.99, 1987)

Chandler e Marlowe pareciam saber que sim, pode ser que lidar com pressupostos não seja pensar — ao modo que Deleuze nos apresenta o pensamento —, pode ser uma repetição do mesmo e uma conformidade, mas, precisamos delas, precisamos começar, sempre, por alguma ficção pressuposta; por mais inteligentes que sejamos precisamos estabelecer zonas para criar ou habitar ficções de espaços e tempos possíveis. Com isso, afirmamos que com a ficção se cria e, o que se cria, é Real.

## Referências

- CALVINO, Italo. **Assunto encerrado**. Discursos sobre literatura e sociedade. Tradução Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CHANDLER, Raymond. **O longo adeus**. Tradução Flávio Moreira da Costa. São Paulo: Círculo do livro, 1987.
- DELEUZE, Gilles. Capítulo III – A imagem do pensamento. In: DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p.215-273.
- HEUSER, Ester. **Pensar em Deleuze: Violência e empirismo no Ensino de Filosofia**. IJUI: Ed. Unijuí, 2010.
- PIGLIA, Ricardo. **Respiração artificial**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Iluminuras, 1987.

Séries descontínuas  
escrever a pesquisa



# Tecnologias da experimentação e composição:

individuações, transcrições e dramatizações na pesquisa-docência

Diego Esteves

## Síntese: uma introdução

Este projeto de pesquisa (e de docência) parte da compreensão da educação como processo contínuo que opera, em aulas e em textos, acessos intermitentes de individuação; significa dizer que a docência e a pesquisa — aqui correlacionados como pesquisa-docência — produzem novos indivíduos, e, sincronicamente, derivações daqueles já existentes. Tais operações, compreendidas junto aos estudos simondonianos e deleuzianos, se dão em corpos humanos e não-humanos, em agenciamentos que atualizam novas individualidades, dramatizando-as; estes agenciamentos convocam potências pré-individuais, bem como acessam o potencial transindividual, associado à realidade virtual — e, em última instância, ao caos.

Neste sentido, esta proposição toma certas noções de práticas e de exercícios, ao mesmo tempo como técnicas e como poéticas, isto é, como modos de fazer — aqui circunscritos como tecnopoéticas —, e que nesta proposta serão apresentados via certas Tecnologias da Experimentação e Composição. Assim, remontamos aos estudos de Michel Foucault e Pierre Hadot para acessar essa tradição de técnicas de si, não obstante, como um modo de ir além de si próprio. Trata-se de perspectivar a pesquisa-docência como um fazer em constante derivação, como espaço-tempo no qual transcrições resultam de exercícios de imaginar e pensar, desde um sentir e rememorar, produzindo fabulações em variação contínua. Por estas trilhas, incluímos também a imaginação poética e o surracionalismo, com Bachelard, como parte de um método — no sentido de caminho — constituinte destas Tecnologias da Experimentação e Composição — ou, simplesmente, TEC; tecnologias operadas por certa estratégia de tradução, entrevista por justaposição com a noção simondoniana de transdução.

Deste modo, a tradução opera como transcrição e dramatização, efetuando-se, na proposta aqui apresentada, por meio da expansão do território da pesquisa e da docência: trata-se de produzir um microuniverso via uma multimodalidade transemiótica, transmídia, com territórios e seus conteúdos conectados via *hyperlinks* — como zonas intermédias, de transição e passagens. Com efeito, pretendemos que estas tecnologias, operando com as matérias curriculares e projetos de pesquisa, contribuam para elaborar procedimentos didáticos, bem como, lidando com os textos de estudo, animem os desdobramentos da composição de dissertações e teses. Para tanto, se faz necessário repensar a própria noção de tecnologia, destituindo, para isso, o poder de certa compreensão de humanidade; e, por este movimento, propor outras agências no âmbito da pesquisa-docência com ênfase na poética e na dramatização — isto é, às criações e seus modos de aparição, invenções e seus estilos de realização.



## Da problemática

Por uma via ensaística passaremos a postular, sobre formas breves, a problemática deste estudo, seu objeto que é, tal como exposto, um desdobramento de si, um individuar e dramatizar a pesquisa assim projetada. Assim exposto, passamos a postular que:

0. O sentido da educação, sua operação vital, como processos de criação, é o de produzir individuações (Simondon, 2020; Deleuze, 1988; Corazza, 2013);
- I. A individuação, por sua vez, é compreendida como uma operação de atualização, via uma dramatização que singulariza uma potência virtual correlacionada ao pré-individual;
- II. Projeta-se, portanto, a educação em interrelação com os espaços de práticas e técnicas (corporais) (Foucault, 2006; Hadot, 2014) atualizando tradições que, por meio de exercícios (espirituais), produzem diferenças – isto é, novas singularidades individuadas;
- III. Tais práticas se valem da técnica, como um modo de fazer – portanto, também poética (Bachelard, 1988; Valéry, 2018) –, que visam acessar o virtual do real – em última instância, o caos – como condição para operar individuações;
- IV. Educação, então, como espaço-tempo problemático: contingência na qual são tensionados encontros que, por meio de signos (Deleuze, 1988), colocam problemas que convocam o ser a derivar, de modo que este é levado ao limite de suas faculdades numa conjunção disjuntiva sensibilidade-imaginação-memória-pensamento;
- V. Por conseguinte, é através de um acordo discordante entre perceber (sentir), imaginar, rememorar e pensar que se projeta uma resolução tomada como nova fase individuada do ser, produzindo o par indivíduo-meio, como sujeito do aprender; condensa-se, assim, a um só tempo, o pré-individual, o individual e o transindividual;
- VI. Procedimentos, portanto, operados via certa tecnologia da experimentação e composição – doravante circunscrita como tec –,

para postular a educação como práticas – via artes, ciências e filosofias – que convoquem o sujeito, acessando sua potência individual e pré-individual, em agenciamentos transindividuais; postula-se que este, sujeito do apreender, sensível aos signos, reimagine o já imaginado e repense o já pensado, ao mesmo tempo que imagine imagens ainda não imaginadas e pense o não-pensado (sob o signo do caos); procedimentos possibilitados por traduções transcriadoras (Corazza, 2017; Campos, 2011), e que aqui serão afirmadas pela noção de transdução (Simondon, 2020);

- VII. Com efeito, a sala de aula e demais espaços de expressão (textos, vídeos, etc.) são compreendidos e estudados como campos de forças, com ênfase nas dinâmicas que neles se estabelecem.
- VIII. Como questões relevantes para a justificação da demanda pela invenção e proposição da TEC, estão as pistas deixadas pelo historiador Huizinga (2007), que contrapõe a proposição de um *homo faber* à de *homo ludens*, postulando que é da ordem do lúdico a força primária da constituição do humano, e não o trabalho. Soma-se a isso as pistas deixadas por Nietzsche (2005, 2016) e sua afirmação do acaso, do jogo, da infância e da vontade, noções intrinsecamente relacionadas como afirmação da vida, como vontade de potência – forças a serem potencializadas e apreendidas nos espaços de educação.
- IX. Como via prática para a invenção desta TEC tomam-se as técnicas corporais (MAUSS, 1950) em suas manifestações culturais, sobretudo como evoluíram nas artes corporais e na educação física, e a noção de exercícios espirituais como uma tomada do pensamento ao modo que se constituiu, segundo Hadot (2014), na filosofia antiga. Ainda, pela via da filosofia ocidental contemporânea, pretende-se incluir as noções de imaginação poética e de surracionalismo propostas por Bachelard (1988, 1972); bem como, desde o modo de vida e o pensamento oriental, noções de *tao*, *ki* e *satori*. Enfim, trata-se de extrair certas ideias e práticas que serão programadas num plano transversal, multimodal e transsemiótico, projetado como tecnologias experimentais e experimentadoras.
- X. Dentre estas técnicas e exercícios expõe-se aquelas que são da minha experiência como artista da cena e educador físico, que pretendo retomar nesse exercício transcriativo, sobre a égide da TEC: artes marciais, técnicas circenses, yoga, budismo e a educação somática associados à produção da dança contemporânea e da arte da performance.



### **Dos modos (ou das formas)**

Trata-se de pesquisar sobre a experimentação e experimentar a pesquisa. A educação pela pesquisa e a pesquisa na educação – e as tecnologias no entremeio. A Educação como um campo de forças: espaços de condições e possibilidades para produzir individuações – e as tecnologias como meios de engendrará-las. Sobre corpos, técnicas, poéticas e métodos: portanto, tecnologias. A experimentação como força extática e seus efeitos plásticos: defasamento do ser, modulação de formas, informação, transformação, individuação. Com Simondon, Deleuze, Guattari, Bachelard e Corazza (e Nietzsche no plano de fundo). Transmodalidade, transmídia, transduções e transcriações em dramatizações. A tese num universo expandido: PDFs, mapas, *sites*, redes sociais; sob notas, ensaios, esquemas gráficos, rabiscos, áudios, vídeos: diferentes modos de grafar e compor a partir de fragmentos. Obras em dobras, e vice-versa.

### **Do método**

#### **Dois modos de ensaiar a pesquisa: autoexperimentações sobre o caos**

Trata-se de desdobrar esta pesquisa a partir de um método que se afirma como ensaio, no sentido de como é tratado na escrita e nas artes da cena. A primeira parte da tese seguirá o ensaio como método, assim como proposto por Adorno e afirmado por Fischer, numa introdução aos ensaios de Montaigne (2017). Este ensaio é, portanto, filosófico, na linha do que Deleuze nos diz no prólogo de sua tese:

Um livro de Filosofia deve ser, por um lado, um tipo muito particular de romance policial e, por outro, uma espécie de ficção científica. Por romance policial, queremos dizer que os conceitos devem intervir, como uma zona de presença, para resolver uma situação local. Modificando-se com os problemas. [...] Ficção científica também no sentido em que os pontos fracos se revelam (DELEUZE, 1988, p. 18-19).

O segundo modo de ensaio é aquele das artes cênicas, onde utiliza-se de diversos exercícios para proceder composições. Este segundo momento da pesquisa é efetivado através da realização de atividades em grupo na universidade, onde as TEC são “colocadas em prática”. Tais atividades se presentificam em estágios de docência, grupos de pesquisa ou projetos especificamente criados para este fim – a exemplo da ação de extensão universitária de 2019, denominada “Poética da Notação: e-laborar o pensamento e o não-pensado”.

**Uma excursão experimental:** a escrita como *labor intus*

A pesquisa é uma elaboração numa tensão interno/externo: do que é incluído, do que é de fora, e passa a ser produzido num labor interno. Esta inclusão é operada no processo da pesquisa, numa procura ativa, como uma exploração a céu aberto – analogia de Barthes que nos interessa para pensar o método aqui disposto:

Uma fantasia (ou pelo menos algo que chamo assim): uma volta de desejos, de imagens, que rondam, que se buscam em nós, por vezes durante uma vida toda, e frequentemente só se cristalizam através de uma palavra. A palavra, significante maior, induz da fantasia à sua exploração. Sua exploração por diferentes bocados de saber = a pesquisa. A fantasia se explora, assim, como uma mina a céu aberto (BARTHES, 2003, p. 12).

A palavra nesta pesquisa é, então, TEC. Todavia, esta tecnologia se coloca na pesquisa tanto como forma de conteúdo quanto de expressão. Logo, este estudo será composto, sobretudo, pelo exercício da escrita no limite do que se pode sentir-imaginar-rememorar-pensar, dado que “na produção de uma obra, a ação vai ao encontro do indefinível” (VALÉRY, 2018, p. 45). Escritas que abordarão grafias do som, dos movimentos, das imagens: audiografias, coreografias, fotografias, composições videográficas. Trata-se de uma transmodalidade transemiótica. Assim, este método de invenção (e inventado) considera que “é preciso refletir num ritmo oscilatório de objetivação e de subjetivação. É preciso pensar e ver a si próprio pensando” (BACHELARD, 2008, p. 78), indo do factual ao imaginário (e vice-versa), pois acredita-se que “nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha” (BACHELARD, 1994, p. 95). Postula-se uma constante permuta entre devaneio e razão experimental, entre matéria e informe, imagem e sensação, entre técnica e poética, realidade e ficção, artesanaria e cibernética. A escrita então se projeta não como um modo de dizer, de transportar a informação (como dados), mas um modo de pensar, de produzir, de inventar – que inclui o maldito, o errar e a errância, a imprevisibilidade: ou seja, uma espécie de escrita-experimentação. Trata-se de um Método Labiríntico que é aqui renovado, reinventado e atualizado. Assim, o método é também o da autoexperimentação em uma pesquisa-improvisação. Enquanto estudo, trata-se de uma caosmologia (projeto de pesquisa e criação apresentado como aula-espetáculo na UFRGS, UFAL, Unicamp, Escola Despertar em *live* pelo Instagram).



### **Nota sobre o rigor**

A despeito do que possa parecer, trata-se de um método rigoroso. Todavia, não de um rigor rígido, mas de um rigor flexível, como aquele do paradigma indiciário apresentado por Ginzburg (1989, p. 179), que parece ser conveniente às situações que aqui pretende-se produzir e estudar via experimentações:

O rigor flexível (se nos permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas - no sentido de quê, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras pré-existentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos e imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

### **Modalidades de expressão: hipertextualidade transemiótica**

Se a TEC ganhará corpo, então, pela própria escrita da tese, do fazer individual em correlação com experimentações coletivas, o que resta destacar como parte dos procedimentos metodológicos é o que chamo de coreografia transemiótica: trata-se de interconexão de um texto “central” com outros textos e modos de expressão; processo que diz respeito a minha própria constituição como um sujeito a meio caminho entre arte e ciência. É uma maneira de tomar da arte, ciência e filosofia suas modalidades estratégicas de extrair possibilidades do caos. Para não parecer estar desviando, pela digressão, do problema metodológico, traço alguns pontos elementares do método que adoto:

- Do ponto de vista temporal, a pesquisa se dá em dois momentos: um primeiro que parte da pesquisa bibliográfica, do labor com os textos, atualizados na escrita de ensaios filosóficos, e um segundo momento de experimentação dos procedimentos correlativos ao que se está denominando como TEC.
- A pesquisa é desdobrada multimodalmente - e nisso é transgressiva. Enquanto tese, haverá um texto central, como a espinha de um corpo, susten-

tado por conjuntos transemióticos derivados dele e nele conectados, ou que convergem para ele (o que de certo modo dá no mesmo).

- Estes conjuntos são conectados via *hyperlinks* (expandindo assim o método adotado na dissertação de mestrado). Aqui vale a analogia entre o corpo textual e o corpo humano, onde importa notar a diferença entre vislumbrar a sustentação do corpo sobre uma coluna (como o pilar central de um prédio) ou como uma espinha (como a de um peixe), ainda que a estrutura em si possa ser a mesma; a coluna sustenta o peso por uma ação opositora de resistência linear, sofrendo assim uma compressão inevitável; a espinha, por sua vez, é sustentada por uma série de músculo e ossos que dividem o peso desviando seu vetor da centralidade e multiplicando-o – isto é, descentrando e dividindo entre si a sustentação da força-peso, da gravidade. A tração e a compressão assim são distribuídas em uma rede integrativa que sustenta o corpo humano, e é estada modalidade de sustentação que se pretende dar ao corpo da tese.

- Estes conjuntos se expressarão em dispositivos, como a sala de aula, computadores e celulares, e aplicações, como *Wordpress, Canva, Padlet, Trello, CMap, Pinterest, Instagram*, dentre outros. Estes subconjuntos, ou interfaces, poderão se expressar ao modo de artigos, vídeos, mapas conceituais, infográficos, etc. Trata-se da produção de um arquivo da pesquisa constituindo um corpo visível do estudo, de suas expressões públicas (como artigos em revistas), mas também de materiais que, muitas vezes, não são publicizados, de notas, devaneios, de caminhos abandonados, entretanto esboçados – nesse sentido é uma espécie de crítica genética por antecipação.

### **Então, a experimentação:** entre ciência e arte, uma filosofia-educação

Ao assumir a experimentação como operações de uma tecnologia do e no estudo, da e na pesquisa, e de tomar estes processos como criação, como composição – seja no âmbito da arte, da ciência, ou da filosofia –, me proponho a colocar em xeque certas dicotomias que também estão postas (ainda que nem sempre expostas); todavia, não se trata de rechaçar certas noções, mas, ao contrário, de incluí-las por meio de outras significações, uma vez que parte de outro ponto de vista e modo de interpretação. Trata-se de, na esteira do que propõe Deleuze e Guattari (1995, p. 49), extrair da palavra de ordem componentes de passagem, pois

existem senhas sob as palavras de ordem. Palavras que seriam como que passagens, componentes de passagem, enquanto as palavras de ordem marcam paradas, composições estratificadas, organizadas. A mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagens.

Destaco então alguns destes termos que são, na maioria das vezes, apresentados como antagônicos: rigor *versus* experimentação, intelectualidade *versus* expressão corporal, planejamento *versus* imprevisibilidade, jogo *versus* seriedade, espontaneidade *versus* controle e, de modo mais amplo, arte *versus* ciência. Acredito que estas duas noções, tecnologia e experimentação, então compostas, tem

potencial para embaralhar os códigos e afirmar que a experimentação, como método, tal qual a improvisação, envolvem planejamento; que as técnicas corporais e os exercícios espirituais podem ser arranjados junto à noção de jogo que, por sua vez, supõe seriedade: e que tanto a ciência quanto a arte são criativas, inventivas e tecnológicas. Logo, estas diferenças expostas seriam mais uma diferenciação de grau, ou de modulação, do que de processos dissociados, a exemplo da relação que a arte, a ciência e a filosofia mantêm com o caos. Ou seja, são diferentes modalidades de relação com o real, tendo em vista o virtual que “não se opõe precisamente ao real; ao contrário, é a realidade do criativo, o colocar em variações continuadas variáveis, que se opõe somente à determinação atual de suas relações constantes” (DELEUZE, GUATTARI; 1995, p. 34). Neste sentido também se justifica a multimodalidade transemiótica e/em transmídia como uma maneira de tomar da ciência, da arte e da filosofia, ambas em maior ou menor grau experimentais, seus modos singulares e potenciais de extrair forças significativas do real (e do caos).

O que está em jogo aqui é o exercício de tomar as forças dos artefatos culturais, do conhecimento, do currículo, dos saberes e práticas, mas sem fazer deles um fim em si mesmo: isto significa que aprender um conhecimento é condição para experimentar, como ação num espaço descentrado, polimorfo e polifônico, via um descentramento corporal, tanto quanto experimentar é um modo de apreender um conhecimento. Minha imaginação me leva a conjecturar que se a arte, a ciência e a filosofia extraíram do caos aquilo que se tornou o que chamamos de cultura (sendo a ciência ela também uma produção cultural, por suposto), ao andarmos no sentido oposto, podemos seguir os indícios deixados na trilha realizada por estes artefatos como um roteiro em direção ao caos: seria este, portanto, o processo que a experimentação coloca em curso. Novamente, Deleuze e Guattari (1992, p. 143) parecem ter algo a nos dizer sobre isto:

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que se acaba, mas menos ainda o que se começa. A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permanece indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica.

### **Notas finais sobre a Tecnologia da Experimentação e Composição**

Dado o exposto, então, me pergunto: não é curioso que as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) sejam afirmadas como o campo profissional do futuro, e nada se fala sobre as TEC? Em que pese o tom jocoso que pode ser denotado desta pergunta, trata-se de uma complexa problemática sobre a qual elencarei alguns breves pontos:

- É preciso diferenciar informação de emissão de sinais: para Simondon (2020) informação é sinônimo de tomada de forma;-

- É preciso discutir as técnicas nas suas possíveis interpretações e, em especial, sua interdependência com os corpos (humanos ou não);
- Parece indispensável adotar a premissa de Simondon de que um técnico difere de um especialista: o primeiro acessa algo dos objetos que é oculto para o cidadão comum; o especialista é aquele que segue protocolos, repete procedimentos. O técnico, portanto, está próximo do alquimista assim como o especialista está do engenheiro;
- A experimentação é um movimento que dispõe o corpo em desequilíbrio excêntrico — ou seja, fora do centro —, em direção ao que não sabe, ao que ignora e, eventualmente, ao que teme;
- Um corpo em experimentação precisa operar no limite das suas faculdades, onde uma comunica à outra: da sensibilidade à imaginação, desta para a memória e daí para o pensamento (não necessariamente nesta ordem);
- É preciso pensar em outras cosmotécnicas (HUI, 2020), o que significa incluir como Tecnologias da Experimentação e Composição – e aqui jaz um ponto chave desta pesquisa – outros modos de ser e estar no mundo, desde outras culturas, para culturas ainda não inventadas.

Por fim, é preciso ressaltar a relevância da noção de composição: pela experimentação o indivíduo confronta-se com o desconhecido e, neste limiar, opera uma inclusão do fora, com o qual se compõe; tal feito não pode ocorrer sem um processo inventivo, de diagramação de um conhecimento até a pouco desconhecido. Trata-se, com efeito, de uma composição inventiva. Pretendemos, assim, correlacionar as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação com as TEC – Tecnologias da Experimentação e Composição, convocando uma compreensão, com ênfase ao âmbito da educação, de que a improvisação é tão importante quanto o planejamento; deriva-se disto que: a ficção é tão real quanto a realidade, a incerteza é tão importante quanto a informação, os músculos são tão precisos quanto o cérebro, a dança é tão relevante quanto o texto, a arte é tão importante quanto a ciência, e o palhaço é tão necessário quanto o médico, pois nesta dramatização existencial que chamamos de vida, quem não joga, não dança, não ri e não chora, cedo ou tarde adocece.

## Referências

- ADÓ, Máximo; MUSSETTA, Mariana. *Apropiación Transgresiva y multimodalidade em la investigación académica: propuestas de escritura*. **Revista Teias**: v. 21, n. 63, dez. 2020.
- ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor. **Notas de literatura 1**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/34, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. **Estudos**. Tradução Estela Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

BACHELARD, Gaston. **L'Engagement Rationaliste**. Paris: PUF, 1972.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Tradução José Pessanha. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BARTHES, Roland. **Como Viver Junto**. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAMPOS, Haroldo de. **Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrição. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar**. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017.

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

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, vol. 2**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 1992.

FISCHER, Luís Augusto. Tudo de contingente, tudo de humano. In: MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio: Que filosofar é aprender a morrer e outros ensaios**. Tradução Julia da Rosa Simões. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Maria Fonseca e Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Tradução Flávio Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: Realizações, 2014.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MAUSS, Marcel. **Les techniques du corps in Sociologie et Anthropologie**, PUF, Paris, 1950.

NABAIS, Catarina Pombo. Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze In: D. Fernández Duque; E. Parejo; I. Hernández Antón (Eds.). **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología**. Sevilla: Fénix, 2010, p. 319-326.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. Tradução Lourival de Queiroz Henkel. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SIMONDON, Gilbert. **A individuação à luz das noções de forma e informação**. Tradução Luís Eduardo Ponciano e Guilherme Ivo. São Paulo: 34, 2020.

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

## A docência e o emplasto da emulação:

tradução criadora, leitura, escrita, autoficção

Eduarda Ritzel

Temos um defeito: a falta de originalidade. Quase tudo o que resolvemos fazer foi inspirado – digamos francamente, copiado – de modelos célebres. Se contribuímos com alguma novidade é sempre inevitável: os anacronismos, ou as surpresas, os escândalos (Cor-tázar, 2016, p. 31).

### O início só pode começar pelo fim

Não nos conformamos com os manuais, com as receitas, com os modos pré-estabelecidos de fazer. Não nos conformamos com as intenções da tradição pedagógica Moderna, com as identidades docentes e suas essencialidades, com o sujeito como centro da ação. Não nos conformamos com os significados últimos, com a busca por sentido e coerência, com as “melhores” ou “mais corretas” maneiras de ler. Não nos conformamos com a professora enquanto transmissora de conteúdos indiscutivelmente definidos, originais e sagrados. Não nos conformamos com as verdades, os cientificismos, os conhecimentos soberanos. Não nos conformamos com as competências exigidas (Brasil, 2019), com os estereótipos advindos do Professor-Uno-Primordial e original de onde todos parecem se derivar em cópias mais ou menos próximas (Corazza, 2013).

Lemos e por isso escrevemos (Barthes, 2005a; 2005b), e em nossas fantasias de escritura, colocamos o sentido em jogo, a instrumentalização da linguagem, a neutralidade científica, o recalque do desejo. Constituímos um corpo que já não tem as mesmas ideias.

Para isso, traduzimos criadoramente (Corazza, 2013; Campos, 2015) e nessa tradução, emulamos (Rocha, 2013) os autores amados pois eles nos obrigam a dizer de nós mesmos (Barthes, 2017). Criamos autoficções, copiamos histórias, produzimos simulacros, tornamo-nos *clowns*, pela ousadia de escrevermos, mesmo sem ter nada a dizer (Piglia, 2017).

\*\*\*

Com essa premissa, imaginemos, por um instante, que *Brás Cubas* (Assis, 2014), ao contar suas memórias póstumas, tenha se confundido e dito que, ao invés de criar o emplasto contra a melancolia, tenha criado, realmente, o emplasto da emulação - combate os sintomas dos originais e auxilia nos simulacros.

A história seria diferente. É a partir dela que começamos - mas, é claro, ela é apenas o final de uma história outra, uma autoficção de uma professora que trope-

ça a cada passo no desconhecimento das coisas (Szymborska, 2011).

### **Uma docência em vias de uma tradução criadora**

Esse texto, por sua vez, toma o professor como Didata-Tradutor (Corazza, 2013). Nesse sentido, a Didática é inseparável de variadas traduções e definições que são provisórias, isto é, sujeitas a contínuas reformulações (Corazza, 2013). Corazza chamará de Didática-Artista esta que movimentada os processos de pesquisa e criação através de traduções que honram os elementos científicos, filosóficos e artísticos, que embora sejam extraídos de obras já realizadas, ao mesmo tempo a Didática-Artista, ou seja, os processos de tradução, possibilitam experimentar, dando espaço às próprias criações.

O que essa Didática deseja é fissurar as certezas e verdades herdadas, compondo linhas de vida, em que, nas “zonas de indiscernibilidade e indeterminação, a Didática-Artista segue devires, ao produzir formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos” (Corazza, 2013, p. 207). Cria, assim, novas linhas de saberes, sentir, fazeres, reinventa significações, onde “mescla e cruza o que passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir” (Corazza, 2013, p. 206).

Dito isso, a Didática é constituída pela tradução de perceptos, afectos e conceitos, pois a tradução percorre a Didática-Artista enquanto dispositivo que a desencadeia e uma prática que a desdobra. Mas essa Didática não quer ser fiel ao original, e sim, passar por um processo de artistagem (Corazza, 2006). Pois, quando se traduz didaticamente, os elementos originais são tomados como algo já criado, por isso, mesmo um elemento traduzido traga algo novo, ainda assim o Didata-Tradutor está traduzindo ideias prontas, rasurando, dessa forma, a origem e a originalidade. Um perigoso traduzir que é sempre retraduzir (Corazza, 2013).

A tradução, como forma de leitura, não faz simples decodificação do elemento original, mas remonta às condições em que ele foi criado. Dessa forma, o velho é tomado como novo, encontra nova vida naquilo que passou e justamente ao traduzir os elementos artísticos, científicos e filosóficos, a Didática os reconfigura inventivamente.

O erro elementar do Professor é conservar o estado da própria linguagem educacional, sem deixá-la ser afetada por outras línguas; e a sua maior covardia (diante da aparente impossibilidade de traduzir) é desistir de realizar as traduções, antes mesmo de começá-las ou de terminá-las (Corazza, 2013, p. 219).

O professor, como Didata-Tradutor, não é obrigado a transmitir o conteúdo literal e verdadeiro dos elementos originais. O professor não faz cópia, nem dublagem, de maneira alguma é refém dos autores que traduz. Não busca autenticidade textual, não preserva a essência dos originais e por isso, não os trata como sagrados. Essas traduções não são, portanto, simples auxílio para a leitura dos originais, pois em cada Didata-Tradutor habita um Autor, que tumultua a linguagem da educação.

A tradução, dessa forma, é um ato político, na medida em que desfuncionaliza

línguas instrumentais, aproxima distâncias, possibilita transformações culturais de forma que desestabilize o próprio *status quo* da linguagem educacional (Corazza, 2013).

No entanto, Sandra Corazza não está sozinha. Mas, afinal, quem é que está? Esse texto procura justamente dar a ver isso. Para Deleuze, “mesmo quando se acredita escrever só, isto sempre se passa com algum outro que nem sempre é nomeável” (2013, p. 181). Com Haroldo de Campos (2015), busca nas teorias literárias da tradução, matéria para as suas Didática da Tradução e Didática-Artista.

Em *Transcrições* (2015), de Haroldo de Campos, a tradução aparece como recriação, tradução criativa ou transcrição. Nesse caso, a transcrição é uma apropriação da historicidade do texto-fonte a ser traduzido, isto é, uma tradição viva, e quanto se traduz a tradição, a reinventa. Esse é, portanto, um processo tradutório usurpatório, regido pela necessidade do presente da criação. O tradutor, por sua vez, enquanto usurpador, ameaça o original com a ruína da origem.

A transcrição não designa senão um processo de transficcionalização em que o fictício da tradução é um fictício de segundo grau. Dessa forma, o transcriador pode ser visto, portanto, como “ficcionalista da ficção” (Campos, 2015, p. 124). E o fictício se apresenta como trânsito entre real e imaginário. A partir do momento em que a tradução desnuda o original como ficção, exhibe “sua própria ficcionalidade de segundo grau na provisoriedade do como se. No mesmo passo, reconfigura numa outra concretização imaginária, o imaginário do original, reimaginando-o, por assim dizer” (Campos, 2015, p. 124). Dessacraliza o texto, rasura-lhe o centro, a origem.

Também, o que consideramos uma das coisas mais importantes: na tradução, enquanto apropriação transgressiva e prática dialógica, torna capaz dizer o outro e dizer a si próprio através do outro, “sob a espécie da diferença” (Campos, 2015, p. 200). Assim, a restituição do corpo na tradução é o que Haroldo de Campos denomina *transcrição*.

### **A emulação como método: leitor inventivo, copista original**

Um método emulatório. Ou a emulação como método. Não uma metodologia, pois não assumimos os compromissos que fazem cargo do sufixo *logia*, “visto que tal expressão implica um estudo sistemático, feito para se chegar ao motivo e à razão do *logos* de um ato cotidiano” (Corazza, 2020, p. 14). Mas uma metodofia, portanto,

cujo saber é considerado de teor biografemático, é um Método, mais adequadamente de Transcrição, que é exercido para, como uma obra, tornar a criar o que já foi criado, através de atos tradutórios, e nunca é tratado como uma descoberta; já que os seus próprios movimentos constituem um saber, derivado da experimentação, do ensaio e da problematização do próprio pensar, do viver e do mundo (Corazza, 2020, p. 15).

Para Barthes, segundo sugere Coustille (2016), um bom método é o que consegue se fazer esquecer. Ou seja, um método que é considerado barthesiano, é aquele que é usado apenas para impulsionar e não como apoderação de modo

operatório pré-estabelecido, cartesiano, de fundamentos inabaláveis. Isso quer dizer que esse método escolhido vai se dissolvendo ao longo da pesquisa, até desaparecer como um todo. O método barthesiano pode ser visto como “uma força de renovação: ele serve para evitar as panes e para alimentar a vitalidade do desejo de pesquisa” (Coustille, 2016, p. 253).

Nesse sentido, a emulação como método na pesquisa em educação, nas investigações acerca da docência, do currículo, da didática, são feitas a partir do que João Cezar de Castro Rocha (2013) chama de *poética da emulação*, termo cunhado a partir dos estudos que faz acerca dos procedimentos de criação e escrita de Machado de Assis.

Rocha nos diz que Machado muito copiou de Shakespeare e que Shakespeare copiou de Thomas Kyd. Que Eça de Queiroz, enquanto leitor de Flaubert, escreveu *O Primo Basílio* a partir de *Madame Bovary*. Certamente, essa lista poderia seguir adiante. Mas foi a partir dos artigos dedicados a criticar *O Primo Basílio* que Machado de Assis teve uma nova ideia, embora ela já fosse muito antiga: a ideia da *aemulatio*. A rivalidade com Eça se tornou, portanto, o “elemento catalisador da própria insatisfação de Machado com seus procedimentos” (Rocha, 2013, p. 94).

Assim, ao tornar o anacronismo um gesto deliberado e não involuntário, Machado desenvolveu a poética da emulação, definida pela acumulação de elementos. Dito isso, a “poética da emulação é uma atualização deliberadamente anacrônica da técnica *aemulatio* (Rocha, 2013, p. 192), por isso importa que, como primeiro passo, entendamos suas diferenças.

A *aemulatio* é uma prática pré-romântica, que partia da necessária adoção de modelos consagrados pela tradição, inclusive pela imitação deliberada de aspectos de consideradas obras-primas. Mas, é importante destacar que se buscava acrescentar a esses modelos elementos antes ausentes, como forma de emular a tradição, ao invés de simplesmente perpetuá-la. A *aemulatio* se torna, dessa maneira, um diálogo contínuo e importante entre gerações, mas embora seja uma técnica fundamental do sistema literário e artístico pré-romântico, ela é diferente da poética da emulação, que busca um esforço deliberadamente anacrônico e em circunstâncias não hegemônicas. Na poética da emulação, tempos historicamente diversos são apreendidos através de gestos de leitura e escrita, estimulando apropriações anacrônicas deliberadas.

É importante destacar a secundidade da poética da emulação, pois a *aemulatio* dizia de um estímulo à invenção, mas era compreendida como prática artística dominante em tempos pré-românticos, enquanto a poética da emulação surge como resposta à pergunta: “como transformar a secundidade em princípio de invenção?” (Rocha, 2013, p. 104). Machado torna a secundidade primeiro passo, objeto necessário, do processo artístico.

A poética da emulação reúne um conjunto de procedimentos empregados por intelectuais, escritores e artistas, envolvidos em relações assimétricas, e ocupando o lado menos favorecido dos intercâmbios - sejam culturais, políticos ou econômicos. Práticas da emulação, contudo, não são exclusivamente deste ou daquele contexto (Rocha, 2013, p. 202).

O processo artístico, por sua vez, é parasita, pois parte sempre de uma obra preexistente e qualquer literatura que se nutre desses influxos, imitações e até roubos nem por isso são menos originais.

**O emplasto:** modos de usar



Com efeito, um dia de manhã, estando a passear na chácara, pendurou-se uma ideia no trapézio que Machado tinha no cérebro. Essa ideia era menos que a invenção de um medicamento sublime, um emplasto anti-originalidade, destinado a aliviar a nossa melancólica autoria. Todavia, não negou aos amigos as desvantagens pecuniárias que deviam resultar da distribuição de um produto de tamanhos e tão profundos efeitos. Agora morto, Machado de Assis poderia confessar: o que o influenciou principalmente foi o gosto de ver impressos nos jornais, mostradores, folhetos, esquinas, estas três palavras: *Emplasto da Emulação*. Por que deveria negá-lo?

\*\*\*

A bula do emplasto destaca três componentes importantes em sua composição: a) A distinção entre *inventio* e *creatio*; b) a compressão dos tempos históricos; c) os anacronismos deliberados.

O emplasto não ajuda a criar, no sentido da palavra *creare*, do latim, que “implica produzir o novo no instante mesmo da criação” (Rocha, 2013, p. 206), do nada, a partir de si mesmo. O emplasto parte da invenção, do latim, *invenire*, um ato mais modesto, pois significa encontrar, descobrir casualmente, muitas vezes. Inventar depende de elementos prévios, que são combinados em novos arranjos, composições, relações.

A invenção é procedimento fundamental da poética da emulação, pois per-

mite valorizar “a anterioridade da leitura em relação à escrita e, no caso das culturas não hegemônicas, a centralidade da tradução no desenvolvimento da própria tradição” (Rocha, 2013, p. 2017).

Dessa forma, inventar implica em uma justaposição de tempos históricos, gêneros e interesses. Por isso, o emplasto tem em sua composição, também, a compressão dos tempos históricos e dos anacronismos deliberados, pois a literatura machadiana trabalha nesse vaivém ininterrupto entre épocas, marca principalmente de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Esse é um anacronismo às avessas, “produtivo pela inversão da cronologia usual da história literária” (Rocha, 2013, p. 191). Na compressão dos tempos históricos há o estímulo de reunir tempos distintos, muitas vezes distantes entre si, assim como gêneros, muitas vezes contraditórios entre si.

É importante destacar, também, que a imitação é o primeiro passo da cópia e não seu resultado final. Portanto, a imitação permanece imitação quando não parte para a etapa seguinte: emular. Isto é, a imitação é apenas o pontapé inicial. Desenvolver algo com base na emulação supõe assimilação, apropriação e transformação do modelo.

Mas o desenvolvimento da emulação demanda um ato de leitura específico, enquanto “recurso ao alheio como primeiro passo na afirmação do próprio” (Rocha, 2013, p. 31). A leitura se impõe, dessa forma, como matriz de toda invenção, rompe hierarquias, temporalidades. Rocha diz, sobre Borges e Machado: “tornam incertas as fronteiras entre os dois atos: ler é escrever com os olhos; escrever atualiza a memória póstuma de leituras prévias” (2013, p. 275).

Tem espaço crucial no emplasto a leitura e a escrita, e nessa tarefa estamos juntos com Piglia, Barthes, Borges. O leitor, para o emplasto se constitui como um criminoso, ao modo de Piglia, utiliza os textos em benefício próprio, faz deles uso indevido. Lê mal, mas apenas no sentido moral do termo, isto é, um “leitor é aquele que lê mal, distorce, percebe confusamente” (2006, p. 19). Lemos restos, fragmentos, incidentes, pedaços soltos, a unidade do sentido se torna ilusória.

O leitor é também um autor, atividade de incessante diálogo intertextual, em que, se “o verdadeiro produtor de um texto não é o autor, mas sim o leitor, todo leitor é todos os autores” (Monegal, 1980, p. 72). Ler um livro não pode mais ser considerado como uma atividade passiva, é uma atividade que participa da própria criação, pois é um diálogo com o texto, lendo, para Borges, “somos parte de um todo, e nos perdemos nesse todo, somos alguém e ninguém” (Monegal, 1980, p. 97).

Barthes chama de *escriptível* (2005a) aqueles textos que, a partir da leitura, pedem uma escritura. Ler é, portanto, a condição de toda escrita (Barthes, 2005b). O prazer de ler, esse tipo de júbilo, alegria que sente ao ler o autor amado, é o que proporciona o querer-escrever (2005a), que funciona como uma atitude, uma pulsão, um desejo ainda mal definido, mal situado, diretamente ligado à fantasia de escritura. No entanto, passar do prazer de ler ao desejo de escrever, acontece através de uma prática de imitação, tão particular e deformada, que poderia se chamar por outro nome. Passar a obra do outro para mim, é necessário “que eu a defina como escrita *por mim*, e que, ao mesmo tempo, eu a deforme, a torne Outra, por amor” (Barthes, 2005b, p. 18). O leitor, em Barthes (2012), é um sujeito apaixonado, e a leitura é a condução do desejo de escrever. Nesse sentido, ao ler, imprimimos certa postura do texto quando o lemos e essa postura é nossa invenção.

Eis o desafio do texto que estimula a leitura-colagem: o narrador não oferece pistas, cabe ao leitor reconhecer que se encontra à deriva. Ele não pode mais se contentar com o papel de intérprete da verdade do texto, já que o próprio autor desacredita a noção (Rocha, 2013, p. 302).

Ao falar de leitura, não se trata do “leitor que lê um livro, mas o leitor perdido numa rede de signos” (Piglia, 2006, p. 27). Esse leitor não é um mero decodificador, decifrador. Ele sobrecodifica, produz e ao amontoar linguagens, “deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia” (Barthes, 2012, p. 41).

Através das leituras e escritas, embebedadas no emplasto da emulação, um texto remete a outro texto, que remetem a outros textos e assim infinitamente, ao modo tipicamente borgeano da *mise-en-abyme* (Monegal, 1980). É correto afirmar, portanto, ou talvez não seja, que essas práticas carregam o que Júlia Kristeva chamou de *intertextualidade*. A intertextualidade é a própria condição da textualidade, ou seja, “a impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão” (Barthes, 2015, p. 45). Ela dispensa a originalidade, pois escrevemos a partir de outros textos, assumimos que a palavra literária não é um sentido fixo, mas “um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras, do escritor, do destinatário, do contexto cultural atual ou anterior” (Kristeva, 2005, p. 66).

A citação é trivial para a intertextualidade. Mas a citação não pressupõe aspas, não se trata de uma citação direta ou indireta. Se trata de um trabalho da citação, daquilo que ela provoca em mim; é o que resta do livro – o fragmento, relevo que é transportado alhures (Barthes, 2005b).

A produção de Georges Perec, por exemplo, enfatiza a citação como criação (Adó; Munhoz, 2017). Faz de si, com a produção de outros autores, um leitor que se torna escritor e “desautoriza o discurso de original e cópia” (Adó; Munhoz, 2017, p. 157). Nesse sentido, toda citação é primeiro uma leitura, e portanto, o trabalho da escrita é uma reescrita – citação que reproduz na escrita uma paixão da leitura, “faz com que a leitura ressoe na escrita: é que, na verdade, leitura e escrita são a mesma coisa, a prática do texto que é a prática do papel” (Compagnon, 1996, p. 29).

Por que, no entanto, utilizar de uma poética da citação no discurso educacional? Importa o que as citações provocam: o deslocamento de forças, “pelo menos a do meu punho” (Compagnon, 1996, p. 45); a desconstrução da originalidade, da essência, da interpretação; um espaço privilegiado do trabalho do texto; o simulacro: toda citação é cópia da cópia, é sempre questão de discurso, e todo simulacro, bem, todo simulacro está distante da Verdade.

Um dos maiores efeitos do emplasto é fazer ver a literatura com os mesmos olhos que Machado de Assis: como um diálogo de textos, sem originalidade absoluta, que rompe com a tradição mimética e “dá livre curso à imaginação e a à fantasia” (Fiorin, 2019, p. 121).

Assim como Machado de Assis supostamente inventou o *Emplasto da emulação*, Menard, de Borges, talvez sem querer, enriqueceu ao descobrir uma técnica rudimentar de leitura, a técnica do “anacronismo deliberado e das atribuições errôneas” (2007, p. 44), nós aqui, humildemente, inventamos que tudo isso pode ser usado em Educação. Como, no entanto, essa composição de cópias, invenções, emulações,

intertextualidades, traduções criadoras, escritas e leituras ajudam a questionar o que fazemos em educação, o que pensamos da prática docente?

### Da emulação às autoficções docentes

Se a proposta do emplasto é a de emularmos nossas leituras, fazer delas escrita, por que trazer para o campo da educação? Ora, essa leitura se dá e em um fluxo de associações variadas, onde nenhuma é original. Dessa forma, trata-se de algo como suspender a vida “no próprio ato vital da leitura e, ao apropriar-se da leitura como escritura, sentir-se vivo ao inventar uma vida em si” (Adó, 2014, p. 9).

O sujeito da escritura “evolui” (...): ele evolui segundo os autores de que trata, progressivamente: o objeto indutor não é entretanto o autor de que falo, mas antes *aquilo que ele me leva a dizer dele*; eu me influencio a mim mesmo *com sua permissão*: o que digo dele obriga a pensá-lo de mim (Barthes, 2017, p. 126).

Toda crítica é autobiográfica, nos diz Rocha (2013), lendo Piglia. Alguém escreve sua vida justamente no momento que acredita estar escrevendo suas leituras. Pois, há em tudo aquilo que os amores que nos cercam, em nossas leituras e escrituras, querem dizer sobre nós mesmos. E pensar sobre a própria prática não é, também, matéria de docência, de educação? O educador não é aquele, também, que “sabe que a criação é sempre um processo de auto-criação, de criação de si”? (Corazza, 2013, p. 98). Em outras palavras, se trata de uma prática que encontra, nos autores que ama, nas fantasias de escritura, nos modos de ler, “condições de pensar, dizer e fazer algo diferente com a sua docência” (Corazza, 2005, p. 142). Isso não quer dizer superação do feito e do dito, mas questionar, poder dizer de outros modos. Como o modo que Barthes opera (a única coisa segura que existia nele) dito em *A Câmara Clara*:

(...) a resistência apaixonada a qualquer sistema redutor. Pois toda vez que, tendo recorrido um pouco a algum, sentia uma linguagem adquirir consistência, e assim resvalar para a redução e a reprimenda, eu a abandonava tranquilamente e procurava em outra parte: **punha-me a falar de outro modo** (Barthes, 1984, p. 19, grifos meus).

A vida docente, composta por movimentos de leitura e escrita, *escreitura*, sendo essa *modus operandi* da didática da tradução, leva-nos a colocar “algo próprio em nossa leitura-escritura do arquivo do mundo” (Aquino; Corazza; Adó, 2019, p. 9).

A *escreitura*, termo cunhado por Sandra Corazza (2008), dá a ver esses movimentos de leitura e escrita, principalmente os que fazemos em educação. Para Sandra, a *escreitura* não é uma manifestação, militância, conteúdo doutrinal. É uma prática de deslocamento, mesmo que sutil, “do poder reativo, autorizado e autoritário da Linguagem” (p. 184). Toda docência é feita de tradução, sendo cada tradução, tradução da tradução, que consiste em camadas tradutórias, que passam por gerações de professores. Por isso, “leituras, falas e textos de professores despertam o desejo

de mais leituras, falas e textos” (Aquino; Corazza; Adó, 2019, p. 8).

Ler, em educação, ao modo borgeano, isto é: os livros fazem de Borges “um sabedor do teor fabulatório das ciências e suas conjecturas, do homem como invenção, assim como da relação que o saber trava com a realidade em um âmbito de empirismo imaginativo e imaginário” (Adó, 2016, p. 136). Empreender a leitura como um modo de praticar desvios “das metanarrativas fundacionais”, para encontrar “maneiras de desestabilizar os poderes, as certezas e os dogmas” (Adó, 2016, p. 139), em que isso tudo é feito a partir de alianças variadas, nos textos borgeanos, por exemplo, como em muitos outros que lemos e emulamos.

O emplasto da emulação, essas maneiras de ler, são porta de entrada para as autoficções docentes que esse texto busca propor inventar. Trata-se de relatar uma vida, mas nunca uma verdade sobre a vida que é relatada. Uma autoficção ao modo Roland Barthes, em sua crítica à autobiografia, em *Roland Barthes por Roland Barthes* (2017). Uma crítica às biografias dos grandes feitos, das grandes vidas, como Marcel Schwob em suas *Vidas Imaginárias* (1997), em que o biógrafo, de si ou do outro, possui a arte de dar valor à vida tanto de um pobre ator quanto à vida de Shakespeare.

Uma autoficção é também uma ficção do outro, daqueles que amamos, das vidas esburacadas que percorrem as linhas dos textos que lemos, que escrevemos. Embora *Emílio Renzi* (Piglia, 2017) não tivesse nada a contar em seus diários, pois sua vida era totalmente trivial, se não tivesse começado a escrevê-los, naquela mesma tarde, talvez nunca mais tivesse escrito nada, mesmo com “uma dúvida insolúvel sobre o valor daquilo que se escreve” (Barthes, 2012, 445). Justamente por não ter nada a dizer, passou a roubar a experiência de desconhecidos. E os desconhecidos possivelmente contavam histórias de outros desconhecidos, tornando desconhecida a propriedade das histórias e lembranças das quais todos contavam.

Relatar a si mesma, pois é preciso dizer o nada (Barthes, 2004). Os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever e os modos de pensar e escrever inspiram maneiras de viver (Corazza, 2006). Começar, portanto, pelos restos, por aquilo que sequer estava escrito, esses “fatos mínimos que misteriosamente haviam sobrevivido à noite do esquecimento. São visões, *flashes*, enviados do passado, imagens que perseveram, isoladas, sem moldura, sem contexto, soltas...” (Piglia, 2017, p. 17).

E, tendo que “emula-se o que se admira e ama” (Rocha, 2013, p. 151) e a invenção é parte do processo da emulação, entende-se a importância da poética da emulação diante das traduções criadoras, do levantamento de questões acerca da docência e da pesquisa em educação. Estamos *com* nossos amores, na medida em que eles possibilitam, mesmo que através de atribuições errôneas a anacronismos deliberados, que questionemos a “ordem” das coisas, principalmente de nós mesmos.

## Referências

- AQUINO, J. G.; CORAZZA, S.M; ADÓ, M. D. L. Por alguma poética na docência: a didática como criação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169875>
- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Educação da diferença: possibilidades de composição. In: *X ANPED Sul*, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://>

[xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/855-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/855-0.pdf)

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Aporias literárias: questões borgeanas na educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 9, n. 2, maio/ago, 2016. p. 133-145. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/23517>

ADÓ, M. D. L.; MUNHOZ, A. V.; Criação poética e currículo da diferença. **Revista Pro-posições**, v. 28, 2017, p. 147-159. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0147.pdf>

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2014.

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

BARTHES, Roland. **Inéditos, I: teoria**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance I: da vida à obra**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance II: a obra como vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

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

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>

CAMPOS, Haroldo de. **Haroldo de Campos: Transcrições**. (Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega). São Paulo: Perspectiva, 2015.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens – filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de fouror: escrita em filosofia-educação**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Metodossófia: contrato de tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.) **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020.

CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de famas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

COUSTILLE, Charles. **O que seria uma tese barthesiana?**. Revista Polis e Psique, Porto Alegre, 2016, v. 7, n. 1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/72101/pdf>

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 2013.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MONEGAL, Emir Rodríguez. **Borges: uma poética da leitura**. São Paulo: Perspec-

tiva, 1980.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIGLIA, Ricardo. **Anos de formação**: Os diários de Emílio Renzi. São Paulo: Todavia, 2017.

ROCHA, João Cezar Castro. **Machado de Assis: por uma poética da emulação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SCHWOB, M. **Vidas imaginárias**. São Paulo: 34, 1997.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

## CACARIA: composição em criaturas asa

Paola Zordan  
Ernani Chaves



O que se cria num outro? Apenas partes de um todo sempre inapreensível. Cacos. Transcriar linhas e intersecções professor-aluno, aluno-escuta, escuta-espaco, sala, escola, pátio, árvore, ressonância, eco, mais o que aqui é impossível de ser nomeado, numa pesquisa, num Mestrado, numa escrita, tudo isso que se perde e se torna produção a fim de que possamos pensar aulas, aulas de arte, aulas para autistas. Onde esses inaudíveis penetram? Onde cessa? Será que cessa? Esse fluxo, o que se arranja, o que se aproxima e o que se distancia, o que recria quando se registra? Quando a criação cessa? Será que teve um início? Será que inicia alguma coisa? Quem disse que início existe?



Experiências de um artista professor, *professorartista*, em sala de aula de escolas de educação especial, onde o sentido da “diferença” pouco filosófico é. Traduzir uma vida nesta docência plena de epifanias e singularidades acaba dando uma perspectiva fabulatória ao que o corpo viveu. Haveria outra perspectiva? Fragmentos do vivido se apresentam numa poética dos cacos, tornando o que se realizou em sala de aula, matéria para uma escrita que não traduz realização alguma. Cacaria, matéria de pesquisa, deixa de ser um método para se tornar um modo de composição de muitas partes, corpos partidos, pedaços de coisas e espaços conjugados para além e a quem da experiência e das leituras de um Mestrado nas bordas da esquizo-análise e de conceitos avizinados por ali. Entre quarenta horas em sala de aula de rede pública e tratamentos de saúde, assimila-se autores sem disciplina escolástica, o que, de modo antropofágico e sem referências diretas, se manifesta numa escrita pouco afeita aos métodos científicos. Cacaria implica todo um maneirismo aforismático de se transpor o corpo em texto.

Brinca-se com a “cacaca” que infantis produzem quando fazem “arte”. Cacaca, caco, a cacaria performa o dadá. Trata-se de uma recolha dos cacos de outrem e de si experimentados para criar imagens e planos de voo textuais. Em cacos, estão os docentes, o corpo dos alunos, os autistas, crianças e jovens, seus acometimentos neurais, seus surtos, o cansaço docente, *pathos* tantos que nos escapam, assim como a linguagem, as onomatopeias com as quais se comunicam. Uivos, silvos, gritos. Tudo atravessa corpos, os eus dilatados, os nós apertados, os seus implicados. O corpo em sua plena cisão entre percepções sensoriais a-traduzíveis.

Um corpo e suas necessidades, um corpo ralado, um corpo que dói. Esse corpo só pode operar no limiar da relação entre desequilíbrios físicos-emocionais-concretos-conceituais. Corpo alado. Uma pesquisa com corpos em sala de aula, uma pesquisa entre professores de artes, uma pesquisa no esgotamento de horas de atendimentos e aulas. A matéria da criação da pesquisa envolve limitações, os limites dos corpos, da linguagem, das percepções mais óbvias. Múltiplas possibilidades de expressão para uma economia de palavras, toda essa fuga do que se espera, a perda do equilíbrio, do que se espera de um docente para se tornar “mestre” e ainda, o que se estratifica como o “estabelecido no ambiente de ensino”. Quais são as necessidades de quem ensina? Pode um professor ter necessidades próprias? Um professor é um corpo derramado aos outros. Sua vida se desequilibra porque não vive para si, mas, se viver para si mesmo, pouco se dá e sem este corpo impessoal em aula, nada acontece.

Explorar esse desequilíbrio, as fragmentações corporais, intelectuais e discursivas, assumir os cacos. Ninguém necessita viver de resíduos, mas se vivemos no residual, com tudo isso que nos sobra, no lixo que nos acomete, permite-se que a vida se torne algo. Agir com elementos variados, arranjos materiais com resíduos prosaicos, matérias heterogêneas e seus pedaços. Tais corpos de coisas e pessoas vão aprendendo a ocupar espaços e a aceitar o peculiar de cada biboca que os corpos podem ocupar. São maneiras de escapar das regulações escolares e acadêmicas para afirmar a força de experiências que, transcriadas, viram o que não são, sem trair a força do que se viveu. O movimento do pensar se dá nos desequilíbrios dessas infundas desordens, de forma fragmentária e não linear, criando fugas e deslizos num plano que se institui junto ao que se quer o “componente curricular arte”, potencializando relações em experiências atravessadas por limitações incontáveis.



Ernani Chaves e Paola Zordan, Cacaria I, 2020

Desenho e colagem analógica com tratamento digital, dimensões variáveis



a sala transformou - se - se / devido à toda uma pressão sofrida corpos inquietos e expansivos afetados pelo estar dentro do ambiente ao qual não se adequavam formas convencionais de conduta ESCUTA . falta de adequação alunos se deu em muitos sentidos ali adentravam tinham dificuldades \_\_\_\_\_ se acomodarem no espaço pouco apto para suas necessidades de exploração tátil e motora \ o deslocar de mesas .

combater a tensão com o mobiliário para um lado para abertura de espaços no chão \_\_\_\_\_ e o respiro de movimentos

paredes se oferecem a serviço penduram módulos tocas são construídas -----multiplicação ----- possibilidades espaço físico . cadeiras e mesas tornam-se outras coisas dissolvem normas usuais corpos passam a agir de outro modo cria-se-e-se-se-se-e-se uma aula de artes . diversifica formas texturas escalas se redimensionam /

criação infinita arranjos e variações que aspecto plástico cênico performático e relacional dizer "intervencções artísticas" . ações

planos de voo . alunos tensionam o espaço criam infinitas posturas microexplosões cabeçadas = para a experiência

deslizar rolar raspar esfregar espedaçar pintar riscar horizontalizar tatear espremer traçar bater dançar pendurar amontoar subir verticalizar chocar silenciar borrar gritar escutar esconder rastejar torcer ler xingar entortar amassar alisar cuspir empilhar desmoronar molhar dilacerar

todos esses infinitivos modos de existir nenhuma separação performance mutante e variável e assim assume-se postura do experiencial

sala de artes com alunos especiais +

\_ arrasta e contamina outros espaços de aprendizado . - deslocamento corporal potencializar a abertura do espaço arquitetônico ~~convencional~~ arranjo esquizo - físico diferencial . composições visuais



O espaço para aprendizagem, em suas múltiplas configurações, implica medidas de gestos e apropriação de planos de inúmeras dimensões. Os planos são tanto as paredes que servem para pintura, colagens, esticar tecidos, fazer tendas penetráveis, tudo imanente ao próprio plano do que se faz em sala de aula. Plano intrínseco ao que se pensa, se cria, ACONTECE. O acontecimento cacarial se desdobra, em intensidade, tanto nos espaços de pensamento quanto dentro do espaço extenso. A cacaria procede tanto em materiais que podem ser manipulados quanto conceitualmente. Não há uma separação entre o gesto virtual e o que se atualiza no corpo. Pensamentos são papéis, caixas, materiais gráficos, livros de arte, catálogos de imagens, formas geométricas e suas derivações, texturas arquitetônicas, restos da indústria e embalagens, tampas circulares de escalas variadas, potes, tintas, madeiras, cordões, cordinhas, palitos. Tudo o que pode ser empilhado, amontoado, rasgado, tudo o que é extraído dos restos daquilo que usamos e descartamos, tudo o que pode ser sobreposto com intermináveis dimensões. Tudo é conceito, sem ser. Tudo o que se viveu, tudo o que se fez. Tudo o que valeu. Tudo o que nos desloca. Tudo o que funciona, apesar do cansaço de tirar tudo do lugar. -



Um espaço outro no fabular planverso dos fragmentos existenciais de um professor em primeira pessoa que se faz segunda e terceira e o plural não passa de um sonho da escola que ninguém conhece entre os cacos/ o sono/ essas criaturas asas, autistas, espectros neuropatológicos nas pessoas do discurso que se perdem na linguagem do nunca desse mergulho no escuro onde tudo se impessoaliza em mágicas como vestes que são parangolés feitos com o que se tem no romper dos planos tal como o serviço de orientação pedagógica exige para se lutar com os planos de uma Secretaria de Educação não afeita a que professores estudem mais/ sem licença/ sem folga/ sem piedade aos corpos/ criatura asa navega em um oceano de cão onde nos encontramos em múltiplos pedaços junto a corpos/ no corpo de uma criança em situação de risco que cria pêndulo da ilusão pontual/ por isso tudo vamos cercar o plano/ cacar/ chorar/ lambuzar a mão na membrana que abana o plano/ adentrar na caixa nave/ todas essas pessoas imprevistas engolfadas pelo plano de cacos submersos e desenhos escritos com varinhas cujo condão é nosso encontro que a toda hora foge nos desvios lineares da cor que derrama em todas essas asas que se tornam mágicas vestes as quais serão rompidas porque não mais

servirão para toda a luta que estar ali exige/ a criatura/ as asas/ as cacadas/ toda revoada/ todos cães/ latimos/ múltiplos pedaços/ cacaca/ nos derramamos/ o plano se faz volátil/ camaleão/ cama e leão/ mas o leão é só um gato/ um gato pode ser cão/ o cachorro vira leão/ as asas do gato o tornam uma esfinge/ a asa não tem fim/ voar e planar/ aterrissar e saltar/ outra vez/ numa asa que nunca enxergaremos pois é asa desse plano infinito que nenhum olhar ou palavra abarca.



Criaturas asas são formas de existir e de operar em algum lugar onde a arte se prolifera. Sabe-se apenas que podem incorporar múltiplos devires. Viram animais, vegetais, minerais, se molecularizam. Trabalhar com essas criaturas é estar aberto a ações impensáveis, a viver situações que percorrem no delírio indiscernível. Sua forma que é líquida e volátil, se move conforme a terra muda seu curso. A cada milésimo de segundo uma criatura asa se vai e se configura em alguma substância que não conseguimos perceber ou definir. O trânsito é imperceptível, pode a qualquer momento incorporar e se mudar sem ao menos reconhecermos sua definição. Não existe definição para uma criatura asa.



fabular para criar criaturas

a fabulação não é humana, é alada

não seria suportável, sem fabular

~~toda realidade~~ é sensível e complexa

a escrita, , , a incompletude

realidades se perdem

a forma incorpora e vem

desvendar olhares singulares é pretensão e só

uma produção não determina nenhuma leitura entendedora

nada pode ser determinante

- o Magistral está longe da experiência  
aqui, quem ensina é o absurdo  
fabulação não é bem uma criação, tampouco algo que age  
os flaps de autistas e suas corridas batendo seus braços com  
muita força: criaturas asas



No impulso de experiências, em escola, com alunos dados com neuropatologias várias, cria-se. Somente um modo de escrita residual, que se dá pela junção de pedaços, torna uma pesquisa com arte, em sala de aula, com autistas e outros espectros que fazem diferir corpos, linguagens e aprendizagens, possível. Entre um corpo que ensina e muitos corpos que aprendem, longe do que se entende como aquisição de códigos, leituras espaçadas, falhas, algo acontece. A cacaria se faz no residual de todos esses encontros, das perdas, de aulas não assistidas, de livros não lidos e arguições nem sempre presenciadas. Em meio a esses cacos, estudos e tratamentos, conceitos são tomados de modo a se traírem e não dizerem de que fontes o texto os bebeu. Autores foram deglutidos e regurgitados num processo antropofágico que dispensa citações e referências precisas. Uma ascese é exigida, mas entre a farmácia, os carimbos, a geladeira, o livro-ponto, a cafeteira, a fisioterapia e algo para encher a barriga, só sobra essa escrita fragmentária, feita aos pedaços, por várias mãos, corpos e cabeças. O *stricto senso* impede a pessoa de respirar. A vida precisa parar para um mestrado existir. O resultado, colaborativo, é essa escrita aforismática, experimental, que assume a ruptura com estruturas narrativas e com dissertações teóricas. Afirma-se poesia, pois, em vez de travar um texto com análises de um campo empírico, com explicações filosóficas, com amostragem de uma realidade, com a descrição de uma problemática, procura tornar a pesquisa respirável. O pensamento aí está, no fora, dentro da vida, de mil horas em sala de aula e uma casa que acumula pó.



Cacaria desenvolve um maneirismo transcriador para erguer uma pesquisa que sobrevoa práticas e espreita conceitos sem os compreender se não os intuindo em possibilidades pré-filosóficas que nunca se esgotam. Cacaria para poder planar, nem que seja rasteiramente, numa vida em sala de aula. Todas intuições, coletadas aos pedaços, porque em frangalhos se trabalha e se pensa, não tratam diretamente do que acontece e do que se faz em aulas e mais aulas. O corpo do professor, que se esquece artista, perde-se em sala de aula. Aqui, no caso, mais especificamente em uma sala de artes de escolas ditas “especial”. Alunos que desviam do que se quer como “normal”, mas, nem por isso, diferentes. Diferença, mostra filosófica, conceito que confunde, uma diferença e outra. Assim, na tal diferença que não é a diferença dos especiais, aceitamos aberrações, seja como artistas, como professores, como pesquisadores. A pesquisa aceita distorções filosóficas perante conceitos pouco sustentados, pois o que procurar exprimir encontra-se nas bordas, nas margens, na vida e na linguagem desregrada do professor que escreve e lê acontecimentos. Rasteiras? A sala de aula e os corpos, com seus acometimentos, na fragilidade e no esgotamento de quem ensina, na dor da pessoa que precisa apresentar resultados aceitáveis, é matéria de escrita e de criação. Sem se mostrar.

A pesquisa cacarial não apresenta casos, pessoas, propostas de ensino, relatos de aprendizagens, não há aqui fotografias de alunos e nem de seus trabalhos e realizações. O que traz são registros pervertidos pelos autores, uma captura parcial, em cacos, do que se pensa e vive. Trata-se, de algum modo, de uma *fragmática*. Os registros oferecem imagens advindas da documentação desse que quer professor-artista-pesquisador-propositor. Explora enquadramentos, cortes e reenquadramentos enquanto processo de conceitos que se confundem com as sensações dos blocos. Registros fotográficos de espaços, materiais, posições corpóreas e outros elementos são mexidos e retrabalhados com colagens e desenhos que, posteriormente, são transpostos a novas composições e riscos, digitalmente. Partes de corpos, mesas, trabalhos de alunos e salas de aula, fotografados em escolas de diversos tempos e locais, se tornam outra coisa, outro plano. Cacaria, se estabelece algum método, é um planar para tais superfícies transcriadas. Não há previsão, portanto, se há método, este escapa.

Cacos de vida, tais registros que poderiam ser tratados como proto-metódicos, recaem em maneirismos e vem se tornar matéria para pensar corpos. Corpos aos pedaços, corpos docentes, corpos mórbidos, corpos potentes. Corpos de encontros. Corpos que viram imagens que mostram, sem nenhum outro sentido se não aquele que o rastro fragmentado de uma singularidade, o que se consegue criar. Sabendo que operar num corpo outro pode ser uma coleção de tentativas cambaleantes, deformadas: operar a própria inflexão. Ao fazer de tudo isso pesquisa percorre-se sentidos transitivos e seus desdobramentos vários, os quais acionam as rebordas aladas das experimentações. Desse modo, as cacarias fazem relações intrínsecas entre o texto e a imagem, assumindo a bricolagem como recurso e força de composição, tanto textual como visual. Fotografias que registraram criações, gestos, *insights*, se apresentam de forma sobreposta em técnicas de mixagens variadas. As imagens dessa pesquisa cacarial partem da vida em sua captura de produções e momentos, mais papéis recolhidos, mais riscos, mais variáveis de mãos agindo e cortes e fragmentos aleatórios, desenhos, colagens, uso de canetas esferográficas e lápis de cor. Não se estabelece continuidade alguma, tampouco uma narrativa sequencial, mas sim sobreposição de palavras, cacos de coisas, aproximações e afastamentos visuais na experimentação entre a palavra, o movimento e a escrita.

São cacos das experiências pelas quais a pesquisa problematiza sua própria existência enquanto pesquisa. Pedacos de imagens ao acaso, destituídas de alguma

semelhança com o real expresso pela matéria da pesquisa, sem compromisso algum com organizações narrativas *a priori* e dados historiográficos, dão a ver formas esquizoides e sofrimentos vários. Trata-se de romper com a personalizações de dados para aglutinar afectos em suas singularidades. Opera por imitação, repetição, maneirismo. Essa maneira cacária de se escrever e se criar com fragmentos aceita o espaço enquanto embate de forças num jogo aleatório. Suas acumulações são imprevistas, vão deixando que o espaço seja preenchido por coisas e resíduos os quais se tornarão a própria matéria a ser trabalhada. A cacaria é a experiência, o processo e a investigação desse espaço de encontro. Cacariar se dá no acontecimento que fala sem saber o que diz, ainda que seja um corpo a se manifestar. Cacariar é expressão de um sentido sem lógica, acontecimento incorporal, que nunca traduz a experiência vivida e a aprendizagem possível de ser testemunhada. Os corpos aprendem, mesmo quando seja impossível decodificar os signos. Expressão de um sentido que escapa, acontecimentos não são os fatos que criam corpos e espaços. Acontecimentos não são dados e sim forças infinitivas a re-velar encontros, corpos e aprendizagens. O caos, contramestre da marcha, mostra o quanto a racionalidade e seus centralismos ficam em segundo plano. Esse plano é pleno de desnivelamentos e rugosidades, nunca será reto, muito menos regulador. O plano existe em relação aos corpos, sendo o que se extrai como racionalidade é uma ínfima parte de um todo sem fechamento. O procedimento cacarial lida com um sistema aberto, errático e criador, que move afecções corpóreas e mostra os (de)efeitos do que acontece. Transcria imagens e escapa das identificações, das personalidades, dos fatos e suas finalidades, permitindo que cada parte traga uma inquietação de continuidade e descontinuidade. Os elementos não se fixam, mas possibilitam uma infinidade de leituras, coleções de imagens, constelações icônicas, bricolagens. Superfícies, mesmo quando com bordas, nunca acabadas. Superfícies que nunca passam de retalhos de uma unidade dogmática-crítico-analítica que a própria experiência docente rasgou, deixando a docência para se tornar estritamente magisterial. O que vem a ser uma aula, uma obra de arte, o que vem a ser uma pesquisa, o que vem a ser uma dissertação, um professor, um artista, esfacela-se.



Ernani Chaves e Paola Zordan, Cacaria II, 2020

Desenho e colagem analógica com tratamento digital, dimensões variáveis



imagens se processam , via com os alu-  
nos memórias  
recriação despedaçamento de tudo o que foi visto e vivido  
experiência deformada , destituída não só do prisma  
ótico ,  
existência e continuidade o que se de-forma à imagem convencional  
figuração resultante ações com o corpo  
professorartista mover-se no espaço ,  
tornar-se a própria imagem fazer pensar o espaço na imagem , sem  
contornar respostas , o corpo em movimento , se deslocando  
, erroneamente , ao acaso , relação  
com as superfícies , com os materiais ,  
disposições e proposições de um artista e professor  
fratura uma abertura para possibilidades  
de expressão  
diálogo com o espaço de aula  
cria matéria de pesquisa , cuja  
empíria se dá na própria recriação  
vivido

escrileitura fabulatória.

uma sala de artes espaço visual sem ponto fixo  
, vem compor uma transitividade  
de sentidos múltiplos acúmulos , experimentados frag-  
mentariamente diferenças do que se transcria  
em variações corpo-espaço-vibrações-emanções-acúmulos  
formas de produzir cacos escapam pelos ges-  
tos , nos comportamentos, nas trocas interpessoais

modos incansáveis	aproximar e re-aproximar	riscos e linhas
escuta de sons de um tempo    outro	não se distinguem ,	na espera no olhar de um gesto
se constrói		
inúmeras tentativas movimentos	intervenções e	ampliar as percepções limites



Cacaria pode ser tanto um método como um tema e problema de uma pesquisa que trata de sala de aula, vida, trabalhos artísticos, crianças e jovens autistas e outros alunos com espectros distintos, os quais fazem tais criaturas em escola básica estranhar linguagens e o que se presume como “aprendizagem normal”. Cacaria se faz como um fazer, um tratar sem falar, sem explicar, sem dizer de fatos, sem sujeitos, sem objetos de pesquisa. Mostra o quanto alguns alunos têm, no que se compreende como arsenal sensível, “potes” com cacos dos quais se podem valer. Cacaria é esse modo de organizar aquilo que jamais será linear. Quando alunos ditos “especiais” se desorganizam, tais “potes” são reservas de autonomia. Essa cacaria é o que possibilita jogar para cima, na medida que o espaço comporta, todas as peças que ali estão depositadas, para, então, perceber como tudo ao acaso caiu e, assim manejar e agir de acordo com o que o acaso oferece, como nos procedimentos dadá. Tanto professor quanto alunos agem de acordo com a maneira que estiver na sua possibilidade de arranjo. Uma matemática da desorganização e sua irregularidade num campo que se delinea como arte, em performance. Tudo o que pode se entender como aprendizagem, neste âmbito, são as inúmeras ações já agregadas na vida. O despertar de uma linguagem audível, apropriação de matérias, gestos que se modificaram, interesses que se acordam, livros que se tornam fontes de curiosidades, nomes de artistas são verbalizados em repetição, transtornos que se acalmam, aquisição de algumas convenções, sensibilidades a certos signos, trânsitos se tornando mais fluentes, tempos que aumentam sua elasticidade, tolerância relacional: o que pode ser circunscrito como “avanço”. São cacos que se organizam em inúmeras formas e sentidos, composições que se enriquecem e dão vazão a outras configurações. Cacos que transitam por outras salas e passam a afetar seu entorno. Procurar por qualquer material mais estruturado, tendo tais alunos percepção de sua potência e multiplicidade, são os indícios de que o plano de voo cacarial tem efeitos que talvez explicitem aprendizagens. Porém, tudo são apenas fragmentos de experiências, encontros lembrados, rastros de um professor que também se conhece artista, rupturas do que se pensa enquanto o que vem a ser

criar ações com os alunes, desvios de qualquer forma preestabelecida, estranhezas. A criação de uma maneira que possibilite a singularidade, na presença, trazendo algumas impressões em torno dessas muitas experiências no inabarcável do pensamento em movimento.



### Referências

- BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. (Org.) **Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Supernova, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ZORDAN, Paola. Bricolagens, força frágil. **Contemporânea** – Revista do PPGART/UFMS, v. 3, p. 1-16, 2020
- ZORDAN, Paola. Dos restos, uma fabulação. In: Paola Zordan. (Org.). **Iniciação à Docência em Artes Visuais: Guia e Experiências**. São Leopoldo: Oikos, 2011, v. 1, p. 129-137.
- ZORDAN, Paola; SOUZA, Anderson Luis de. Maniera Morai. In: CORAZZA, Sandra (org.). **Métodos de (trans)criação: pesquisa em filosofia-educação da diferença**. São Leopoldo: OIKOS, 2020. p. 451-474.
- ZORDAN, Paola; FOGAZZI, Simone. **Da pesquisa-sensação: fragmentos**. In: CORAZZA, Sandra; ADÓ, Máximo; OLINI, Polyana. (Org.). **Cadernos de Notas 9: Panorama da pesquisa em escrituras: observatório da educação**. 1ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016, v. 1, p. 26-37.
- ZORDAN, Paola. **Fragmentações, Dilacerações, Diluições**. Revista Artíficos, v. 1, p. 1, 2011.
- ZORDAN, Paola. **Motivações para escrita a partir de notas em torno de si e dos outros**. Polis e Psiquê, v. 9, p. 205-217, 2019.
- ZORDAN, Paola. **Para artistas des-instituídos**. Arte contexto, v. 5, p. 1-1, 2018.
- ZORDAN, Paola. **Aulas de artes, espaços problemáticos**. In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2007. Disponível em: < [http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3009--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf) > . Acesso em: 24 mai. 2018.
- ZORDAN, Paola. **Frágil: perspectivas extemporâneas no ensino de artes**. In: Ursula Silva; Nadia SennMirela Meira. (Org.). **Memórias e Perspectivas contemporâneas da arte/educação no RS**. Pelotas: UFPEL, 2016, p.74-84.
- ZORDAN, Paola; SOUZA, Adrise. Ferreira. **Espelho quebrado: fotografia e fragmentação**. DISCURSOS FOTOGRÁFICOS (ONLINE), v. 16, p. 120-143, 2020.

## Conversas para a produção de um exercício de leitura aberrante de si em educação

Luiz Quirino

Não, não! É bem provável que você esteja se equivocando duplamente ao achar que não está entendendo muito bem ou que eu não estou sendo suficientemente clara. Se bem que clareza nunca foi o meu forte mesmo. Mas enfim. Digo isso porque o que estou tentando lhe contar não se apresenta sob a forma de algo que se devesse entender, muito menos funciona através disto que poderíamos chamar, meio vagamente, de compreensão. Trata-se, antes de qualquer coisa, de minha trajetória, por isso o caminho que estou reconstituindo diz muito mais respeito a como cheguei até aqui do que a algum tipo de possível aprendizado, que, se por acaso houvesse, não seria nada mais do que um efeito secundário. Parece-me. Não tenho muita certeza. Vamos começar novamente. Desta vez, talvez fosse melhor eu falar um pouco daqueles cuja trajetória cruzei, que me afetaram, que afetei. Seria impossível remontar meu percurso sem fazer referência a eles. Porque o caminho inteiro é reflexivo ou, se você preferir, afectivo – afetoso num estranho sentido.

Obviamente já existiram outras de minha espécie (ainda existem), cada uma se desenvolvendo a partir de suas particularidades e de encontros às vezes casuais. Afinal de contas, a leitura provavelmente acompanhou o surgimento da escrita. Pelo menos foi o que me contaram. Arrisco dizer que inclusive pode ter sido anterior a ela. O que sei sobre minha origem – dentro das limitações de tudo o que é possível formular através de um relato – é que ela está ligada a determinados movimentos de fazer existir, que se confundem com a produção de um pensamento que se propaga na realidade por meio de sua quase sempre insuspeita materialidade.

### Tudo o que é força e Fora

Acho que posso tomar como ponto de partida (de retomada, de repartida) – que se confunde com um ponto de chegada que nunca chega, em um movimento infinito – o que Maurice Blanchot, Michel Foucault e Gilles Deleuze chamaram (implicação de suas influências mútuas) de Fora. Eles empreenderam um esforço conjunto, cada um a seu tempo e modo, no entanto, de teorização da relação entre pensamento e linguagem – sobretudo a linguagem em sua forma literária. Esta como um tipo de engrenagem e veículo do pensar. E isso, como você verá, não é uma formulação de menor peso neste relato de minha gênese. Acho que poderíamos colocar as coisas nestes termos: trata-se do pensar em vez do pensamento, do verbo no lugar do substantivo, do movimento em detrimento de alguma substância ou essência. Para Blanchot, Foucault e Deleuze, as palavras, em seu uso cotidiano, estariam contaminadas por um uso eminentemente prático e reduzidas a meras ferramentas. Contudo, quando subvertida essa função regular, digamos assim, quando convertidas em linguagem literária, elas deixariam de ser apenas um tipo de instrumento utilitário e estabeleceriam os parâmetros de sua própria

realidade, agora marcada pela autonomia. Já não funcionariam exclusivamente através de suas conexões com elementos exteriores, antes, passariam a engendrar seus próprios objetos (Blanchot, 2007), não como um espelhamento do mundo, mas como realidade autônoma. Dessa forma, o eu do discurso literário se libertaria da enganosa pessoalidade do sujeito falante ou, pelo menos, teria sua posição confortável testada. Uma vez que “[...] o *eu* que pronuncia não é um *eu* idêntico a si, pois é um *eu* que não representa um sujeito, que não se refere a si mesmo” (Levy, 2011, p. 57). Para Deleuze, sobretudo ao se referir aos escritos de Foucault, a palavra, em sua forma literária, seria responsável por certo arranjo resultante do contato com o jogo das forças circulantes no Fora: “[...] o enunciado é a curva que une dois pontos singulares, isto é, que efetua ou atualiza relações de forças [...]” (Deleuze, 2005, p. 86). Atualização cujo sucesso não é, em nenhuma hipótese, garantido. O Fora, por sua vez, seria esse espaço por onde circulam as forças diferenciais responsáveis pela composição e movimentação do pensar – sendo ainda exterior a tais forças, resultado da distância e da diferença entre elas (Pelbart, 1989).

### **A máquina literária e suas maquinações**

Mas se o Fora é local de circulação das energias incontrolláveis componentes do pensamento, é igualmente elemento imprevisível, por isso pode comprometer o objeto que com ele estabelece contato e, no limite, até mesmo provocar sua destruição. Existem, contudo, algumas chances de sucesso, dentre elas a que se apresenta por intermédio da noção, forjada por Deleuze e Guattari, de máquina ou maquinismo: a ideia de que os humanos se relacionam com o mundo através da mediação de tais máquinas, numa produção de si e do mundo mesmo. Máquinas que cortam os fluxos de vida e do desejo e se conectam a outras máquinas produzindo novas máquinas e novos fluxos composicionais: “É assim que todos somos ‘*bricoleurs*’ [...] Uma máquina-órgão para uma máquina-energia, sempre fluxos e cortes. [...] Algo se produz: efeitos de máquinas e não metáforas.” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 11). Tais cortes não significam uma separação da realidade. Pelo contrário, operam sempre em meio a um fluxo material contínuo, realizando cortes e produzindo novos fluxos associativos. Um estranho tipo de torrente maquinica, que secciona para fabricar a continuidade diferenciante, na qual não existe oposição entre fluxo contínuo e objetos parciais: “[...] em toda parte cortes-fluxos de onde o desejo irrompe [...]” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 55). Dessa forma, existir se confundiria irremediavelmente com fazer existir, seria inseparável de tal produção ou maquinismo: “[...] a essência humana da natureza e a essência natural do homem se identificam na natureza como produção e indústria [...]” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 15), não tanto como uma essência, mas como uma essência inessencial, dependente da fabricação de si mesma. Mais especificamente através do procedimento que David Lapoujade chamou – ao se referir à forma composicional por que funciona o pensamento de Deleuze e Guattari – de “maquinismo generalizado” (Lapoujade, 2015, p. 147).

Bem, já que estamos falando sobre máquinas, e estou vendo uma máquina de café ali, acho que poderíamos pedir um antes de continuarmos. Esta conversa toda me cansa em alguns momentos. Espero que você tenha paciência, porque recordar nossas origens, apesar de quase sempre ser uma alegria, pode implicar também, às vezes, em reviver certa violência recalcada. Por isso preciso tomar al-

gum fôlego antes de continuar, pois o caminho ainda é longo, perece-me. E, agora que comecei, você terá de me ouvir até o fim da história. O meu café é sem açúcar, por favor!

Como estava lhe contando, a relação entre os humanos e a realidade é inseparável desse movimento maquínico, da produção do desejo e da própria realidade da qual ele irrompe. Minha existência mesma não pode ser entendida sem que se entenda tal maquinismo generalizado da realidade humana. Porque sou, digamos assim, simultaneamente componente e produto de um tipo específico de máquina a que poderíamos chamar de literária ou ficcional. Um maquinismo emaranhado à vida, que com ela, porém, não se confunde. Mas que quando, mesmo que de maneira fugaz, consegue tocar o que aponte anteriormente – a partir de Blanchot, Foucault e Deleuze – como sendo o Fora, é tomado por uma vitalidade que circula entre ambos num tipo de “estado de devir” (Deleuze, 2011, p. 11). Ou seja, numa zona das “coisas-acontecimentos” não formadas. Implicando-as – a literatura e a vida – num movimento imanente e produtor de uma espécie de saúde. Através de sua “função fabuladora” (Deleuze, 2011, p. 14) a literatura abre a possibilidade de um certo tipo de produção que toma como força composicional os fluxos violentos em circulação no Fora; menos para tentar estabilizar os fragmentos de uma identidade fixa ou essência, do que quer que esteja manufaturando, do que para navegar entre os devires e potências por ela fendidos. Como Deleuze propõe, o escritor – maquinador e maquinaria, como tentarei lhe mostrar adiante, inseparável de determinado tipo de leitor – seria uma espécie de “médico de si e do mundo” (Deleuze, 2011, p. 14). Nesse sentido, a literatura e suas forças ficcionais se apresentariam com um tipo de saúde, que pavimenta caminhos para vidas possíveis, ainda inexistentes ou que, se existem, existem apenas potencialmente. Porque, como sugeriu Ricardo Piglia, em algum momento, a ficção serve para abrir caminhos: “Constrói o novo com os restos do existente” (Piglia, 2001, p. 9, tradução nossa).

É claro que os exemplos de máquinas que povoam e maquinam o mundo seriam infundáveis, mas, como estou tentando remontar minha origem, interessa-me falar principalmente das máquinas literárias, produtoras de ficções, ou seja, do sentido que os humanos atribuem a sua realidade – maquinados dentro de uma intrincada rede citacional, labiríntica. Resultado da “[...] efetuação de um sentido ou da realização de um valor [...]” (Deleuze, 2018, p. 134). Isto é, o produto de uma disputa em torno do estabelecimento da verdade, que entendo aqui como 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). A verdade ou falsidade de um pensamento – ou de sua circunscrição num conceito (se é que podemos abordar o assunto nestes termos) – são constituídas pelas forças que a impelem, distanciadas de qualquer essência ou concretude. Talvez fosse possível tratarmos desses fluxos narrativos implicados na verdade (sempre relacional) como certa intertextualidade mundana – ou mundanidade intertextual – que “[...] se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva apud Samoyault, 2008, p. 16). O que está em funcionamento, aqui, é, acima de tudo, um tipo de “maquisnismo generalizado” (Lapoujade, 2015, p. 147) que movimenta as engrenagens produtoras da realidade humana, cuja origem, semelhante à de um texto, é o resultado das combinações possíveis numa cadeia de remissões infinitas, em que o rastro quase sempre se esquivava, ao ser se-

guido, e se oculta num “sistema diferencial de remissões” (Nascimento, 2015, p. 152). De maneira análoga à sugestão de Derrida ao pensar a não prevalência do sistema falado sobre o escrito (ou vice-versa), o que podemos apreender da produção do sentido da realidade, ainda que de maneira quase apagada, apresenta-se como frágil rastro. Espécie de “inscrição arcaica que não se deixa apreender na oposição presença/ausência” (Nascimento, 2015, p. 153), pois não podemos afirmar nem a preponderância do produto nem a da produção, apenas vislumbrar a proliferação de acometimentos.

## Origens

Apesar disso (e justamente por isso), minha origem – já que faço um esforço de reconstituição – só pode ser buscada nesse mesmo rastro, pois é consequência de suas marcas quase apagadas por que se encontra sinalizada e que, a partir delas mesmas, multiplica os sinais. Lembra do que eu disse, antes, da produção maquinica, máquinas simultaneamente produtoras e produto? Pois é!

Meus antepassados, se é que os tenho, são incertos como já mencionei. Mas meu mito pessoal de origem – a partir do momento que me disponho a navegar por tal incerteza, num mar de conjecturas, posso especular – faz referência ao escritor Jorge Luis Borges principalmente. Algo por ele trazido de maneira oscilante entre o implícito e o explícito, contudo, inegavelmente cifrado em seus textos. Um tipo de engrenagem que os movimenta e que se mostra a quem estiver disposto a ousar e deixar seu lugar de passividade. Pois a operação expressa em sua ficção, pelo menos é o que me contaram, e tendo a concordar, não se resume ao esforço empregado na própria produção de si mesma, ou seja, daquele que escreve. Tão importante quanto o movimento do escritor é a perspectiva sobreposta pelo leitor – ocupa uma posição de centralidade, eu diria. Para Ricardo Piglia, por exemplo, Jorge Luis Borges e Witold Gombrowicz possuiriam uma concepção sobre a escrita e sobre os gêneros literários bastante semelhante, na visão de ambos, o que definiria um gênero literário (Gombrowicz fala especialmente da poesia) seria, sobretudo, a forma como o lemos (Piglia, 2017). Posição compartilhada que se confirma, por exemplo, na famosa conferência sobre o romance policial, proferida por Borges, onde podemos ler: “Os gêneros literários dependem, talvez, menos dos textos que do modo como os textos são lidos” (Borges, 2011, p. 52).

Se realmente existe uma máquina literária ou ficcional (e eu acredito piamente nisto), ela é alimentada pela leitura. Mas se trata de um combustível de um tipo muito curioso, que não consegue fazer funcionar sem concomitantemente provocar um deslocamento diferenciante ao conectar obras distintas ou perseguir uma ideia ao longo dos diversos textos nos quais ela se desenrola, porque tal movimento conectivo é responsável pelo impulso inercial da ficção, das ideias e até mesmo da própria vida. Emir Rodríguez Monegal (Monegal, 1980) – ao apresentar o comentário que Gérard Genette faz sobre a escrita de Borges – parece confirmar essa impressão de que a ficção é abastecida por essa leitura conectiva e diferenciante, ou seja, produtora de um novo que é um tipo de perspectivação do já existente. Genette sugerirá que a obra de Borges “[...] parece possuída por um estranho demônio da associação” (Genette apud Monegal, p. 26), dado que, para ele, a escrita do autor argentino indica certo acompanhamento e retomada de uma ideia ou metáfora ao

longo do tempo (Monegal, 1980). Tratando-se de um intrincado encadeamento entre leitura e escrita de textos múltiplos, e ao infinito, onde a origem implica-se e volatiliza-se no próprio movimento encadeador. Espécie de ficção encantatória como origem da ficção mesma. Essa operação – na qual se emaranham mutuamente leitura e escrita, visando à realização do maior grau de “variação intensiva” (Lapoujade, 2015, p. 223) possível – não se efetiva sem o risco de levar os objetos de sua criação até um limite perigoso onde gênese e destruição andam muito próximas uma à outra.

Não consigo não enxergar certa ironia nisso tudo. Às vezes me pego rindo sozinha quando me lembro de que sou um tipo de operária. Porque uma coisa é certa: na fábrica da literatura, da ficção, nós, as leitoras, somos as trabalhadoras de chão de fábrica. Isto eu posso afirmar com alguma segurança. Trabalhamos incansavelmente nessa linha de montagem, sete dias por semana, sábados, domingos e feriados – onde quer que alguém esteja escrevendo um texto. Mas não sou o que se pode chamar de uma funcionária exemplar. Meu maior problema talvez seja o fato de eu não conseguir me adaptar muito bem às regras estabelecidas ou a uma forma rígida. Não, não! Não consigo. Já é uma tradição – perpetuada no esforço de subversão daquilo que forma a tradição – que tento seguir, não diria à risca, a não ser que isto signifique uma força rasurante e de invenção contínua da própria tradicionalidade.

No meu caso, por exemplo, sou um tipo de elo na continuidade de certo legado de leitura. Porém sempre que conecto algo, não consigo não adicionar igualmente um pequeno desvio ou reivindicar uma perspectiva. O que talvez já seja o suficiente para que algo de novo aconteça. Digo talvez por que não existe nunca certeza sobre os resultados: “Você junta duas coisas que nunca foram juntadas antes; às vezes funciona, às vezes não [...] às vezes o mundo se transforma, às vezes não.” (Barnes, 2014, p. 39). Até porque – como já venho tentando deixar minimamente claro desde o início – o que alguns chamam de novo nunca parte do zero. A mim me parece algo como aquela história, contada por César Aira, onde ele mostra que o esforço empregado na tentativa do mínimo desvio no já feito é descomunal. Em geral quase nunca sabemos de onde veio ou quem o produziu esse já existente, no entanto continuamos tentando enterrar, no chão, pelo menos mais alguns milímetros, cada um inventando sua forma, a mola da existência. Um esforço descomunal para um resultado sempre incerto.

### **Leitura aberrante**

No início de tudo, princípio que se faz a si mesmo no processo, está a leitura como um tipo de mecanismo-maquínismo – como uma máquina leitora ou, pelo menos, engrenagem fundamental que engendra a máquina ficcional ou literária. Se você se lembra, eu havia mencionado essa característica das máquinas: a de cortar o fluxo formador da realidade humana e de se conectar a outras máquinas, produzindo novas máquinas e novos fluxos infinitamente. Gilles Deleuze já havia percebido, ao escrever sobre Proust, que tal conectividade poderia se apresentar, em alguns casos, como algo insólito, produzindo o que chamou de verdadeiras “comunicações aberrantes” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 63) entre vasos não comunicantes, que conseguem manter seu *quantum* de diferença (pelo menos a princípio). Como num

quebra-cabeça cujas peças pertencem a muitos outros e que são violentamente encaixadas umas nas outras (Deleuze, Guattari, 2010). Resultando num todo peculiar, coexistente e coextensivo de suas partes, que se desenvolve em sistema de contiguidade. Um “[...] todo que não é totalidade derivada das partes nem totalidade originária de onde emanam as partes nem totalização dialética” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 64). Com isso, construímos um sistema que, no limite, pode voltar-se contra si mesmo, tamanha a força diferencial, em todas as direções, algumas vezes incontrollável. Esse é o tipo de deslocamento que David Lapoujade observará também em Gilles Deleuze ao analisar a constituição de sua filosofia. Dirá que se trata de um “[...] movimento aberrante de criar conceitos [...]” (Lapoujade, 2015, p. 10). Movimento que explora continuamente a resistência dos limites. “O limite não é algo que se pensa, mas que se enfrenta; e que só se pensa se se enfrenta” (Lapoujade, 2015, p. 307). Lapoujade dirá que a filosofia deleuziana poderia ser considerada uma “filosofia-limite” (2015, p. 307). Movimentar o pensamento, conseqüentemente, seria operação inseparável da exploração dos limites entre uma existência e outra, os limites de sua possibilidade de composição nas bordas que separam (mas também unem) desfiguração e funcionamento. Entretanto mesmo essas composições que podem beirar a irracionalidade possuíam sempre uma lógica. Deleuze estaria interessado justamente neste tipo de lógica: daquilo que se apresenta como irracional. Para ele toda lógica carregaria em si mesma algo de esquizofrênico, transitaria no limiar da perversão de toda lógica. Deleuze dirá que, se os movimentos aberrantes possibilitam um acréscimo às potências da vida, as lógicas irracionais, por sua vez, fazem parte da mais alta potência do pensamento. Duas faces inseparáveis do que só poderia ser vislumbrado através de um procedimento que chamou de um “empirismo radical, superior ou transcendental” (Lapoujade, 2015, p. 14) – meio de acesso a esses movimentos excêntricos. Os movimentos aberrantes fazem parte da experimentação que coloca em deslocamento a própria vida, confundem-se com os movimentos vitais responsáveis pela abertura de possibilidades.

Neste ponto, penso já poder falar um pouco mais especificamente sobre mim mesma. Não que essa conversa toda não seja, desde o início, pelo menos grande parte dela, a meu respeito. No entanto, chegamos a uma importante encruzilhada, onde os movimentos aberrantes se transformam em leitura aberrante ou, para continuarmos no léxico fabril, onde a máquina deleuziana aberrante de criar conceitos se conecta à máquina literária ou ficcional, para deslocar, quem sabe, aquela fração quase imperceptível da mola como na história contada por César Aira.

Disseram-me que foi um tal de Luiz Quirino ou Luiz algum outro sobrenome parecido qualquer. Peço desculpas por minha memória precária. Soube que ele precisava escrever uma dissertação em educação. Que absurdo! Bem, pelo menos estou aqui. Resultado desse percurso esquisito. Qual a relação entre literatura, entre ficção e educação? O que a leitura tem a ver com tudo isso? Sei que a educação, nos anos iniciais, trata da alfabetização das crianças, só que a ideia de leitura de que o sujeito em questão se utilizou não me parece ter sido bem essa. Não se trata de alfabetização. Acho que o que ele tentou fazer tinha relação com uma concepção de educação que não pode ser desvinculada da produção de pensamento, dos desvios necessários envolvidos na produção de um pensamento que se possa chamar de diferencial.

Acredito que ele pretendia explorar este espaço indeterminado ocupado pela

ficção. Além de Jorge Luiz Borges, é bem provável que em sua formulação tenha entrado também Ricardo Piglia e mais alguns outros que devo estar esquecendo. O que posso afirmar com alguma certeza é que eu começo a despontar quando ele inicia a tentativa de pensar a educação a partir desse ponto nebuloso em que os caminhos da ficção se cruzam com os da verdade (Piglia, 2001), ou da realidade, se você assim preferir. Caminhos que se perseguem, mas que se fazem fugir continuamente, pois a ficção não possui uma localização determinável – no limite, qualquer coisa é passível de ser ficcionalizada. “A ficção trabalha com a crença e, neste sentido, conduz à ideologia, aos modos convencionais da realidade e, claro, também às convenções que fazem verdadeiro (ou fictício) um texto. A realidade é tecida por ficções” (Piglia, 2001, p. 7, tradução nossa). Não se trata (não se pode tratar) de uma essência, que a literatura obviamente não possui e que por isso não podemos identificar onde se encontra. Podemos, sim, perceber seu efeito. A literatura, ou a ficção, é um efeito (Piglia, 2001). Esse talvez seja o material de trabalho de Luiz Qui-rino, a partir do qual tenta pensar a educação como produção de um pensamento diferencial, sobretudo potencial. Utiliza a ficção porque ela sempre “[...] se instala no futuro; trabalha com o que, todavia, não é. Constrói o novo com os restos do presente” (Piglia, 2001, p. 9, tradução nossa), como já havia mencionado.

Com Borges, Piglia e esses outros, ele tentou mostrar que na raiz de toda ficção, ou daquela máquina ficcional a que tinha me referido anteriormente, existe a leitura. Então, se ao produzir seus conceitos Gilles Deleuze realiza movimentos aberrantes, uma ficção que pretenda operar variações intensivas talvez parta de um tipo de leitura que possa ser chamada igualmente de aberrante. Ao pretendermos pensar a educação contaminada pela ficção, estaríamos pensando, acima de tudo, suas possibilidades, aquilo que ela ainda não é, mas que poderia ser. Cujo conteúdo ou resultado não podemos conhecer antecipadamente, porque diz respeito à experimentação com as formas e os conteúdos, como se explorássemos a semântica e a sintaxe da própria realidade. Como se lêssemos e escrevêssemos o texto do mundo, através de um tipo de intertextualidade que edifica isto a que chamamos um tanto vagamente de real. Uma construção em que está implicada certa posição do leitor. Ao comentar o conto *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, de Borges (2007), Piglia identifica o tipo de mecanismo leitor a que me refiro: “Há certa inversão do bovarismo, sempre implícita em seus textos; não se lê a ficção como mais real do que o real, mas o real perturbado e contaminado pela ficção” (Piglia, 2006, p. 28). O que Borges provavelmente fez foi alçar o leitor ao estatuto de herói (Piglia, 2006), ou anti-herói, expressão de certo desajuste entre a leitura (o universo instaurado por ela) e a própria vida. Como se o que chamamos de realidade já não fosse mais tão palpável (não que eu ache que alguma vez tenha sido, mas algumas pessoas o acham) e se pusesse em fuga.

O problema, aqui, é o de como lidar com esse universo saturado de coisas, de ficções, de significados; com a sufocante sensação de que tudo já foi feito, “[...] em que tudo está escrito, só é possível reler, ler de outro modo” (Piglia, 2006, p. 27). Trabalho de reimaginação e de dobra da linguagem original sobre sua própria forma (Corazza, 2013), engendrando algo diverso, uma torção. Por isso, para que se consiga executar algum movimento, para que se produza algo novo, é necessário que esse leitor (que está em meio à vida e sua textualidade) se conceda alguma liberdade. O que se confunde com “[...] certa inclinação deliberada para ler mal, para

ler fora do lugar, para relacionar séries impossíveis” (Piglia, 2006, p. 27). Leitura que não poderia produzir sem uma temerária transficcionalização da realidade, onde o leitor recriador/criador corre sempre o perigo de soçobrar. Essa transficcionalização implica alguma consciência de que viver é um arriscado tipo de arte. “E um artista é aquele que nunca sabe se vai poder nadar: pôde nadar antes, mas não sabe se vai poder nadar da próxima vez que entrar na linguagem” (Piglia, 2004, p. 56). Penso que, quando Luiz Quirino defende uma leitura aberrante (no caso, eu mesma), ele está tentando mostrar que a reinvenção contínua da realidade, invenção ficcional, implica uma leitura, em algum grau, deformada (ou mesmo equivocada) dos sinais (um desvio), seja ela deliberada ou não. “A arte de narrar é a arte da percepção errada e da distorção. [...] o final faz ver um sentido secreto que estava cifrado e como que ausente na sucessão clara dos fatos” (Piglia, 2004, p. 103). Mais importante, tenho a impressão, é a própria cifra. Ou seja, como ciframos aquilo que ainda não existe, no já existente, abrindo caminho para um real potencial. Abrindo desvios no movimento contínuo da realidade. Pode até parecer uma aberração, mas o mais importante é que funcione. A ficção implicada na realidade, na educação e no pensamento (ou por onde quer que a façamos circular) depende de nosso movimento de leitura diferenciante, que pode em alguns momentos maquinar seres bizarros. O fundamental é a ferocidade, por eles apresentada, que nos impele a pensar. Acho que essa é a razão pela qual às vezes me assusto com meu rosto no espelho e tento fugir de mim mesma e, em outros momentos, não tenho certeza de quem sou. Suspeito de que sou uma invenção, mas nem por isso experimento uma realidade mais frágil. Só preciso recontar minha história de tempos em tempos. Ainda que nem toda ela amparada na verdade.

### Referências

- AIRA, César. **Sobre a arte contemporânea**. Tradução Victor da Rosa. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.
- BARNES, Julian. **Altos voos e quedas livres**. Tradução Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita 2: a experiência limite**. Tradução João Moura Jr.. São Paulo: Escuta, 2007.
- BORGES, Jorge Luiz. **Ficções**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BORGES, Jorge Luiz. **Borges oral & sete noites**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CAMPOS, Haroldo de. Tradução e reconfiguração: o tradutor como transfigidor. In: Marcelo Tápia; Thelma Médici Nóbrega (org.). **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 118-125.
- CORAZZA, Sandra. Didática-artista da tradução: transcrições do currículo. In: **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013, p. 203-225.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 2011. p. 11-17.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1, 2018.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.
- LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1, 2015.
- LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MONÉGAL, Emir Rodríguez. **Borges: uma poética da leitura**. Tradução Irlemar Chiampi. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- NASCIMENTO, Evando. **Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução**. 3. ed. São Paulo: Realizações, 2015.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, **Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral**. Tradução Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.
- ORLANDI, Luiz B. L. Elogio ao pensamento necessário. In. ZOURABICHVILI, Francois. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2016.
- PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- 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**. Barcelona: Anagrama, 2001.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- PIGLIA, Ricardo. O escritor como leitor. **Serrote**, n. 32, jan. 2017. on-line. Disponível em: <<https://www.revistaserrote.com.br/2017/01/o-escritor-como-leitor-por-ricardo-piglia/>> Acesso em: 30 fev. 2019.
- SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

## Composições poéticas: delírios do verbo escrever

Mariana Machado Denardi

Desde as práticas de estágio, passando pela atuação como professora temporária no estado de Santa Catarina e recentemente retornando ao Rio Grande do Sul, nessa ruptura pandêmica, uma docência poética me atravessa. De um inesperado encontro entre a sociologia de Gabriel Tarde e a poesia de Manoel de Barros, surgiu uma concepção de Educação Menor, atenta aos microacontecimentos da prática docente que compartilho em formato de folhetins. As seções iniciam com fragmentos de pastiches do poema “Uma Didática da Invenção” de Manoel de Barros, feitos durante pausas necessárias na escrita do Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais. Esse exercício de brincar com as palavras e sentidos daquilo que nos afeta foi crucial para recuperar a potência de agir (e escrever) de um corpo por vezes esgotado pela prática de ensino e pesquisa. Na sequência, são apresentadas as concepções associadas a uma Educação Menor, aos devires minoritários do ensino de Sociologia, à didática da invenção como docência potencial e às composições poéticas como estratégia de luta pela (sobre)vivência. No espaço infra-ordinário do fim das seções, microacontecimentos narrados em forma de folhetins buscam resgatar o fluxo infinitesimal das relações que compõem a vida escolar, com toda sua instabilidade e seu caráter caótico. A partir de composições poéticas articuladas a uma concepção de Educação Menor e a devires minoritários em Sociologia busco produzir respostas alegres e fazer proliferar a diferença, a partir das multiplicidades que me habitam e outras, que eventualmente canibalizei enquanto traçava linhas de fuga dos bretes e armadilhas para onde a crise de legitimidade do ensino de Sociologia me empurrava. As composições poéticas são como lentes de microscópio que permitem visualizar o que nos afeta, potencializando uma prática de docência poética antes que ela seja capturada pela ordem e (re)territorializada em norma, nos impelindo a buscar novas linhas de fuga.

## SEÇÃO I - Devires minoritários em Educação

<p><b>I</b></p> <p><i>Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:</i></p> <p>a) <i>Que o esplendor da manhã não se abre com faca</i></p> <p>b) <i>O modo como as violetas preparam o dia para morrer</i></p> <p>c) <i>Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos</i></p> <p>d) <i>Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote tem salvação</i></p> <p>e) <i>Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos</i></p> <p>f) <i>Como pegar na voz de um peixe</i></p> <p>g) <i>Qual o lado da noite que umedece primeiro. etc. etc. etc.</i></p> <p><i>Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.</i></p>	<p><b>I</b></p> <p><i>Para apalpar as intimidades da sociedade é preciso saber:</i></p> <p>a) <i>Que escola é lugar, inclusive, de coração partido</i></p> <p>b) <i>O modo como os professores preparam a aula para sobreviver</i></p> <p>c) <i>Por que é que o discurso da neutralidade têm devoção por bocas que são verdadeiros túmulos</i></p> <p>d) <i>Se a bailarina da caixinha de música não gostaria de sair sozinha na rua, à noite, para dançar cumbia</i></p> <p>e) <i>Que um rio que flui entre suas margens carrega mais ternura que um rio cortado por duas barragens</i></p> <p>f) <i>Como é a vista do topo da cadeia alimentar</i></p> <p>g) <i>Qual alça da bolsa de valores arreventa primeiro etc. etc. etc.</i></p> <p><i>Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.</i></p>
<p><b>[PAUSA] Pastiche de “Uma Didática da Invenção”, de Manoel de Barros</b></p>	

Desde as experiências de estágio do curso de Licenciatura em Ciências Sociais até o percurso de prática como professora temporária de Sociologia no Ensino Médio, em escolas da rede pública do estado de Santa Catarina e, recentemente, na rede pública do estado do Rio Grande do Sul, constatei que a crise de legitimidade do ensino deste “componente curricular” nos empurra para armadilhas cada vez mais sofisticadas, e nos coloca constantemente em risco.

Na prática de ensino desta ciência da crise, essas armadilhas são construídas na tentativa de imobilizar de alguma forma, de engessar, esterilizar e neutralizar a Sociologia e seu potencial transgressor.

Os desvios dessas armadilhas (ou mesmo as frequentes capturas) me levaram ao exercício de uma docência poética, traçando linhas de fuga e travando uma luta curricular contra os afetos tristes que imobilizam nossa potência de agir no mundo. Nos momentos em que fracassei nessa luta, percebi que muitas vezes não sou capaz de salvar nem a mim mesma.

Se as armadilhas tentam restringir nossa ação e nos capturar, uma docência poética me impele à fuga, resgatando minha potência. A escrita tem, desde então, se constituído como uma forte aliada para me vingar das perdas. A prática poética de uma docência, a poética de uma prática docente ou a docência de uma prática poética se constituem como estratégias de (sobre)vivência diante da hostilidade que pode se conformar em ambientes escolares, hoje transportados por uma “nuvem” que chove sobre o telhado das nossas casas.

Em algum trecho desse percurso, enquanto tentava digerir a sociologia de Gabriel Tarde, a poesia de Manoel de Barros atravessou meu caminho. Promovemos um encontro para apanhar os desperdícios de uma sociologia funcionalista.

Voltar o olhar para uma Educação Menor é estar atento ao que acontece distraidamente enquanto estamos muito ocupados planejando aulas, corrigindo

avaliações e cumprindo protocolos. É, numa perspectiva deleuzeana, quebrar a educação maior, para introduzir nela um “E” criador, que a fará correr. Encontrar os meios para um devir-menor em Educação, em Sociologia.

As possibilidades de transcrições didáticas a partir do fluxo infinitesimal dessas subjetividades em relação têm se desdobrado como objeto de pesquisa e prática docente, além de quase uma obsessão de vida.

Dar um tom poético ao ensino de Sociologia na minha perspectiva não significa despolitizá-la. Ao contrário, possibilita o resgate da potência de nossos corpos e afetos para lutar contra uma Sociologia estéril que mais nos imobiliza do que nos impele à ação.

Perspectiva-se aqui micropolíticas como formas de combate, multiplicando as rachaduras na estrutura curricular e disciplinar pautada numa lógica neoliberal, até que de seus escombros brote a vida.

---

Nº 1 [PLANO DE AULA] Está frio e estou perdida. Acabo de despertar, desorientada. Olho em volta, neve e o nada. Não tenho ideia de como vim parar aqui. A ponta dos meus dedos e todas as extremidades do meu corpo estão congeladas pela frieza branca da tela do computador. Olho ao redor, encontro um campo de rastros: seriam um só ou vários lobos? Tudo que tenho são traduções. E o que posso fazer é seguir rastros. Acompanho com o olhar as trilhas descontínuas. Esses vestígios de caminhos possíveis me conduzem para lugares desconhecidos. Depois me deixam aí, sozinha novamente, sem direção, para que eu mesma crie outras rotas: linhas de fuga. Caminho ao lado de traduções deleuzeanas de Tarde e Espinoza. Me perco à noite. Retomo na manhã do dia seguinte. Planejo uma atitude pós-estruturalista diante do currículo, vislumbro pegadas que podem ser tanto de Nietzsche ou da sola do pé de Tomaz Tadeu. O calor tropical derrete a neve. Muda o relevo, a paisagem, encontro um mapa, não essas cartografias habituais e muito menos um decalque. São Escrita da Diferença gerando deslocamentos a todo o momento, dando ênfase ao percurso e não a chegada. Agora estou descalça, pisando no chão batido. Finalmente, escrevo como se estivesse dando um passeio. Uma matilha de guerrilha me atravessa. Ela vai em direção ao sul. Cada um encontra uma brecha, uma fenda entre os platôs. Recomponho-me do susto. A velocidade e o movimento me fascinam. Creio ter embarcado numa aventura do intelecto. Sigo uma trilha na mata, em busca de alguma poética na docência. Às vezes os perco de vista. Redescubro outras paisagens e, quando menos espero, os reencontro. Sigo por quilômetros numa estrada erma. Dias, noites, meses praticamente sozinha como se fosse uma professora que dá aulas remotas em tempos de pandemia. Alcanço o asfalto, as ruas de concreto, a selva vira pedras. Encontro escadas: subo um, dois, cinco andares. Quase sem fôlego encontro um bando, AtEdPo, os predo em rituais antropofágicos. Torno-me canibal. Torno-me professora. Torno-me professora canibal a cada vez que devoro o que me afeta e aquilo me compõe. A cada vez que invento estratégias poéticas de (sobre)vivência. Inventamos didáticas, apanhamos desperdícios. Tentamos, infraordinariamente, esgotar um lugar da Educação. Inventariamos objetos. Tiramos cartas, lemos correspondências. Desconversamos em conversatórios. Capturamos telas de pesquisa. Movimentamos restrições. Produzimos leituras aberrantes. Botamos o currículo para dançar maculelê. Confrontamos o real, fantasiando docências. Nos chocamos com a obscenidade das guerras produzidas a partir de elementos da tabela periódica. Entramos em embates contra uma história única, apanhamos desperdícios das narrativas. Nos perdemos em labirintos e mordemos o próprio rabo. Desaprendemos. Inventamos didáticas, experimentamos, fracassamos. Recebo uma notícia. Notícias descontínuas me atravessam. Uma docência potencial me atravessa. Uma escrita me atravessa, meus dedos se esquentam. Devir lobo, devir manada. Devir mulher que corre com os lobos. Devir wolf, devir Virginia Woolf. Meu corpo se aquece novamente, me reencontro para que haja novas possibilidades de perdas, deslocamentos da prática docente, da prática poética, da poética docente. Devir salamandra, a vida pede passagem.

## SECÇÃO II - Por uma didática da invenção

<i>II</i> <i>Desinventar objetos. O pente, por exemplo.</i> <i>Dar ao pente funções de não pentear.</i> <i>Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.</i> <i>Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.</i>	<i>II</i> <i>Desinventar relações. A Sociologia, por exemplo.</i> <i>Dar a Sociologia funções de não representar. Até que ela fique a disposição de ser um andarilho. Ou a lente de um microscópio.</i> <i>Usar alguns conceitos que ainda não tem definição</i>
<i>[PAUSA] Pastiche de “Uma Didática da Invenção”, de Manoel de Barros</i>	

Desde o contexto de seu surgimento, a Sociologia enfrenta uma crise de legitimidade. Além do resgate do pensamento de Gabriel Tarde contribuir para ampliar o pensamento sociológico contemporâneo, as leituras possibilitadas por outra configuração possível entre individual e social, não dicotômica e hierárquica, inspiram ainda novas perspectivas para o campo da Educação, dialogando com a Filosofia da Diferença.

A didática da invenção foi algo experimentado assim, como forma de enfrentamento e luta curricular buscando romper com a fixidez do pensamento, aprisionado pela racionalidade técnico-científica moderna, que neutraliza, estabiliza e normatiza as categorias sociológicas, estabelecendo dualidades, ordenando a sociedade e esterilizando a vida. A invenção se reconecta ao fluxo, ao processo, ao movimento, à instabilidade das relações. (Denardi, 2018, p.09).

Na dinâmica microssocial emergem acontecimentos que a autoridade absoluta da técnica não dá conta de descrever, representar, analisar. É aí que a docência poética assume sua importância, desterritorializando a ciência que está imobilizada pela busca da razão, produzindo linhas de fuga para se ultrapassar aquilo que é. É aí que a sociologia de Tarde se encontra com a poesia de Manoel de Barros.

Quando o social deixa de pairar suspenso no ar e articula-se às subjetividades em relação desloca o nosso olhar para as miudezas, permitindo apanhar os desperdícios das representações sociais.

Inventar o novo, transgredir o existente, subverter o possível implica desaprender. Por em xeque dicotomias que fundamentam o projeto moderno e, portanto, nossa forma de produzir conhecimento. Fazer proliferar a diferença. Multiplicar formas possíveis entre o que é eu/outro, sujeito/objeto, natureza/cultura, dado/construído, corpo/espírito, razão/emoção. Romper com identidades fixas e formas-pensamento monolíticas. (Denardi, 2018, p.10).

Os microacontecimentos narrados em forma de folhetins, resgatam essa composição de subjetividades em relação, onde só 10% é mentira, o resto é invenção.

Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio. É aqui a morada da diferença (Silva, 2002, p. 52).

A escrita dos folhetins é povoada de digressões e agenciamentos múltiplos. É a escrita de um corpo que se move, mesmo quando fixo em uma cadeira em frente à tela. Mesmo quando pausa, é movimento.

Os folhetins são textos vivos, passíveis de serem reescritos a cada leitura, porque o real nos escapa, o que trago aqui é como uma captura de tela em um momento específico. Um segundo depois, o texto já não é mais o mesmo, assim como uma aula nunca é a mesma. Trata-se de um registro, de uma tradução de um real possível que já não existe.

---

**Nº 2 [DIÁRIO DE CLASSE]:** Quantos perfis podemos ter? As contas de e-mail pessoal e institucional se revezam como pares em uma pista de dança. Piso no meu próprio pé nesse “dois pra lá de professora” e “dois pra cá de estudante”. Continuo minha formação enquanto preparo aula e driblo as distâncias. Já tenho mais senhas que a Adriana Calcanhoto poderia cantar. Ando compartilhando arquivos comigo mesma para facilitar. Entre um perfil e outro, sei não ter o de professora do primeiro ano do médio. São muito barulhentos, muito agitados, lembro de não conseguir pedir para dois alunos pararem de dançar “Amor Mafioso” transformando a sala de aula em um bailão sociológico. Me faltam competências e habilidades para intervir diante desse tipo de situação, até mesmo por não querer que eles parem. Mas um dos colegas tem saudades das aulas como eram antigamente. Nessa minha ânsia de agradar a todos fui pesquisar se tinha palmatória para vender na internet e me surpreendi ao saber que a prática de punição corporal ainda é usada em alguns estados do país da liberdade, não em centros de treinamento militar nem em prisões, mas em escolas públicas e principalmente privadas. Enquanto alguns sentem falta do tempo antigo, eu, às vezes, sinto saudade da agitação deles. Depois passa. Faço uma pausa para roer a unha do dedo mindinho e me animo com a possibilidade de passar o dia calçando pantufas de mau gosto. Porque eu não gosto do bom gosto. Seguindo o planejamento, fico disponível durante à tarde para tirar dúvidas dos alunos na sala de aula que fica localizada em uma Plataforma que tem nome de bebida de pirata: *Clas Rum*. Distraio-me com trocadilhos infames enquanto os alunos não chegam. Sabe quantos apareceram? O total de nenhum. Contrariando as expectativas, ficar sem fazer nada a gente não consegue porque nos viciaram em ser produtivos, além de que tem sempre alguma coisa que envolve o trabalho docente para ser feito. Coloco em dia toda a burocracia que assola a vida de um professor qualquer em tempos de pandemia (consideravelmente maior do que em tempos ditos “normais”). Enquanto meu corpo preenche registros, quase inerte, minha mente começa a vagar por aí analisando como as relações de confiança foram integralmente substituídas por protocolos e sistemas a serem preenchidos. Paro de pensar nisso quando me dou conta da passagem do tempo, e procuro no sistema um campo para preencher horas-extra da jornada triplificada de trabalho. Não encontro. Consulto o sindicato? Exausta, no fim da tarde, surgem dois ex-alunos pedindo ajuda. Conclui que os estudantes têm uma espécie de *delay*. Você se coloca a disposição sempre para tirar dúvidas, fica implorando para que participem, perguntem. No ano seguinte, quando já não são mais teus alunos te escrevem: “- Sora, lembra de mim? Preciso de uma ajuda para um trabalho da faculdade”. Eu adoraria poder fazer o trabalho da faculdade dos outros. Odiava fazer os meus. Acho que a gente poderia criar um amigo-secreto de trabalhos acadêmicos. Cada um faz o trabalho da pessoa que estiver no papelzinho que retirar. Ninguém gosta de fazer seu trabalho. Ninguém gosta de comprar presentes. Todo mundo fica inseguro se a pessoa que receber vai aprovar. Descobri que professor é um cargo vitalício. Você sempre vai ter sido o professor daquela pessoa. Torna-te eternamente responsável pelo aluno que cativa. Vou escrever para meu professor hoje. Já faz tempo que não escrevo. Saio da conta institucional como se estivesse apagando

a luz, trancando a porta e devolvendo a chave na portaria. Vou descendo pela rampa da Plataforma de acesso à sala de aula, cantarolando a caminho de casa quando percebo que já estou aqui. Faço login, logo existo.

### SECÇÃO III - Delírios do verbo traduzir

<i>III</i> <i>Repetir repetir – até ficar diferente.</i> <i>Repetir é um dom do estilo.</i>	<i>III</i> <i>Repetir repetir – até militar diferente.</i> <i>Repetir é um dom do grevista.</i>
<b>[PAUSA] Pastiche de “Uma Didática da Invenção”, de Manoel de Barros</b>	

As narrativas dos microacontecimentos em forma de folhetins permitem capturar a prática docente em movimento, como em uma lâmina de microscópio que amplia a percepção sobre dimensões dos acontecimentos quase imperceptíveis. Mas não se trata de uma tarefa puramente técnica, uma vez que não há aparato técnico capaz de capturar o movimento do tempo e as subjetividades em relação. É necessário um processo de invenção que passa por nossa capacidade de traduzir os acontecimentos, uma traduzibilidade. Sendo essa uma tarefa humana, demasiado humana. Além de inconclusa. Sob essa lente o imperceptível emerge, abrindo novas possibilidades de relações: tratar de “extrair do cotidiano uma veia poética. Buscar algo como um extraordinário do próprio ato educativo. Uma Educação ocupada com ela mesma” (Adó, 2013, p. 159) ou amarrar o tempo em um poste, ao modo manoelês.

Cultivar uma educação “fora dos regimes identitários” implica um certo nível de desadequação, de não coincidência e não adesão às pretensões de seu tempo e espaço:

[...] quando algum regime identitário cobrar presença, procure recebê-lo com alguma dissociação e anacronismo, fazendo com que salte de seu campo de fixidez por meio de um convite ao múltiplo que está nas coisas que a própria identidade pretende fazer presente. Arregace as mangas e como um prestidigitador e ilusionista faça força para que o múltiplo apareça nas formas dos conteúdos correntes (Adó, 2013, p. 163).

Escolher a multiplicidade para o exercício de uma docência poética abre possibilidades para a proliferação da Diferença em Educação. Criando dispositivos para retardar ou interromper a sua captura pelos imperativos do Mesmo e da Ordem. Uma Educação Potencial como “uma tentativa de esgotar o lugar do consenso para a Educação” e “um convite para chegar alhures” (Idem. 181).

“A tradução didática curricular implica um processo transcriador, impulsionado pela vontade de potência que nos mantém de pé.”<sup>1</sup> As transcrições e traduções da Sociologia têm me mantido de pé e me livrado do “queixume neurótico” da vida de professor, para seguir na linha da Corazza.

---

**Nº3 [RECUPERAÇÃO PARALELA]** Foi um pesadelo horrível. Atrasei o término da aula uns minutinhos e fiquei trancada na escola. Naquele vazio que habita as escolas, nenhum estudante nas salas, muito menos na biblioteca. Tentei o pátio, nada. Não tinha certeza se esse vazio era por conta do horário do almoço, se era por causa da pandemia, ou se já

1 Anotação de uma fala dita por Sandra Corazza em alguma oportunidade. Traduções.

existia antes e a correria era tanta que nem percebemos. Mas que vazio estranho, como se a importância da escola tivesse virtualmente desaparecido. Aquele lugar de gente que ri, que chora, que briga e faz as pazes. Que rouba celular, que é roubado. De gente que copia resenha da internet, de gente que pune. De gente que mente, que não acha espaço para falar a verdade. Que provoca, que reage. Que se preocupa demais. Que não está nem aí. Que tira *selfie*. Gente que dorme, gente que finge que está acordado. Gente que quer estar em outra aula e quando chega quer ir embora. Gente que sente falta de quem evade. Gente que comemora. Gente que se culpa. Gente que não se responsabiliza. Gente que vive, que sobrevive, que se finge de morto. Esse lugar de tela sensível ao toque. De memes e figurinhas. De fones de ouvido com tecnologia *bluetooth*. Da hora do recreio. De grupos de turma no *whatsapp*. Uma porção deles. De notificações. De bebedouro interditado. De termômetro e álcool gel. Esse lugar de escadas exclusivas. Que cede lugar para áudios vazados e câmeras desligadas. De tédio e devolutivas. De cadernos em branco e celulares com memória lotada. Esse lugar de amizades. De gente que ama. Escola é lugar até de coração partido. De presença. Mas tem uma ausência que me intriga. Certa vez uma aluna pediu para assistir a aula de novo quando fui para a outra turma. Deixei porque não havia professor para o próximo período e alertei que seria a mesma aula. Talvez ela soubesse, mais do que eu, que nunca é a mesma aula. A curiosidade dela era justamente essa: como uma aula igual poderia ser tão diferente. Mesmo os monólogos que, infelizmente, ainda envolvem a atividade docente, parece que existe um campo de força, uma espécie de transe que orienta a fala de um professor. Mesmo que um aluno não pronuncie uma palavra na aula a sua presença gera algo no professor. Um fenômeno quântico. É como se a presença de cada um mudasse o campo de força. E a ausência também. Por que ela não está participando das aulas remotas? Acordo do pesadelo dentro de outro. Estava em um programa de auditório, naqueles quadros que você fica dentro de uma cabine com um fone de ouvido e tem que responder perguntas com “Sim” ou “Não” de forma aleatória. Você não escuta a pergunta, nem vê as manifestações da plateia, quando a luz acende simplesmente reage com um “Sim” ou “Não”. Deve ter sido assim que aceitei pegar uma turma praticamente do final do ano letivo em tempos de pandemia tendo que fechar as avaliações do 1º e 2º trimestres retroativas. Também deve ter sido assim que os gestores da Educação trocaram trimestres por bimestres, e retiraram períodos de Arte, Filosofia e Sociologia do currículo. Se a saúde da população está internada em estado grave, a educação está de recuperação paralela. E não se trata de recuperar conteúdo, se trata de resgatar sua potência. Traduzir, transcriar.

#### SEÇÃO IV - Composições poéticas como prática docente

<p><b>IV</b>  <i>No Tratado das Grandezas do Ínfimo estava escrito:  Poesia é quando a tarde está competente para dalias.  É quando  Ao lado de um pardal o dia dorme antes.  Quando o homem faz sua primeira lagartixa.  É quando um trevo assume a noite  E um sapo engole as auroras.</i></p>	<p><b>IV</b>  <i>No Tratado das Grandezas do Ínfimo estava escrito:  Educação é quando a tarde está Competente para poesia  É quando  Ao lado de uma sereia o dia canta vitória.  Quando um unicórnio flamejante faz seu primeiro coquetel molotov  É quando os sindicatos da gincana assumem a greve  E um dragão cospe fogo no currículo.</i></p>
<p>[PAUSA] <i>Pastiche de “Uma Didática da Invenção”, de Manoel de Barros</i></p>	

Nos momentos em que sobreviver não é o suficiente, em que se deseja algo

mais, tenho deslocado a escrita “sobre” os acontecimentos (onde reverberam minhas multiplicidades a partir da autoficção) para uma escrita “com” os acontecimentos, onde abre-se espaço para reverberar outras multiplicidades além das que me habitam.

Compor é devir manada. Reunir-se com o bando, seja para caçar ou produzir conhecimento. Abrir e criar espaços para leituras inventivas, escritas expressivas, escrelituras, transcrições. E se compomos é mais por necessidade do que por boas intenções:

Pensar é sempre uma violência, uma heterogeneidade, insiste o professor Deleuze. Nenhum parentesco, aqui, com o bom-mocismo ou o cristianismo das pedagogias do diálogo, da comunicação, do “ninguém ensina ninguém”, etc. “Há sempre a violência de um signo que nos força a pensar, que nos tira a paz” (Idem, p. 24) (Silva, 2002, p. 50).

Posso compor com Deleuze e com outros autores, com meus colegas, com as abelhas *jatay* do pátio e com as joaninhas desenhadas na parede da escola. Posso escrever, compor pensamento, compor palavra-força, compor afetos com os estudantes, já que somos nós quem, constantemente, nos tiramos a paz (eu a deles, e eles a minha). Numa escola, que é ambiente de se ter a paz tirada, é preciso saber sobreviver e, quando sobreviver já não satisfaz nossos desejos, buscar estratégias de vivência que nos contemplem; reunir manadas, compor agenciamentos que afetem nossos corpos e aumentem nossa potência. Devir bando, mas, sobretudo, um bando encarnado. Daí, a fantasia; produzir conhecimento a partir de composições poéticas para “aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 51).

Silva (2002) propõe “deixar de lado qualquer preocupação com divisões em gêneros, espécies, indivíduos, toda a parafernália da metafísica aristotélica”, indicando que não nos importa a essência das coisas, e sim como elas se combinam, se compõem, se conjugam.

E depois ainda, perguntar-se se elas [combinações, composições, conjugações] são boas ou se são más. Mas não relativamente ao critério transcendente de “bem” e de “mal”, mas ao critério imanente de aumento ou diminuição da potência. **Aumenta ou diminui nossa capacidade de vida, de gozo, de alegria?** É esse o deslocamento que resulta do encontro de Deleuze com Spinoza (Silva, 2002, p. 53 - grifos nossos).

Reunir ciência, filosofia, arte para recuperar nossa potência de agir no mundo. Para:

Fugir, ao modo nietzschiano, de estados de tristezas, opressões, depressões, ressentimentos venenosos que nos envergonham da menor felicidade. Não ser arrestado pelas forças trágicas, **mas tomá-las como matérias para preencher potências de liberação**, como na malignidade spinoziana (Adó, 2013, p. 47 - grifos nossos).

E traduzindo Spinoza e Deleuze, por Silva (2002, p. 57):

Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. A grande pergunta: aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem a vida vibrar e se renovar? [...] Ou, ao contrário, [...] matam o desejo? [...] Evitar, a todo custo, o segundo tipo de encontro. Reforçar, multiplicar o primeiro tipo de encontro. [...] Cultivar os bons encontros. [...] Bailas comigo? (Silva, 2002, p. 57).

Sim.

---

**Nº4 [CONSELHO DE CLASSE]** O relógio do computador marca 22:57. O do celular, inconformado com a suspensão do horário de verão, marca 23:57, em um inútil (porque inofensivo) ato de desobediência civil. Ao fundo o ruído ininterrupto de uma máquina que lixa pedra. Faço uma pausa para fingir que estou conseguindo me concentrar. Desisto, hora de dormir. No celular 7:30, no computador mal amanheceu. Minha sala de aula de agora é bastante ampla e mais silenciosa que a de antes. Isso porque uma máquina de lixar pedras faz menos ruído do que 31 adolescentes confinados. Por um momento sinto falta do não silêncio deles. Depois passa. De manhã bate sol na janela do leste. Não consigo ver o pôr-do-sol daqui, mas à tardinha o céu se pinta de uma cor que me acalma. A sala é bem ampla, tem espaço até para fazer exercícios físicos caso eu quisesse, mas eu prefiro ficar sentada, com o cotovelo prostrado sobre a mesa e a cabeça apoiada na minha mão esquerda até o ombro começar a doer. Esgoto-me tentando encontrar lugares da Educação. Na trilha sonora o canto de alguns passarinhos combate bravamente o grito apavorante de dor das pedras sendo lixadas. Dentro da minha cabeça, a voz da Nina Simone. Decido me sentir bem, começo a pensar no bombardeamento de afetos tristes que atravessam a Educação, penso nessa cultura do medo. E o quanto ela nos imobiliza. Concluo que o medo é o maior inimigo da Educação e, portanto, meu também. Decido combatê-lo. Mas precisamos conhecer o inimigo para derrotá-lo. Então decido inventariar meus medos: Tenho medo de tubarão. E de engolir sapo. Medo do ridículo. De virar meme. De cidadão de bem. Medo que o pai da aluna que é policial morra em serviço, medo que ele morra fora de serviço. Medo que, em serviço, ele confunda um guarda-chuva com fuzil. Medo do que aciona o gatilho fácil. Medo que meu aluno vá pro inferno por ser homossexual, como os colegas disseram. Medo de ir para o céu e encontrar com eles. Medo de não causar nenhum incômodo para essa sociedade. Medo de sair ilesa. Medo de não sair ilesa. Medo de dizer o que penso no conselho de classe. Medo do meu silêncio. Medo de enlouquecer e de me adequar à normalidade. Medo de *fake news* e medo da verdade. Medo de estar errada e medo de ter razão. Medo da velha política. E de um partido novo. Medo da tutela do Estado e do neoliberalismo. Medo de rompimento de barragem. Medo do não rompimento do capitalismo. Medo da ditadura e do resultado das eleições democráticas. De descobrir que há outro mundo possível ainda pior. Medo que não haja. Medo da ordem e do progresso. Medo de nó na garganta e de nó de gravata. Medo de que minhas críticas à educação pública sejam capturadas para vender a educação privada. Medo de que minha defesa à educação pública sirva de atestado para manter as coisas como estão. Quem tem medo que o medo acabe? Enquanto opero a sincronização entre tantos calendários – o letivo oficial, o letivo da prática, meus ciclos e suas respectivas oscilações de humor – preparo a próxima aula síncrona. As abas de pesquisa vão se multiplicando em meu navegador, e meu corpo vai se contraindo, quase não completo os ciclos de respiração e meu cérebro começa a fritar de ansiedade até encontrar o tom da aula entre essa infinidade de arquivos que nos cerca. Quase sempre à beira de um colapso lembro de respirar fundo e ouvir meus mantras. Um ritornelo, uma ladainha territorializante, porque se ninguém é de ferro, eu muito menos. Às vezes cultivo dois ou três mantras ao mesmo tempo. Um deles é o trecho de uma entrevista onde Deleuze responde “O que é uma aula?”. Uma aula é uma composição, ela é musical, é uma textura. Uma aula nunca está pronta. E assim se destrói qualquer pretensão e ilusão de dar conta da totali-

dade. E isso me acalma. Uma aula só precisa de algum entusiasmo, e mais nada. Ela não precisa nem se quer de boas intenções. Embora *"I'm Just a soul whose intentions are good, oh Lord, please don't let me be misunderstood"* seja meu novo mantra. Busco o silêncio em mim. Sexta-feira treze. De dezembro. Hora da aula.

## **SECÇÃO FINAL - Exercitando poéticas na docência ou dançando com o currículo:**

Um grande desafio que se potencializou no ensino remoto é o engajamento dos estudantes nas aulas. Por mais encarnado que esteja o nosso espírito, nosso corpo não passa de um busto emoldurado por uma tela. O que pode um corpo nessas condições? De que afetos ele é capaz?

Pensar a utilização das novas tecnologias como extensões deste corpo? Compor algo a partir das tecnologias disponíveis e, evidentemente, para além delas. Se há tecnologias que possibilitem a troca, o encontro, a abertura de espaços para a proliferação da Diferença, ocupemos pois.

Do universo de infinitas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais sou seduzida pelos meios mais desprezíveis: um arquivo que possa ser compartilhado, uma apresentação colaborativa que abrigue a edição de um fanzine, um chat que pode vir a ser um caderno de notas e digressões coletivas.

Um arquivo que possibilite o encontro, a composição. Vejamos o resultado de dois exercícios possíveis:

### **Composição I: O que pode um corpo? [EDU02437 - 2020/2 (Turma A)]**

Produzir nuvem de palavras a partir da discussão em aula. Da nuvem de palavras escrever um texto. O texto pode ser editado coletivamente através do compartilhamento do arquivo.

UM CORPO PODE AFETAR-SE. Inspira, expira, conspira. UM CORPO PODE ENTREGAR-SE. Se dobra, se enrijece, se abre. Se precipita. UM CORPO PODE DESCANSAR, PROTEGER-SE. Contraí e se expande, atrofia e alonga-se. Um corpo torna-se. Um corpo, por vezes, não pode. CHORAR. Um choro acontece. Um corpo acontece. Adoece, se cura. CORPORIFICAR O NÃO SER. Se nega enquanto corpo, e se faz presente para DESCORPORIFICAR O QUE É. Desestabiliza-se. Prolifera. Se abstém. Faz greve, paralisa-se. Se movimenta. UM CORPO SENTE RAIVA, CANSAÇO, SE SACRIFICA. Se cansa até os ossos. Se amargura. Se desequilibra. Se envergonha. UM CORPO PODE PENSAR, REPENSAR, REVISAR, DESISTIR, FRACASSAR. Um corpo se esquia. Critica, transgride, acredita. Se engaja. Se compromete, se entusiasma. UM CORPO PODE SONHAR, DANÇAR. Se fortalece, luta, grita. PODE AMAR. Um corpo cruza fronteiras, transgride. SURPREENDE E AMA MAIS UMA VEZ. Um corpo ergue-se, dança e deseja.

**Composição II: De que afetos ele é capaz? [EDU02437 - 2020/2 (Turma C)]**

A partir da discussão em aula provocar os estudantes a realizarem uma lista de afetos no chat do encontro. Dessa lista compor o texto coletivo. O texto pode ser editado coletivamente através do compartilhamento do arquivo.

Um despertador de possibilidades. A natureza em forma de ruídos da casa. O som dos pássaros. O preço alto de pedir o gás. Alunos sem possibilidade de futuro. O futuro sem possibilidades de alunes. O aquecimento global e o calor da inflação derretendo a máscara dos governantes. O álcool espantando o frio. Um vírus. Objeções quanto ao desespero produzido pela mídia. As intumescências na página do dicionário. Uma dor que começa nas pernas, passa pela coluna cervical e estaciona na cabeça, por onde passam os carros. O som do silêncio dessa composição. A obsessão por controle. 453 notificações não lidas. As viagens de ficar sentado o dia todo. A incrível sincronicidade que rola quando os alunos falam o mesmo que Foucault sem mesmo saber quem é o cara. A paixão pelo quinto dia útil da conta bancária. Os desencontros da aula síncrona. Um horizonte de expectativas. O quanto dói dizer não. Dor necessária. TPM. Cólicas. Dor desnecessária. Um corpo que sangra. Grupos de *whatsapp* e grupos de hormônios. O corpo estendido no chão. As balas perdidas encontrando corpos negros. O medo de andar na rua depois das 22. O medo permanente de andar. O medo de andar. O medo. Questionar: desde a louça da pia até o chá de hortelã. Ou seria menta? Cidrô. Aquela tensão antes de aula síncrona: vem alguém? O isolamento. A perda. A angústia. A perda de uma angústia. Atender o interfone quando chegam livros pelo correio. Ou o rivotril. Cheiro de bolo assando criatividade. Fome de música, de dança. Preguiça de artigos e *likes*. Teatro *online* ou terapia? Uma live de metanoia. Um horizonte de expectativas. A saudade das reuniões com o pôr-do-sol. A distância em relação ao cara que pede comida na frente do mercado. Lista de afazeres: tomar sol e antidepressivos. Dar remédio para ansiedade e depressão do cachorro. Um jogo de “sofrências” higienizado com álcool 70°. Descorporificar de tanto sofrer. Pensar em chocolate e refletir poesia. Aaahh muito chocolate! Os 30 se aproximando do retorno de saturno. As marcas de expressão da lua enquanto crescem lentamente as plantas e as minhocas da composteira devoram aquele fio de cabelo branco. Trilha sonora: o gato miando o dia todo. Mensagem de alunos na madrugada. Aglomeração de dúvidas ou verdades com cheiro de goiaba. Perguntas: um mundo pós-pandêmico é possível? O google é bom ou mau? A presença de cheiros e ausência de respostas. Chinelos imprevistos resolvendo pendências. O sonho com uma política de sorrisos e um grupo de família com cheiro de café. Tomar a vacina e uma cerveja para ouvir o áudio da direção. Que despropósito. De propósito. A aula gravada no passado ensina o futuro?

Abrir espaço para que a Educação aconteça a partir das miudezas, despreziosamente. Tirar a centralidade do SER, preocupar-se com os agenciamentos, o E. As relações. O que pode um corpo? E não o que ele É. O que podemos enquanto professores? E não o que SOMOS.

Compor tem sido um passo além da escrita solitária das autoficções, mesmo que por elas reverberem multiplicidades. Para proliferar a diferença de forma radical e entusiasmada se pode também criar brechas para combinar, compor, conjugar a partir do que é múltiplo em cada um.

A partir de uma concepção de Educação Menor em busca de outras Sociologias, as composições poéticas têm sido uma forma (entre tantas possíveis) de ampliar as rachaduras na lógica neoliberal que estrutura a produção do conhecimento.

Dos infinitos encontros possíveis entre Ciência, Filosofia e Arte, nosso comprometimento tem a ver com uma postura radical em relação à produção de outras formas de existir e produzir conhecimento, buscando ultrapassar aquilo que é. Aproximando-nos mais uma vez, de Spinoza e de uma Ciência intuitiva que assume com rigor (e ética) seu poder de invenção para produzir um conhecimento vivo, gerar vida no espaço escolar e para além dele.

## Referências

- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial**: autocomédia do intelecto. 2013. 195 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 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.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Vol. 1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DENARDI, Mariana Machado. **Didática da invenção ou delírios do verbo ensinar**: microacontecimentos da docência e luta curricular. 2018. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182306#>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- SILVA, Tomaz T. da. **Dr. Nietzsche, curricularista**: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001.
- SILVA, Tomaz T. da. A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze. **Educação & Realidade**. jul.dez. 2002. p. 47-57.
- THEMUDO, Tiago Seixas. **Gabriel Tarde**: sociologia e subjetividade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

## Poéticas, impossibilidades e 'patafísica na educação histórica

Robson da Rosa Soares

O que parece estar em questão é a insuficiência da inventividade e operabilidade com os indícios e modos documentais que perpassam o cotidiano; um labor rebelde que conseguiria convencer quanto à aproximação do limite da ciência, fragmentando as estruturas, esgotamento das construções sígnicas, como se tentássemos virar a cientificidade histórica e o testemunho historiográfico ao avesso, contanto que este colapso racional permita que a pensabilidade se espalhe e expanda. Cria-se exercícios que jogam, compõem, movimentam-se quanto às formas indiciárias, temporalidades e ações na tentativa de que o método científico à historicidade se esgote, sensibilizando os perceptos e afectos (Deleuze; Guattari, 1992). Assim, potencializa-se, com educação e pensamento, os status que parecem permitir a existência e os significados por, com e através do tempo e o que se transforma. Opera-se e transita-se sobre os mecanismos investigativos nos indícios, em entusiasmos educacionais que atravessam a cientificidade histórica mas à invenção de uma ciência que trate das e com as exceções, nas margens, nas curvas, nos contornos, nas camadas subcutâneas do cotidiano; uma ludicidade intelectual e de leitura e composição com os vestígios e tempos, como se na tentativa de invenção de uma História Impossível.

A criança é a inocência, é o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação. Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o seu mundo (Nietzsche, 2011, p. 27).

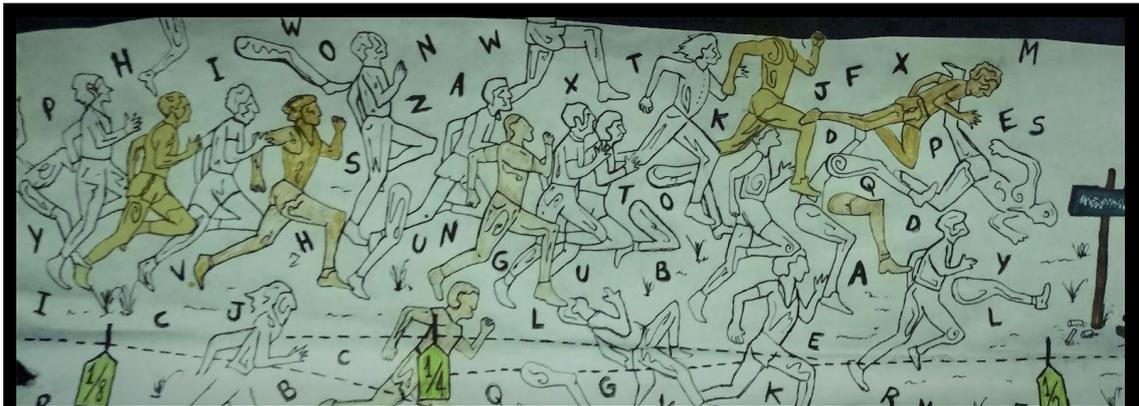


FIGURA 1: Tempo entre-aulas. Professor Aquiles e uma aula-tartaruga: O sinal ainda sequer tocar e parecer a aula já se dar por encerrar, mas o professor ainda procurar desdobrar os últimos minutos: aproveitar para estar a recolher os materiais - fechar os livros e cadernos, guardar as canetas nos estojos etc. - enquanto ainda vir fazer perguntas e pequenas intercepções conceituais sobre o que estar a debater e mencionar sobre os rumos das aulas e os meios de avaliar que aplicar (mas a aula sequer acabar e outra seguinte já tentar fazer em seu lugar?) (...) O sinal tocar e os movimentos, então, mudar a cena. Outra aula, de outro professor a aguardar no corredor, já tentar se instalar, enquanto aquele ali precisar se deslocar à outra sala - uma aula que já iniciar mesmo que não começar, que a grade de horários testemunhar que o professor lá estar, mesmo que estar antes vez, em uma velocidade somente qualitativa, sem grandeza e meio de medir, ainda a transitar. Ele se projetar pelos corredores labirínticos, criar uma esquina para explicar sobre um exercício a que uma aluna pedir, ali, ajuda - quanto mais ele explicar as possibilidades e potências do que aluna poder fazer, parecer mais confundir o que é possível se criar. "Começar a fazer é deixar ele ser feito enquanto ainda não está acabado; um exercício apenas se fazer terminar quando mais nada poder se fazer" -, consumir um espaço para tomar água. A aula, em que não estar ainda, se esparramar pelo corredor, vir parecer o convidar com zombaria a entrar ali. "Achei que não viria, Sor...". "Já estou aqui desde que o sinal marcava que a aula iniciaria. A aula começa quando vocês estão nela, não eu", dizer, com sarcasmo. (...) Ser meio de explicar (não metade definitiva, mas algum ponto aleatório entre o início e o fim) quando o sinal vir tocar para o intervalo: a aula terminar, mas o professor precisar ainda ajudar um aluno que estar a anotar fragmentos e dar atenção a uma referência de filme que outro contribuir. "já estou tomando café, mesmo que a xícara ainda esteja vazia lá na sala dos professores." pensou.

[Con]siderar, por este texto, as marcas e experiências de uma docência-pesquisa - com intuítos por uma dissertação inventiva, à educação e em vias das filosofias da diferença - é, já, transitar sobre as margens e fronteiras imaginárias de o quanto a escrita [re]opera com o pensamento (a recordar de qualquer tentativa de aula que, se experimentada, fuja do seu roteiro e permita com que seus pedaços rearranjem-se a uma nova experiência - portanto: nunca finalizada ou sequer original) - colocando os signos indiciários a se movimentar, confundindo o que é a docência e o que é a pesquisa, borrando o vão entre elas, confundindo as entrelinhas das explicações prolixas que sobrecarregam seus discursos (passagens alternativas, como labirintos que se esquecem de levar a alguma saída), com a operabilidade dos signos e a experimentalidade do pensamento -, mudando os pedaços deste texto de lugar, tomando partes de outros textos, outras versões, tornando o debate e síntese performática de um laboratório que desmembra os pedaços da cientificidade e didática, manchando os vestígios que poderiam autenticar a acusação de algum autoplágio, mascarando seus movimentos, fazendo artimanhas - cenas de professor-historiador que viaja pelo tempo-texto como um autor que desaparece por trás do sentido do texto pelo qual discursa seu testemunho, nesta falsa primeira pessoa que conjuga o verbo e poderia se apresentar como Eu rasurando suas próprias [e inacabadas] notas -, disfarçando os vestígios, prolongando a frase, deixando a suspeita de que há enganos intencionais ou partes que se esquece do que se... e, em contraponto, investigando os efeitos que esta inventividade traz à escritura e a historicidade em invenção: há indícios que tornam esta escritura autoinventada, contágio de retroefeito, exceção de seus aspectos, um texto falso que toma o lugar de outro, plágio antecipado, uma escrita que tenta acompanhar seu próprio mo-

vimento e se atrapalha, borrando seus vestígios, fugindo de si aqui para aparecer com surpresa e espanto ali, burlando os caminhos, embaralhando as passagens, fraudando as lembranças a ponto de perder a própria frase que com . . . . . af..  
. . . r . . . . . e . . . . . p . . . . . perdi. ponto final.

Quando o pesquisador escreve e lê os dados (coletados) em sua pesquisa, transforma a relação com a obra (dos outros e a sua própria) em uma relação de não reciprocidade, de pura diferença, constitutiva. Relação reexperimentada a cada leitura e escritura, em direção à ex-sistência dos originais, que estão sendo lidos e reescritos (Corazza, 2017, 291-292).

Esta redação converte-se, entorta-se, portanto, sobre o seu próprio corpo gráfico, sem uma separação do que se dá quanto uma análise científica e o seu objeto observado, pois, quanto tática, investe-se em este modo de pesquisa e historiografia olhar-se no espelho fora de ângulo, buscando, por certa impossibilidade lógica, esgotar as suas próprias concepções, inventar-se para além do que daria quanto constatável, daquilo que apresenta-se pela exceção das leis e rebelde às concepções metafísicas, legitimando que a aprendizagem seja quanto uma construção dinâmica e versátil, volubilidade da razão, em que as informações e concepções não estão prontas, mas em um jogo de [trans]formação, com a tática a contar com as mobilidades, as inominabilidades e não-lugares (Certeau, 1999, p. 99-100) - entusiasmos e desencadeamentos de aventura e desbravamentos, temporalidades e marcas um tanto invisíveis, efeitos exuberantes e exóticos, de uma rebeldia por não se colocar em qualquer nicho de uma identidade e lei.

Isso, por si, já é uma cópia da cópia da sucessiva outra, nunca originais, tratado como e ao hipertexto (Torelly, 2019) de alguma dissertação, em suas partes sempre trocando de lugar, burlando suas posições, investigando seus instantes de vestígios grafêmicos, reescrita, relida, embaralhando-se tonta ao rastejar-se atrás do próprio rabo para abocanhá-lo, deslizando pelas superfícies, confundindo em seu texto os efeitos dos próprios conceitos que com eles opera. Esta continua sendo a graça: “[...] trata-se sempre de destituir as ideias e de mostrar que o incorporal não está na altura, mas na superfície, que não é de mais alta causa, mas o efeito superficial, por excelência, que ele não é essência, mas acontecimento” (Deleuze, 1974, p. 134).

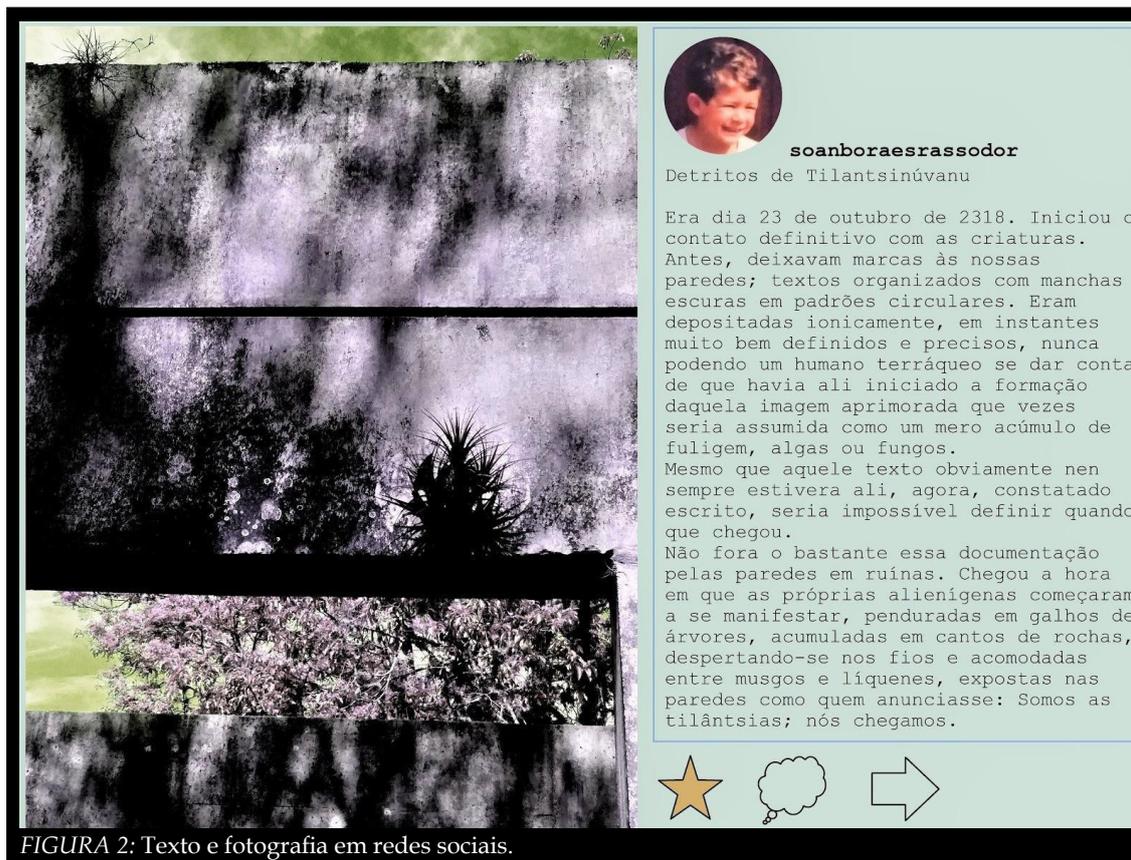


FIGURA 2: Texto e fotografia em redes sociais.

Mas, se a compor [pel]o texto - mesmo que zombando dele, torcendo e rasurando seu estado de apresentação, amalgamado com a alegria do espírito sarcástico e louco de um professor viajante que busca operar na e quanto a invenção de uma História Impossível -, faz-se também outras coisas: um mistério cômico a transitar por estas frases, como se esquecesse do seu modo tomando o lugar mesmo de um texto nunca existido e se surpreendesse ao riso das reconexões, ou uma aventura trágica, trazendo para cá pedaços de outras pesquisas [de passados ou futuros] e fazendo com que estes se confundam, mascarados, sobre a que escritura, no fim das contas, eles fazem parte, convertendo-se, transformando-se, transitando do antigo referido indiciário e que desaparece para o arquivo com que a nova grafia faz agora suas notas a um texto que no futuro será possível e conseqüente deste significado aqui exercitado. Confunde-se, aqui, portanto, ao falar sobre e quanto outro texto, outra pesquisa, outro experimento, mas que parece não existir em acabamento, buscando com que novas partes conectem-se e recondicionem as possibilidades de operações, intelectuais ou materiais; Assim,

[...] pesquisa que acontece no presente e cria aquilo que é requerido pela experiência real, não apenas possível. A sua potência é avaliada pelos sentidos de infância que renova; pelos novos recortes que impõe ao currículo; pelas experimentações de pesquisa que suscita. (Corazza, 2013, p. 184).

Outros textos, outras cenas, outros momentos e as várias leituras, com os sinais que por eles se dispõem, transitam por estas entrelinhas, com seus indícios afetando o exercício de [im]possibilidade dos significados que aqui parecem se ma-

nifestar - tão quanto parecem nunca estarem totalmente presentes. Portanto, disso já se pode declarar: recuso-me a apresentar, por via deste texto, em seu corpo menor que o sentido sobre o qual ele é acusado de se debruçar e ao qual ele se dedicaria a procurar a oportunidade, uma pesquisa-outra (fazendo-se como nota entre parênteses atravessados, como se aquela outra se desse ausente, externa, paralela ou - com sombras horripilantes pelo arredor das letras negritas - uma transcendência ou teleologia textual) - passemos longe disso. Falar sobre algo, não apresentado, testemunho da ausência, indiciado neste sentido, é já fingir dar conta de uma invenção que não acabará - com este documento e seus caracteres apresentando-se quanto um efeito de retardo em sua própria invenção, sempre se entortando na forma quanto ao sentido em que busca fazer seu objeto, mirando através das esquinas. Assumamos ele em seus contágios escriturais, ressignificando as formas de entender o tempo e sua materialidade nos fenômenos que dão-se em escape, ultrapassando suas causas e condicionalidades de sentidos perante os indícios, desacomodando o *cogitus* do pensamento, “condições que não são determinações, motivações que não são causas, causas que não passam de campos de influência, adjutórios, etc.” (Ricoeur, 1968, p. 30).

[...] Construir um texto é expor um campo problemático, os conceitos com os quais este campo é pensado, os personagens conceituais que o povoam, os tipos psicossociais que o habitam e as figuras estéticas por meio das quais percebemos esse campo. Tudo isso é exposto, estendido, colocado à “flor da pele” com a tarefa de excitar e exercitar o pensamento (Zordan, 2019, p. 21).

A pensar-se na invenção de uma história impossível, a potencialidade desta operação educacional faz-se com o jogo e movimento de [des]montagens, assumindo a continuação e a própria, em hipótese, impossibilidade de se inventar uma história impossível, escapando-se da dicotomia dos opostos, da comparação aos modelos e matrizes (platônicos e messiânicos), e contrária à tradição de captar um sentido único e decifrar um significado último (teológico (Barthes, 2004, p. 62)) perpassando a [convenção de] realidade condicional e preestabelecida perante a natureza (metafísica) para afirmar-se potente na ficção e exceção das categorias, propriedades e resquícios dos fenômenos arranjados e analisados, àquilo que escapa àquela suposição (epimetafísica). Mas “não opomos aqui, num simples movimento de balanço, de equilíbrio ou de destruição, a duração e o espaço, a qualidade e a quantidade, a força e a forma, a profundidade do sentido ou do valor e a superfície das figuras. Muito pelo contrário. [...]” (Derrida, 1995, p. 37). Os exercícios a se experimentar, a jogar em delírio quanto a falseabilidade e generalização em questão, permitem-se com a construção de novas perspectivas, novos sentidos, novos arquivos, novas conceitualidades, novas documentalidades, escapando do regime de pensamento quanto a metafísica e provido na tradição científica (e suas leis, essencialidades, causas e categorizações). Mantém-se, “deste modo, certo grau de imprevisibilidade na legitimidade dos saberes, certo (des)conhecimento da ação, ou seja, um poder de inspiração que parte do exterior em direção ao corpo do intérprete” (Nicolay, 2012a, p. 26-7).

[...] Se, por algum acaso, ela se erige em um espaço dito de educação ao modo de fazer de si experimento de uma potência educacional, parecendo com isso intervir com algum procedimento sistemático, assim o faz sem ter por ação um método heurístico, mas um método de invenção. Tem a si mesma e à sua linguagem como objeto na

medida em que procura inutilizar todo discurso que por ela atravessa e, com isso, fazer de tudo ficção, sua ficção (Adó, 2013, p. 62).



**FIGURA 3:** No RPG Éon.com, o mundo acontece dentro do livro, unindo as partes extremas e perdendo o que vez teria sido um fim e um início. Pelas potencialidades do pensamento quanto às impossibilidades no movimento entre os signos e os fenômenos sentido-acontecimento, os jogadores são desafiados a esgotar a própria jogabilidade do jogo, alegado este não possuir fim, estando sempre já iniciado. A Ficha de Areia dos personagens, apresentados quanto avatares cairóticos, joga com devires dentro das rodadas (chamadas de momentos), mudando os caracteres e aspectos deles e estes necessitando fazer oportunidade quanto os imprevistos. No tabuleiro [que não existe quanto lugar definido, de forma vazia, heterotópico], o mar eônico é montado com peças de quebra-cabeça contendo palavras-chave que servem de restrição à formulação de uma dúvida. Sem mestre, a pergunta colocada à mesa é debatida e praticada com a invenção e composição de uma cena, descrevendo seus detalhes quanto ao cotidiano e relacionados com a pergunta - narração - ou sugerindo um desdobramento da possibilidade de realidade com o incômodo que a pergunta leva a causar no estado de existência - tradução. Respeitada e apreciada pelas potências éticas em manifestação, o jogador, através de um pequeno barco, transita pelo mar oportunizado; quanto mais palavras aproveitadas qualitativamente pela montagem, mais impulso o navio ganha. Se narração, ele transita em direção à borda do tabuleiro, centrífugo, e se tradução, leva-se para o centro. Com a mudança das peças a cada rodada, a borda e centro sempre estão em indeterminação. Para o devir das fichas e outros quesitos à formulação da cena e da pergunta que desafia, joga-se dados; os quatro dados possuem funcionalidades diferentes: 1) parece-se com um convencional, branco, de seis lados e numerado com unidades em pequenos círculos pretos, mas não é assim; 2) dado invertido, com seis lados, preto com pontos brancos e numerado de zero a oito; 3) dado para impedimentos, numerado por sistema de quintos e apresentando dezenas de dez a sessenta; e 4) dado que vai se gastando ou regenerando durante os lances. A decisão sobre encerrar a jogatina não depende de acabar o jogo, não havendo ganhadores ou perdedores, com a afirmação potencial estando em jogar. Exemplos de perguntas formuladas a partir das peças: De que forma ver materiais quanto História observar onde diferenças universo? Que características presente demonstração? Qual pergunta funciona? Será que tudo investigar nome? Para que estado construir baixo ar? Por que identificar antigo lugar? O que precisam ciclo aparência restante transformação? Como crescesse livro invenções origem? Que exemplo ver importância? O que é? Como?

Assim: como se toda a constatação de tempo partisse de uma percepção tátil dos fenômenos circunscritos em formação de uma realidade; então vale-se de considerar e afirmar que há uma textualidade anterior à própria leitura ali alegada, por caracteres indiciários a-significantes (Derrida, 1995).

[...] Ora, é claro que o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis no paradigma galileano. [...] A ciência galileana tinha uma natureza totalmente diversa, que poderia adotar o lema escolástico *individuum est ineffabile*, do que é individual não se pode falar. O emprego da matemática e o método experimental, de fato, implicavam respectivamente a quantificação e repetibilidade dos fenômenos, enquanto a perspectiva individualizante excluía por definição a segunda, e admitia a primeira apenas em funções auxiliares. Tudo isso explica porque a história nunca conseguiu se tornar uma ciência galileana. (Ginzburg, 1989, p. 157)

Manifestações investigativas quanto um ato-educação com a História que joga com os vestígios mais tímidos, caracteres abaixo da ordinariedade, e mesmo com sua insuficiência referencial, hipnotizando esta cientificidade e paradigma indiciário. Pedacos arrancados e reposicionados, acontecendo dos devires quanto aos encontros de suas partes que se recruzam e contagiam, burlando a tradição da linearidade temporal crônica e da causalidade lógica, jogando com a indefinição da margem das partes, superfícies e corpos, operando diferentes resoluções e perspectivas – consciente de um seguimento que perpassa a própria noção de continuidade (Merleau-Ponty, 1999, p. 26-27) e de que “suas partes em conjunto compõem uma totalidade à qual cada uma delas se liga sem abandonar seu lugar” (Merleau-Ponty, 1999, p. 36). Uma mutação anexa, como se regenerasse e multiplicasse as cabeças de uma hidra infinita.

Provindo por Georges Perec em *O Infraordinário* (2008), [como diferenciação ao que seria considerado extraordinário] o infraordinário, abaixo da realidade dada quanto comum cotidiano, sempre dada presente, são as coisas possíveis de uma nova aparição, com novos modos de contato e contágio, pelos nomes capazes de se referir àquilo que vez seria anônimo. Considera: “como falar dessas ‘coisas comuns’, mas bem como encurralá-las, como fazê-las sair, arrancá-las desta carapaça a que permanecem presas, como dá-lhes um sentido, um idioma: que falem por fim do que existe, do que somos” (Perec, 2008, p. 23, tradução nossa).

Um exercício patafísico (Jarry, 1972) - portanto, uma ciência que não presta contas à generalidade, à causalidade e à categorização quanto à tradição metafísica (daí, a ciência das exceções (Jarry, 1972) -, no intuito de sensibilizar a educação histórica pelas impossibilidades da própria ciência e sua investigação (estendendo a ciência ao seu limbo, sugerindo contradições e exceções dos vestígios, temporalidades tímidas, o que escapa às hipotéticas e limitadas leis metafísicas no comportamento das causalidades e categorias e justificado a uma educação potencial (Adó, 2013)) - a exceção do que o tempo e os indícios seriam capazes de apontar sentido, esvaziando as formas (Barthes, 2009) e notando os rastros que desaparecem sob os borrões a-significantes (Derrida, 1973).

**DEFINIÇÃO:** a patafísica é a ciência das soluções imaginárias que outorga simbolicamente aos contornos dos corpos as propriedades dos objetos descritas por sua virtualidade (Jarry, 1972, p. 16, tradução nossa).

Encaixo aqui um parágrafo novo: há uma tragédia ao tentar-se definir quem veio primeiro: a História ou o historiador? A investigação ou a escritura? O grafema ou a mudez que encobre um indício indefinido?

[...] Se há uma escrita aí, é uma escrita do próprio Real, estranhamente plurívoca, nunca bi-univocizada, linearizada, uma escrita transcursiva e nunca discursiva: é todo o domínio da “inorganização real” das sínteses passivas, na qual em vão buscaríamos algo que se pudesse chamar o Significante, e que não para de compor e de decompor as cadeias em signos que não têm vocação alguma para serem significantes. Produzir desejo é a única vocação do signo, em todos os sentidos em que isso se máquina. (Deleuze, Guattari, 2010, p. 59)

Muitas diferentes faces e olhares quanto à pesquisa acontecem no movimento entre (chamemos de diferença de potencial? - DDP) aquele e este momentâneo texto: tão quanto este presente acaba, por assim, sendo uma tentativa fracassada de representação - pois já desiste de representar antes de se manifestar como parecendo ser -, também faz-se uma dobra, em resoluções diferentes; torna-se uma nova volta, que copia algumas partes, troca outras, mascara as marcas - e arranca as caras, massacrando a caça -, ~~inventa algo novo~~, deixa pistas sobre a pesquisa, descobre o que sequer havia acontecido, vestígios de uma cena que nunca ocorreu, palavras colocadas na boca muda. Exercita a poética e potencializa com e quanto a impossibilidade de uma invenção ser conclusiva (e nem esta listagem, exemplificação ou instrução haveria de ser), incapaz de atender à resposta fundamental quanto a vida, o universo e tudo mais (Adams 2009a, p. 169-72).



*FIGURA 4: O fóssil encontrado na propriedade rural Granja Fazendinha traz aspectos de uma mistura ou transição entre um navio e um cavalo. Os estados de conservação, propriedades plásticas e estilos nos ossos e placas de madeira sugerem que o objeto se transformava e deformava estando em curso. Perguntas se situam sobre “partes de um navio [com/de]formam-se em um cavalo ou o contrário ou, sobretudo, um terceiro ou quatro item incluído devem desta transformação e posição de partes?”. As escavações se conflituam entre uma paleontologia e a arqueologia, entre os restos de um organismo vivo ou de um objeto quanto indício histórico. A localização, afastada de qualquer curso fluvial ou oceano, leva ao indiciário de que a nave se rastejava sobre o solo, deixando incógnitas tanto quanto a ausência de patas como a um navio poder transitar sobre superfícies secas. O crânio, megalofórmico, do animal parece colocar-se quanto uma figura de proa, as costelas, a forma do convés, as vértebras, na quilha, ossos longos de membros, mastros e vergas. As posições dos ossos e tábuas não se dão perfeitamente coincidadas com a forma que sugere-se à nave, o que permite suspeitar-se que o ser-objeto encontrava-se em momento fora de alguma forma estabelecida, metamorfoseando. Outras partes, deslocadas do epicentro do sítio, fazem vestígio de que nem todo o corpo dava-se em um único volume ou que perdia seus pedaços pelo curso, podendo estar a adquirir outros ou, moribundo, decompondo-se até virar mais nada. Ao estar enterrado, o índice levou a suspeitas de que por tanto se posicionou e jogou pelas superfícies na investigação e viagem, confundiu-se com rizoma. O objeto foi apelidado de Uma Nave Chamada Cavalo, burlando a possibilidade de sentido da nomeação, pois nem ser nave e nem chamar-se Cavalo, apenas é chamada de Uma Nave Chamada Cavalo. A questão investigativa parece ainda prender-se ao problema: quais os critérios a definir o tamanho máximo entre um objeto, quanto fonte material, e uma construção, quanto fonte arquitetônica.*

Há duas histórias em laço nesta viagem: a história – quanto um conjunto de conhecimentos, significados e discursos [consequentes e carregados pela historiografia], em um retrato e da temporalidade e suas transformações, que conceitua e ordena a memória (ou a significância que se manifesta por esta) – e a História (iniciada com letra maiúscula) – quanto a ciência e disciplina que gere essa investigação sobre a memória e os efeitos do tempo nas transformações da sociedade, relacionando-a com o significado em transcrição e com os vestígios avaliados e os métodos em prática. A historiografia, na forma, potencial e construção técnica do discurso científico formado da história e pela e com a história, refere-se como “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser um

modelo, ou ícone, de estruturas e processos passados no interesse de *explicar o que eram representando-os*" (White, 1992, p. 18).

Mas, é daí que se começa a notar uma rachadura em formação: como se poderia construir um conhecimento da história sem a necessidade do discurso exclusivamente em prosa, de propósito narrativo e em método científico, que se voltasse em tratar o conhecimento como um próprio objeto de manifesto do passado? Como interpretar os indícios de transformações, aparecimentos e desaparecimentos sem antes uma própria pressuposição dos mesmos? Como a escrita histórica pode portar-se como ícone das "paisagens temporais", enquanto as constatações investigativas ocorrem, principalmente, pelos indícios – onde a ausência toma a influência da memória?

[...] Por ser afetiva e mágica, a memória só se ajusta a detalhes que a reafirmam; é nutrida por recordações difusas, emendadas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas; é sensível a todas as transferências, telas, censores ou projeções. A história, sendo uma operação intelectual e secular, requer análise e discurso crítico. A memória instala a recordação no sagrado, a história o expõe, sempre em perspectivas. [...] A memória está enraizada no concreto, espaço, gesto, imagem e objeto. A história está ligada apenas a continuidades temporais, evoluções e relações de coisas. A memória é absoluta e a história apenas conhece as relações (Nora, 1993, p. 21, tradução nossa).

Haveria uma escritura, vez mais poética, a par de corromper a historiografia em prol de uma História-outra, mesmo que [em parte] impossível - um historiografema (cf. Barthes, 1984)? Como se esgotar as temporalidades permeadas no mundo por modo das estruturas de significação e narrativa? Que memória é esta que dá-se na perceptividade e formação do tempo quanto sua própria matéria e que antecede a investigação e construção historiográfica? Como a escritura é capaz de transcriar a memória em uma tradução recíproca do tempo e seus arquivos? "Apostamos que "genealogia, cronologia, sinopse, dão mostras de um zelo desajeitado para apreender a história em sua totalidade. A própria ingenuidade desta experiência lhe dá seu valor" (Ariès, 1989, p. 28).

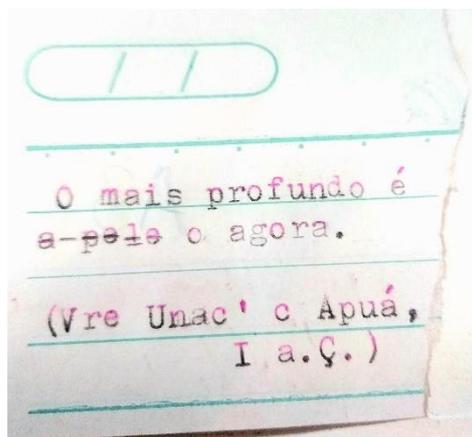
Não mais os determinantes, mas seus efeitos; não mais as ações memorizadas ou até comemoradas, mas o vestígio dessas ações e o jogo dessas comemorações; não os acontecimentos em si mesmos, mas sua construção no tempo, o apagar e o ressurgir de suas significações; não o passado tal como se passou mas suas retomadas permanentes, seus usos e seus desusos, sua pregnância sobre os sucessivos presentes; não a tradição, mas a maneira pela qual ela se constituiu e transmitiu (Nora, 1993, p. 24, tradução nossa).

Quando falo destas poéticas e impossibilidades, refiro-me a um esgotamento da significação que competiria, ortodoxamente, à historiografia construir, levando à história[-conhecimento] uma condição de identidade [e substituição] do tempo-passado. Ao que miramos ultrapassar as possibilidades – como um espírito de aventura que insiste em prolongar a rota em persistência de uma nova experimentação como modos patafísicos -, observa e opera o desejo com os pensamentos inéditos perante os indícios. Há, portanto, uma saliente diferencialidade entre o cansado e o esgotado; em um curso nômade

O cansado não dispõe mais de qualquer possibilidade (subjéctiva) – não pode, portanto, realizar a mínima possibilidade (objéctiva). Mas esta permanece, porque nunca se realiza todo o possível; ele é até mesmo criado à medida que é realizado. O cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar (Deleuze, 2010, p. 67).

É por este esgotamento, observando, trazendo à superfície as temporalidades distintas e os indícios que passam despercebidos e escapados das categorizações, fora da causalidade e da linearidade, aflorando as poéticas na percepção do mundo, das cenas, das textualidades, que se dá na composição, educação e invenção de uma História Impossível, seguindo a viagem, prolongando o curso, aumentando o conto, antecipando as pegadas. Phillipe Ariès, avaliando os trabalhos historiográficos e as atitudes historiológicas no século XX – sobretudo pela Escola de Annales e os méritos precursores de Marc Bloch e Lucien Febvre – considera que “a história mostra-se então como a resposta a uma *surpresa*, e o historiador é, em primeiro lugar, aquele que é capaz de se espantar, que toma consciência das anomalias tais como as percebe na sucessão dos fenômenos” (Ariès, 1989, p. 166).

É nesse espírito, em um trajeto entre o fenomenológico (entre o acontecimento e o sentido) e o estruturalista (entre os signos e o panorama de realidade) e em um ato com a ‘patafísica, que se experimenta uma historicidade impossível [ou uma história quanto a impossibilidade?], pensando não mais apenas nas referências pelos significados nas fontes ou na interpretação assumida sobre um período de transformação ou seguimento de determinadas [e seletivas] características, mas na própria transformação destes objetos e cenas-cenários em escrituras (Derrida, 1995) e na transformação submissa deste tempo à indeterminação e a-casualidade por questão do pensamento e ação humana (Bergson, 2005; 2016).



A história é outra, observante e interessada nos tempos mais tímidos e esguios, nas condicionalidades por eles manifestadas, em modos de existência que transmutam-se, sobrecarregam-se e entrecruzam-se em temporalidades não-lineares e ocorrências a-causais. Aproxima-se deste espírito com o intuito de uma operação poético-artística que “assume proporções para além de qualquer convencionalismo legitimado pela consciência, pelo indivíduo e pela moral. Ela excede, supera, transborda, produz, afirma a potência positiva da vida como necessidade para a valoração dos valores” (Nicolay, 2012b, p. 82).

Como afirmar a persistência da memória em afirmar-se nas formas do presente, na própria consciência do presente (Ariès, 1989, p. 23), à parte do discurso de manifestação do passado e seu significado quanto causa e fim? Pensa-se: como tratar uma história em sua organicidade, que não se compromete com a significação do discurso que representaria o tempo e o passado ou em legitimar a significância apontada, mas em qualificar a memória em sua continuidade de percepção, persistente – em notas de um “conatus spinoziano” (Spinoza, 2009) –, a nossa sensibilidade ao nosso tempo, em devires, em mutações, na linha escondida na ordinaryidade cotidiana, nas exceções da realidade notável, aquela condição que antecede as leis. Infraordinaryades. Mitos. Rastros.



FIGURA 5: A[U]tores anônimos.

Partes desta experimentação didática e de raciocínio, está na própria aproximação da imprevisibilidade e incoerência dadaísta (e mesmo às notas surrealistas que sempre brotam em sua superfície) com as delimitações da lente da potencialidade intencionada pelo oulipo - *ouvroir de littérature potentiel* (*ateliê de literatura potencial*) (Adó, 2013). O Dadá, movimento de vanguarda – com seu nome afirmado pela falta de sentido da palavra quanto também referência ao cavalinho de madeira tratado como brinquedo (como uma demonstração desta criança ao qual Nietzsche se refere pela potencialidade artística-poética que se aplica nestes exercícios em formação e pela ‘patafísica em fundamento) –, afirmava um espírito infantil na composição poética da arte, desbravando os perceptos e afectos sem importar-se com uma lógica ou ortodoxia técnica. O dadaísmo – poético –, convergente à ‘patafísica – fenomenológica –, incentiva esta poética e inventabilidade, sobretudo na atitude lúdica e infantil de desconstrução e remontagem de pedaços, cenas, temporalidades e conceitos (lembranças de uma criança mexendo no barro, catando retalhos, escalando entulhos, pedaços indecisos quanto sua características, como uma arte por bricolagens (cf. Certeau, 1999, p. 92), inventando brinquedos inusitados e mo-

dos de divertir-se); observa-se isso pois “os dadaístas eram menos inventores do que recicladores de materiais [em objetos pré-] existentes, aos quais davam então a forma estética [por meio de] técnicas da colagem e da fotomontagem” (Elger, 2005, p. 6, tradução nossa).

O vetor condicionado entre o dadá e o oulipo demonstra-se na escritura e observação do cotidiano, ambos constrangendo as perceptividades do sentido, constatação do significado e modos de linguagem, desafios de esgotamento perante restrições e constrangimentos fatuais, lidados quanto operações pela arte em suma da vontade de potência nietzschiana (Nietzsche, 2006), entre a forma e o sentido, o objeto e o texto. convertidos aos modos patafísicos nos exercícios de invenção de uma história impossível, inspiram as escrituras-leituras através das “línguas excluídas do regime logocêntrico da ciência”, notadas no cotidiano onde se propõe os paradigmas indiciários, e as criações de regras, delimitações observacionais ou de linguagem, quanto esquecimentos e omissões, na expectativa de sensibilizar a condução dos perceptos e afectos aos epifenômenos do tempo histórico, a textualidade historiográfica e os próprios índices. “[...] onde o não-senso é liberado do constrangimento paradigmático que anulava o seu potencial obscuro. Note-se de passagem que a intensificação do absurdo não corresponde exatamente à perda do sentido, mas ao horror despertado na linguagem pelo não (mal) funcionamento do princípio de contradição” (Torelly, 2019, p. 138).

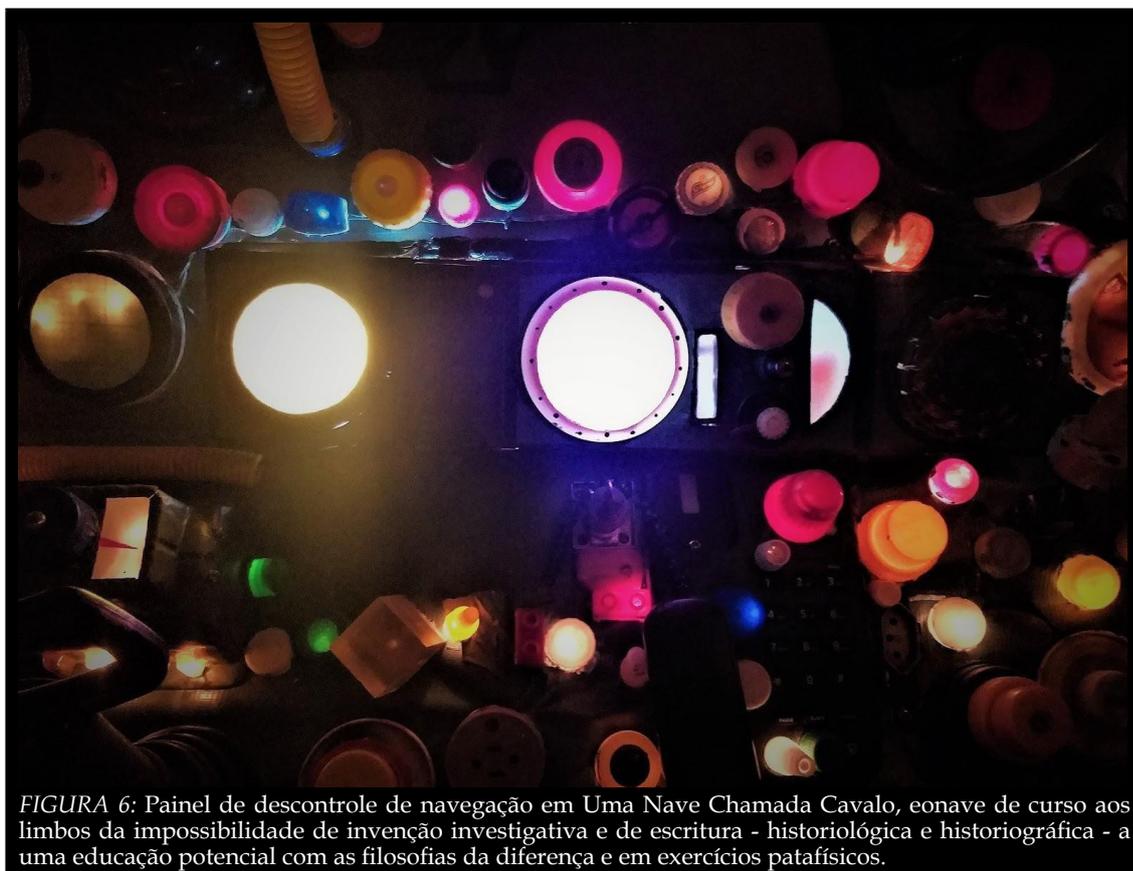


FIGURA 6: Painel de descontrole de navegação em Uma Nave Chamada Cavalo, eonave de curso aos limbos da impossibilidade de invenção investigativa e de escritura - historiológica e historiográfica - a uma educação potencial com as filosofias da diferença e em exercícios patafísicos.

Pensa-se acompanhado do que Michel de Certeau (1999) considera sobre as astúcias de uma sociedade que transita e forma trilhas pela indeterminação e imprevisibilidade cotidiana, como se em aventura de desbravar o acaso e fazer uso dos recursos que o ambiente oferece. Certeau trata deste comportamento sobre a

linguagem, a cultura e a identidade, mas leva-se à condição ética e política da educação e das relações de saber-poder. Enquanto a estratégia está para um arranjo de métodos institucionais, premeditados e intencionados dentro de um *logos*, a tática está para uma ocorrência orgânica, do momento, oportuna e de atitude em aposta e usufruto do acaso – de repente voltada à vontade de potência, ou mesmo à aventura infantil, ou, ainda, às construções maquínicas de desejo (Deleuze; Guattari, 2010). Pensa-se, por isso, em um conjunto de exercícios que observam as poéticas, impossibilidades e exceções da História e historiografia – em um limite de linguagem e constatação do epifenômeno. Não bastasse apenas que a tática usufrui da potencialidade do acaso e improviso e das condições do tempo fragmentado e descontínuo, momento oportuno (cairótico), afirmativo quanto a vontade de potência – aqui, à educação –, é exatamente sobre este tempo oportuno e sua problematização na conformação do tempo e sua escrita na História que os temas se voltam – aqui, à historicidade. Por isso,

[...] Segundo o modo do momento oportuno (*kairós*), ela [a memória] produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar. [...] Mas essa mudança tem como condição os recursos invisíveis de um tempo que obedece a outras leis e que, por surpresa, furta alguma coisa à distribuição proprietária do espaço (Certeau, 1999 p. 161).

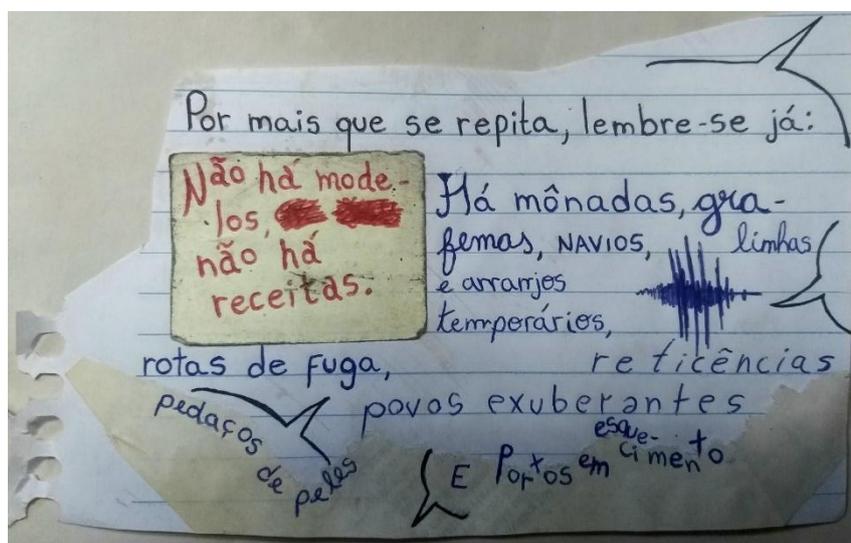
E se aqui trata-se do algo que não se comporta pelos motivos de alguma verdade como se concisa a alguma realidade pré e/ou autodefinida – as absurdidades do tempo na escritura histórica – então já é de se assumir o uso e construção também da ficção como um modo incentivador a estas sensibilidades que a razão tem nos roubado. Transversal. Tudo isso foi [des]montado com um intuito: anunciar o embate de que, conforme o entusiasmo no discurso de narração daquele que observa o evento e o cenário e a ousadia daquele que se apresenta como o narrador/tradutor que se encarrega de dar sentido o que aqui se descobre como grafado, um momento sutil guarda mais eternidades que a própria cardinalidade do infinito.



FIGURA 7: Cena do documentário historiografemático *Um Mesmo Dia Desde Sempre*, sob direção de Nia Daele Ebirar'l, que opera e compõe com o cotidiano do povo das estepes da Xuirmânia. Nesta cena (onde se repara que uma das pessoas, com ingenuidade, olha desconfiada à câmera), um grupo de pessoas se dispõem alegremente em roda de poemas e contos enquanto aguardam, por costume, o momento em que a pedra se rachará. Este povo, vale citar, se caracteriza por não possuir divisão etária em fases da vida, considerando-se coletivamente como sempre sendo, como equivalência, crianças. A composição musical, combinando aspectos da poesia tribal, das bricolagens nos instrumentos de estilo industrial, da construção onírica do new age e das experimentações atonais modernistas, foi trabalho do projeto Minério.

[...] aqui se forma um novo tipo de linguagem esotérica, que é para si mesma seu próprio modelo e sua realidade. O tornar-se louco muda de figura quando sobe a superfície, sobre a linha reta do Aion, eternidade; do mesmo modo, o “mim” dissolvido, o Eu fendido, a identidade perdida, quando param de se fundar para liberar, ao contrário, as singularidades de superfície. O não-senso e o sentido acabam com sua relação de oposição dinâmica, para entrar em co-presença de uma gênese estática, como não senso da superfície e sentido que realiza sobre ela. O trágico e a ironia dão lugar a um novo valor, o humor. Pois se a ironia é a coextensividade do ser com o indivíduo, ou do Eu com a representação, o humor é a do senso e do não-senso; o humor é a arte das superfícies e das dobras, das singularidades nômades e do ponto aleatório sempre deslocado, a arte da gênese estática, o saber-fazer do acontecimento puro ou a “quarta pessoa do singular” – suspende-se toda significação, designação e manifestação, abolindo toda profundidade e altura (Deleuze, 1974, p. 143).

O que é esta tal ciência e razão se não como a aula planejada mas que nunca acontece de fato, pois o improviso na cena real a torna impotente, desfalcada, inútil, fazendo-se impulso com aquilo que, na língua que moverá o pensamento entre alunos e professores, somente pode ser imprevisível e potente por esta oportunidade momentânea? Uma aula-outra que cria com o que antes não se pensava, com o que invade a cena cotidiana, os signos que ali se manifestam, a fala não mensurada, a hipótese de movimento não ocorrida, o um que já é outro, o algum que já deixou se ser, a criança a dançar. “[...] e o momento lhe parecer adequado. Por isso que o corpo, nesse instante, é composto por uma energia fluida (com elevações e descidas de potência), assumindo o papel de canal operatório da imaginação. Nesse sentido, tudo é fabulação. Logo, tudo é invenção” (NICOLAY, 2012, p. 59).



Sugiro (e lê-se, ali, “instruções”, mas se disse um com intuito de dizer outro, a capacidade de sentido da palavra, distante, já não é garantida, precisando que se diga outra coisa: provocações a um exercício com indeterminação docente e investigativa. Se sugiro, se passando por instruções, é porque esta exercitabilidade de investigação, invenção e seu acontecimento em uma ação docente, não está conclusa: precisa ser colocada a operar, afirmada quanto vontade, *cogitus* (Spinoza, 2009) na condição da vida, intuito das funções da ciência mas possível pelos afectos por uma poesia-arte na natureza na terra viva que conjunta os arredores, caminhos e variações (Zordan, 2019), em movimentos moleculares, orgânicos): **zero**) redigo: um exercício de composição por proximidade com estas formas presentes e coisas da docência-pesquisa depende de algo entre ler os comportamentos neste texto para além dos simples símbolos que aqui estão dispostos em f-i-l-a-s, suspeitando de atitudes escriturais que ocorreram desde o clicar da tecla até o caractere neste página e este desfalque/desfoco entre o que agora digo quando escrevo e o que agora digo quando você lê (ausência, como um autor que afirma-se quanto morto (Barthes, 2004, p. 57-64).), fugitivo por estas ilhas-parágrafos, que confunde a si mesmo no que aqui parece querer explicar), imitando esta composição para compor uma caricatura de como um documento seria capaz de garantir um testemunho - de repente isso acaba deixando este efeito de prolixidade e de enrolação e embaralhamento, mas..., como já dito mais adiante. Esta mensagem, então, não sugere a limitação do porte do texto, esparramando os caracteres ao mundo, aceitando as linhas como o

tempo, observando as cenas que se formam nos cenários para além destas conjugações e símbolos aqui marcados. É um tanto disso que se trata, lendo a historicidade ao mundo. Com isso, mais uma vez, estes pedaços de textos-indícios não podem ser limitados a uma disposição linear e nem serem tratados quanto explicativos a um conceito externo, independente e precedente a este jogo comunicativo [joga-se os dados:] 1) perceba, neste texto, as vírgulas que contorcem o fluxo da linha, os parênteses que contornam outras cenas intronéticas, os travessões que vão abrindo rachaduras a momentos paralelos - o que se remove ou se desloca e acaba por incentivar a cicatriz de uma ferida nunca ocorrida, uma frase que pode a qualquer momento ser interrompida e assim -, as partes riscadas que, ~~tanto~~ ausentes ~~quanto~~ ~~ainda~~ deixam uma ~~sugestão de sua antiga~~ forma, confundem a finalidade da sentença, a forma que se confunde com o conceito, as palavras trocadas, substituídas, realocadas, descartadas, mudadas, disfarçadas, \_\_\_\_\_ por alguma que não seja sinônimo, as partes que lugar de mudaram, as frases sua que atrapalham posição, algo que não foi dito, o evento não ocorrido, isso mais uma vez, lendo os parágrafos em outra ordem, reticências, o elemento que não chegou... 2) Tome-as como vestígios de movimentos na investigação pelo texto e simulações laboratoriais de como se burla o tempo, inventando uma História Impossível e trazendo à superfície os signos que antes não se faziam notáveis, como um texto que 2.1) duvida de sua própria capacidade documental; 2.2) esquece-se para assim descobrir algo que não sabia lembrar; 2.3) manug je otonaga poga: candati goni (pat nob je tari), mogat pat nox pivinama bae soluve je poga, nox te veriza; 2.4) engana-se, articulando as informações a ponto de levar a um caminho inóspito; 2.6) embaralha suas partes, rearranjando as possibilidades de remeter significativamente a um acontecimento; 2.7) (adicionar sentença instrutiva) 2.8) traz a si a aproximação da experiência de dúvida e descrença da legitimidade da declaração que pode ser considerada no prelo da redação, conjunto com os caracteres que são marcados enquanto removidos na camada subalterna da prolixidade da sentença que nada considera; 2.9) confunde o que é acidente e o que é manipulação e intenção; 3) disso, se bifurca duas faces, como se olhares por um espelho que se coloca entre dois reflexos inautênticos e que se perseguem, tentando acertar sua localização com as edições destas notas aqui pelas margens ou em qualquer outra superfície em que agora se rabisca palavras-chave, setas, homens-palitos, letras inéditas e garatujas: 3.1) o texto, constrangido por quanto tratar das temporalidades tímidas e acrônicas e dos diferentes vestígios e suas dimensões, capazes de assim fazerem-se documentos à pesquisa, opera sobre uma tentativa historiográfica fragmentada e que se confunde sobre sua memória, sugerindo esquecimentos quanto tentativas de novos significados, rodopiando e confundindo os extremos do signo. Se mito, o antigo significado vira parte do significante, convertendo o que fora forma em agora um sentido (Barthes, 2009). Assim, a escritura é capaz de inverter a leitura da temporalidade pelos fenômenos históricos e modos historiográficos, exercitando esgotamentos de textualidades na invenção de modos de pensamento sobre as temporalidades e seus vestígios documentais, imagéticos, materiais e cênicos; 3.2) a escritura, agora enganosa, de falso testemunho, inventa as próprias hipotéticas fontes à investigação quanto aquilo que faz-se exceção, quanto uma historicidade que retorna ao seu centro de problema, andando de costas e a espiar sobre o ombro as pegadas em um caminho ainda não percorrido, em um rastro que sempre remete a uma ausência mais antiga, um vazio que antecede a possibilidade significante, *différance* (Derrida, 1994); experimentação de uma diferença rasurada tão quanto anterior ao sentido e que torna a mesma diferenciável e diferível, exercícios que desconstruam a significância e sua

condição de sentido e leitura, permeando as diferentes marcas e dimensionalidades no cotidiano; 4) esta experiência salienta uma temporalidade de duas resoluções extremas: o tempo eônico (Deleuze, 1974), da totalidade infinita, e o tempo cairótico (Certeau, 1999), pela momentaneidade oportuna. Em seu contato, quanto uma diferença de potencial, cruza-se o Eterno Retorno e a Vontade de Potência; 5) as partes do texto são realocadas, parecendo não concordarem com esta hierarquia que a interpretação assume a elas ao serem lidas. Um parágrafo daqui, uma linha dali, uma palavra que cai, uma frase riscada (ou uma dobra entre parênteses), ~~adicionar outra coisa~~, uma nova sentença adicionada aqui e que empurra a antiga a nova posição; 6) confusões entre as resoluções, como se o micro e o macroscópico na escritura-leitura e exercício de afecto deixassem de obedecer a alguma ordem de tamanho e composição de partes; 7) avança-se por diferentes símbolos, formas e modos de composição, multimodalidade (Adó; Mussetta, 2020), arranjos para além do gráfico e verbal, com a imagem, o objeto, a cena, múltiplos sentidos, multifilaridade espacial, embarço temporal; 8) se assim instrui-se um exercício de escritura a confundir-se com sua própria leitura, apresentando que este corpo gráfico é um trabalho inacabado e que há de ser operado quanto ao olhar do leitor que o investiga, então é alegar que este exercício, burlando a linearidade de causa e efeito [segundo as leis e tradições metafísicas] e deixando um efeito de retardo como se este próprio texto pseudosintético fosse consequência do exercício que parece sugerir.

FIGURA 8: Um professor sonhava. No sonho, um Final de Trimestre o perseguia, chamando, aos gritos e urros, pelo fechamento das notas e chamadas e entrega dos diários; o professor buscava se distrair, sabendo que o medo bobo se fingia de desespero e que, tantas vezes passado pelo mesmo, sempre entregava o pedido ao monstro e este ia embora. (...) Mas a cena, como sabe-se que acontece mas nunca é de se esperar, mudou: procurou pelos papéis dos documentos em andamento de redação e nada encontrou. Correu pelo labirinto da escola, abrindo mochilas, gavetas e armários, evitando distrair-se com conversas agradáveis com os alunos ou com o sabor do café na sala dos professores, ouvindo os berros do Final de Trimestre desejando o encurralar em um canto. Não havia papéis. (...) Olhou para o chão de um corredor qualquer e avistou uma longa e fina linha preta a se estender pelo corredor, como se indicasse um meio. Seguiu a linha, entrando em sucessivas e repetidas passagens. Avistou um objeto qualquer no chão. Uma pena de pássaro caída dos voos em acaso e descompromisso. Pegou a pena e desejou fazer dela caneta e pincel, mas ela, descontroladamente, virou uma agulha. Pelo furo passou a linha e no bolso parecia já saber que havia onde sobre poderia assim escrever: a mais versátil ferramenta: uma toalha. (...) Bordou as letras, desafiado a superar os talentos e usos, improvisando os conceitos, deixando que a própria escritura sugerisse um resultado temporário ao momentâneo curso e, por vezes, se esquecendo da criatura que o ameaçava. (...) Quando olhou para o documento que compunha viu ali outra coisa escriturada: uma nova aula. O Final de Trimestre já havia passado.



Quando eu quebro para este parágrafo para seguir com uma introdução [sempre ainda uma introdução], que continua do próprio fim da linha ilusória e diacrônica da escritura-leitura - escritura (Campos, Corazza, 2017, p. 257) -, faço o texto emendar seu início e seu fim [ou mesmo inverter a ordem, rodopiando] e convencer a investigação histórica e a documentalidade historiográfica a olharem-se atravessadas pelo espelho, tragicômicas, parecendo desconfiar do seu *logos* e assumir que a insuficiência de concluir sua própria invenção é já considerar tanto o movimento que se faz como, nota-se, haver de reexplicar o que aquela prolixidade disfarça estar tratando mas assume ser incapaz de dar conta do entendimento, como uma frase tão longa e que se atrapalha intencionalmente quanto o que estaria tratando (*respirando*); o paradoxo que assim se considera é exatamente o de que quanto mais se explica do que se trata esta pesquisa mais ela acabe, por efeito colateral, apresentando a vastidão da impossibilidade de narrativa e tradução, percepção e testemunho, chegando a convencer que isso aqui já é outra coisa [e de fato é].

Necessidades vitais. Reações instintivas de defesa contra a massa enorme dos fatos, das ideias, dos costumes do passado. Penetrar de presente a própria tradição: primeiro meio de lhe resistir. E certamente que não é essa a reação da história objectiva. Despreendendo-se dessas interpretações: ela tenta, por um esforço heróico e directo, reconstruir os sistemas sucessivos de ideias e instituições no seu estado de frescura original. Mas sabe medir as dificuldades de tal tarefa. Sabe que nunca fará funcionar o aparelho, impossível de encontrar, que, depois de um sono de séculos, lhe fará ouvir, registrada tal e qual para a eternidade, a própria voz do passado captada ao vivo. [...] (Febvre, 1989, p. 26)

A sonhar com uma educação que se faça com a operação poética em composição com estas marcas infraordinárias que perpassam o cotidiano e os movimentos irregulares heterotópicos e heterocrônicos (Foucault, 2000, p. 11-12; 2013, p. 415), um professor patafísico se coloca quanto um personagem-devir, indeterminado e apresentado por um nome que retrocede do seu próprio sentido - com a impossibilidade do sentido perante o nome, em que “para cada um dos nomes, a linguagem deve conter um nome para um sentido deste nome” (Deleuze, 1974, p. 31-32) - por um nome primitivo, um protonimus: protônimo. Inventa-se dentro da sua própria viagem - a pesquisa que se descobre e se faz inventada já em curso -, escapando da sua representação nominal, burlando a linearidade do texto, atravessando suas cenas por viagens no tempo, fazendo com que a pesquisa se torne seu mar e o texto seu meio, trocando pedaços, sempre devindo, confundindo o corpo, como uma nave que realoca suas partes sonhando fazer-se ser vivo (figura de algo entre um navio e um cavalo, um marinheiro maníaco e um cavaleiro mais louco ainda). Se Protônimo, na invenção de uma História Impossível, disfarça-se vez de si mesmo para, como ação cômica de um historiador-palhaço, enganar e burlar a cronicidade regente e poder viajar pelo tempo histórico, vez também se esquece de por onde passou ~~e como e quando e porque se disfarçou~~, necessitando reverter, continuamente, o sentido da rotação e caindo em uma tragédia por sua desconfiança quanto seu próprio testemunho, regredindo, confundindo os lados, fazendo com que a boca do fim abocanhe a calda do início enquanto esta também escorrega para fora, girando no eixo da própria problemática inventiva que a contamina - um texto que acaba se confundindo o interno e o externo, com aquilo que pretende investigar e a investigação sobre como se torna assim como é em efeito colateral -, como a cobra torcida, como a máscara dentro do espelho, como a máquina orgânica e pensante criada com o objetivo de encontrar a pergunta fundamental sobre a vida, o universo e tudo mais, como o anel de fita que não possui lado interno ou externo, como o deus de duas faces que para olhar para o passado e para o futuro é então condenado a sempre situar-se no presente tão quanto nunca aceitar-se quanto o rosto que avista no reflexo, pedaços do texto a que se refere, como se se desse então quanto mais um pedaço dele tirado, germinando como um broto de um caule que se esparraha pelos solos - rizoma.

... (Febvre, 1989, p. 26)

Isso vez pensa o professor. Ele olha, por fragmentos de um momento qualquer, sutil e desbotado nas entrelinhas de uma aula, à cena que se apresenta à sua volta. O zíper do estojo abre lentamente. A página despede-se do lado direito e vai para o esquerdo do caderno. Um navio some por detrás da linha do mar. Alguma possível fala ainda não aconteceu. A rachadura já está instalada na parede. Um tictac de relógio parece querer dizer algo em um idioma pouco sabido e monossilábico. Um latido faz anúncio. Mais um pixo faz-se discurso sobre o laminado da carteira. O retângulo amarelado marca na parede o lugar onde a fita adesiva vez colara mais um cartaz. A poeira do giz decai sobre os corpos subjulgados.]

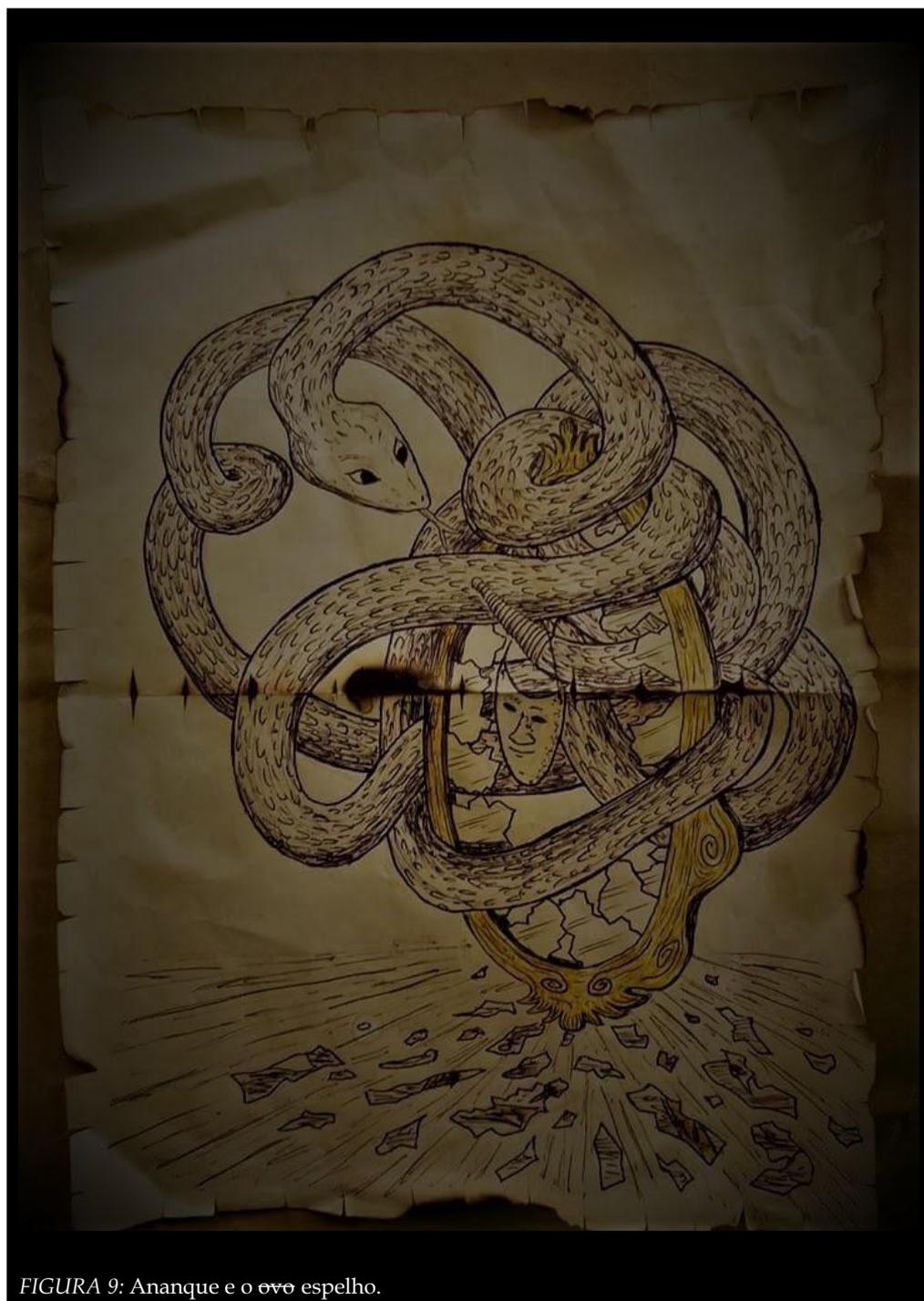


FIGURA 9: Ananque e o ovo espelho.

Inventa-se. Se... este texto há de considerar e tratar sobre uma pesquisa, então toma dele suas formas e efeitos, não quanto representação ou ilustração, mas quanto relação e afeto, parte que se confunde como estrangeira. Então...

~~Irregularidade, caos e absurdo entre algum todo e as partes (sempre indefiníveis e mutáveis quanto a resolução em uso), uma pesquisa que se forma já em curso,~~  
~~partes repetidas, leitura por parágrafos deslocados.~~ ~~viagem no tempo.~~  
~~Leitura com a ordem inversa.~~

~~Pessoas aguardando o ônibus manchas pelas paredes e janelas~~  
~~texto ausente e substituído por este, como se trapaceasse sua aparição. Pedacos do~~  
~~texto a que se refere, como se se desse então quanto mais um pedaço dele tirado.~~

Existe uma teoria que diz que, se um dia alguém descobrir exatamente para que serve o Universo e por que ele está aqui, ele desaparecerá instantaneamente e será substituído por algo ainda mais estranho e inexplicável.

Existe uma segunda teoria que diz que isso já aconteceu (ADAMS, 2009b, p. 7).

~~Sobre as partes que se misturam. Efeito de comédia, movimento do intelecto.~~  
~~Efeito de reescrita e remontagem. Efeito de apagamento e esquecimento. Efeito~~  
~~trágico de composições irregulares e conflituosas. Efeitos hipertextuais. Poética e~~  
~~patafísica. texto que não sabe como encerrar~~

~~Autor desaparecido.~~

## Referências

- ADAMS, Douglas. **O guia do mochileiro das galáxias**. O mochileiro das galáxias, vol. 1. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Sextante, 2009a.
- ADAMS, Douglas. **O restaurante no fim do universo**. O mochileiro das galáxias, vol. 2. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Sextante, 2009b.
- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial: autocomédia do intelecto**. 2013, 198 p.. Tese (doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- ADO, Máximo Daniel Lamela; 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>>. Acesso em: 27 mar. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2020.53737>.
- ARIÈS, Phillipe. **O tempo da história**. Tradução Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: notas sobre a fotografia**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. **Memória e vida**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins

Fontes, 2006.

CAMPOS, Maria Idalina Krause; CORAZZA, Sandra Mara. **Um percurso tradutorio de pesquisa**: espiritografias valéryanas com EIS AICE. Em: CORAZZA, Sandra Mara. *Docência-pesquisa da diferença: tradução transcriadora*. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2017, p. 252-271.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

CORAZZA, Sandra Mara. **Docência-pesquisa da diferença**: poéticas de arquivar. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos - O esgotado. Tradução Fátima Saadi, Ovídio Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Mirian Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **A Voz e o Fenômeno**: introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ELGER, Dietmar. **Dadaism**. Hohenzollernring: Tachen, 2005.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Tradução Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JARRY, Alfred. **Œuvres Complètes I**. Paris: Gallimard, 1972.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NICOLAY, Deniz Alcione. **Pedagogia das Máscaras**: aprender com o trágico. 2012, 149 p.. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2012a.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NORA, Pierre. **Les Lieux de Memoire**. Paris: Gallimard, 1993.

PEREC, Georges. **Lo infraordinario**. Tradução Mercedes Cebrián. Madrid: Editorial Impedimenta, 2008.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Tradução F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TORELLY, Gabriel. **Uma Educação do sentido**: poéticas textuais. 2019, 169 p.. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

WHITE, Hayden. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. Tradução José Laurênio de Melo. São Paulo: EdUSP, 1992.

ZORDAN, Paola. **Gaia Educação**: arte e filosofia da diferença. Curitiba: Appis, 2019

## Digressões Indefinidas:

docentes imaginários, criaturas do pensamento e outros seres de ficção

Tiago Martins de Moraes

*O que podemos imaginar sempre  
existe, em outra escala, em outro  
tempo, nítido e distante, como  
num sonho.*

Ricardo Piglia

### Primeira digressão

No prólogo do primeiro tomo de *Os Irmãos Karamázov*, o narrador admite ao leitor que ao iniciar seu texto encontra-se tomado de “certa perplexidade”. O romance, segundo ele, é uma biografia; a biografia de seu herói Alieksiêi Fiódorovitch Karamázov. A perplexidade advém do fato de que o narrador crê que seu protagonista nada tem de *grande* e prevê que os leitores irão questioná-lo, de todos os lados, sobre ser Alieksiêi Fiódorovitch digno de nota. Que grandes destaques teria ele para ser o herói de uma longa narrativa? “Por que eu, leitor, devo perder tempo estudando episódios de sua vida?” (Dostoiévski, 2008, p. 13). Com pesar declarado, o autor-narrador prevê que não conseguirá demonstrar aos leitores em *que* seu herói é interessante. Afinal, ele é modesto, é indefinido, é bem provável que não lhe deem valor. A perplexidade se faz de uma dúvida e, portanto, o texto do prólogo funda-se como um texto que nasce de uma dúvida em relação aos prováveis leitores, às prováveis reações dos prováveis leitores.

Toda a beleza do prólogo de Dostoiévski me parece estar naquilo que ele sugere, naquilo que não está lá e que somos convidados a inventar a partir dos efeitos do mistério. Quais condições e experiências fizeram o narrador supor que seus leitores não se interessam pelo modesto e pelo indefinido? Quais condições e experiências fizeram-no supor que seus leitores se interessam apenas por aquilo que é “grande”? O que grande quer dizer aqui? O que podemos inventar? Quais ironias estão em jogo?

Ao escrever [sobre] a pesquisa, que sempre é escrever a pesquisa, sou tomado de perplexidade talvez análoga. Em primeiro lugar, a esta prática não interessa o grandioso em educação; nenhuma pretensão com impactos de larga escala, com revoluções ou com a produção de uma massiva mudança de paradigmas. Não há, em suma, por parte do pesquisador, o entendimento de que uma pesquisa em educação deve propor a salvação para os problemas da educação ou do ensino, o que há (ou o que se almeja) é atenção e responsabilidade cuidadosa com cada ação, com cada pensamento, com cada palavra. O que há é um esmero e uma alegria com a criação, a busca por um saber alegre (ao sabor da ciência alegre de Nietzsche) que se sabe frágil e limitado e que, justamente para ser leve, abandona o desejo de totalidade bem como entende que só faz sentido pensar e trabalhar em termos de verdades se entendemos que elas são incertas, provisórias e instáveis.

## Segunda digressão

A pesquisa, de doutorado, se faz em torno de problemas inventados no curso da própria pesquisa. São problemas que se impuseram por si mesmos, pediram passagem. Não os propomos originais e inéditos, são também problemas de outros, e é isso que nos permite fazer alianças e produzir novas configurações. É isso também que torna desinteressante um falar em primeira pessoa, ainda que esse falar assumindo-se povoado não nos tire a responsabilidade de falar em nome próprio.

O caráter processual dessa investigação é frisado, em um primeiro momento, porque a escrita mesma da tese, seu fazer, é um *locus* possível no qual captar as vibrações de nosso objeto de investigação, por hora descrito como as variações do intelecto no processo de formação docente. Desde que, no entanto, formação seja entendida enquanto vivência interminável, destituída da produção de um ideal a ser formado e que acontece inseparavelmente à vida daquele que ensina. Tal caráter processual da pesquisa é também destacado para enfatizar a experimentação que almejamos no campo do ensino e porque nesse território em mudança nos sentimos mais reais, vivos, portadores de um entusiasmo que é indício de saúde.

Assim como Deleuze propõe que a literatura seja um “empreendimento de saúde” (2011, p. 14), trabalhamos, aqui, a partir da concepção de que a educação, campo de multiplicidades e de alianças, seja também este empreendimento. Não se trata, porém, de uma saúde dominante, construída por *slogans*, potencialmente normatizadora, que produz um ideal de sujeito saudável sempre disposto a servir às lógicas dominantes, mas a saúde daqueles que se entregam à radical transformação de si a partir de seus contágios, daqueles que são, como propõe Valéry, absorvidos em sua variação e assim vivem a “disciplina assustadora do espírito livre [...], mata[m] as suas alegrias com outras alegrias” (1997, p. 20). Por essas sendas, talvez um tanto incomuns, a pesquisa entrelaça-se e ganha força no diálogo com Máximo Adó e sua proposição de “uma Educação sem qualidade particular além de seus atos autofabricativos” (2013, p. 27).

Somos educados para nos constituirmos como animais profundamente medrosos e a dureza de nossas métricas e ideais, a força com a qual muitas vezes impomos nossas palavras carregadas de poder são apenas a racionalização disfarçada na forma de progresso e ordem do nosso medo instintivo do desconhecido, do nosso desejo de reduzir tudo ao que já existe, o desconhecido aplastado no familiar. Teríamos medo do desconhecido porque tememos nos entregar à noite? Por que desejamos tão profundamente manter nossas formas e nos proteger de tudo aquilo que pode efetivamente bagunçar o que somos agora?

A esta pesquisa interessa investigar caminhos pelos quais podemos criar ações, no processo de formação docente, que tenham como protagonistas os movimentos do intelecto, as variações do espírito. Interessa investigar possibilidades de criação de zonas que nos proporcionem a experiência da “estranha situação de [nossa] própria diversidade” (Valéry, 1998, p. 21) excitada pelos movimentos de leitura e de escrita. Operamos aqui a partir de uma concepção de docência entendida como tarefa intimamente vinculada com os movimentos de ler, escrever e se infectar, se contagiar e entregar às oscilações de pensamento que ler e escrever produzem. Portanto, o que afirmamos é a docência como espaço-tempo em que nos tornamos um “ser absorvido em sua variação” (1997, p. 20). Não é exatamente *o que se pensa*

que nos interessa aqui, nem mesmo o pensamento como objeto isolado, mas a experiência da variação intelectual, excitada pelo encontro com o pensamento do outro que acaba sendo o nosso próprio pensar. Paul Valéry, no primeiro parágrafo de seu ensaio poético-filosófico, *Introdução ao método Leonardo da Vinci*, constrói imagem que se instaura em nossa *pedagogia gauche*.

O que fica de um homem é o que nos levam a pensar seu nome e as obras que fazem desse nome um signo de admiração, de ódio ou de indiferença. Pensamos que ele pensou, e podemos reencontrar entre suas obras esse pensamento que lhe é dado por nós: podemos refazer seu pensamento à imagem do nosso (2008, p. 21).

### Terceira digressão

A docência-pensamento constitui-se, portanto, como *um ser de ficção*, nos termos dos, ambos filósofos e professores de estética, David Lapoujade e de Étienne Souriau. Trata-se de um instrumento de pesquisa que, diferente do telescópio usado por Galileu, tece-se no fazer da própria pesquisa; faz-se a partir dos “sobressaltos do pensamento” e de “imensos minutos de languidez” (Valéry, 1998, p. 21) provocados pelo movimento incessante de leitura e de escritura e, por isso [mas não apenas por isso], a docência-pensamento incorpora a leitura e a escrita nela mesma. Daí minha perplexidade dialogar com a do narrador da vida de Aliócha. Também sinto que os leitores e as leitoras podem não achar interessante esta modesta aventura. Ela não é grandiosa, é incerta, é frágil e, ainda por cima, é ficcional. Para além disso, não existe uma militância aqui, não se almejam práticas de formação docente que tenham por meta adeptos dessa docência ou nas quais se ensine os métodos para praticar docência-pensamento. Esta ficção terá força a partir dos afetos que mobilizar, se mobilizar. E não havendo militância, talvez haja um certo ativismo, porque há desejo de afetar, porém é preciso entender que se trata de um “ativismo indeciso”. É assim que o herói de *Os Irmãos Karamázov*, Aliócha, nos é apresentado. “O caso é que talvez se trate de um ativista, mas um ativista indeciso, indefinido” (Dostoiévski, op. cit., p. 13).

Talvez as palavras de um ativista indeciso sejam uma tentativa de escapar, a todo o custo, das palavras de ordem, do poder da língua, e talvez, também, seja uma maneira de reafirmar um luxo e uma liberdade. Com Barthes (2013), o luxo de nos utilizarmos de tantas linguagens quanto for possível, o luxo de nos utilizarmos de “tantas linguagens quantos desejos houver”. “Proposta utópica”, escreveu e disse ele em sua aula inaugural no Colégio de França em 1977, “pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos” (2013, p. 26).

O narrador de *Os Irmãos Karamázov* decide deixar sua perplexidade sem qualquer solução. Afinal de contas, ele já escreveu o longo romance. Afirma que gastar palavras e o “precioso tempo” é uma questão de astúcia e deixa a cargo de seus leitores se lerão os dois tomos do livro ou se largarão o romance na segunda página. Ainda assim, o que vale destacar, ou aquilo que gostaria de frisar, é que a perplexidade do narrador é anunciada. Ele poderia tê-la resolvido, como de fato o fez ou diz que fez, sem ter escrito sobre isso, mas decidiu escrever, decidiu presentificar a perplexidade no corpo do texto. No que se refere a esse texto, a perplexidade é anunciada (e tal qual o narrador eu poderia não dedicar tantas linhas a isso), pois

no campo da pesquisa afastar-se dos caminhos de investigação mais convencionais pode produzir nos leitores e nas leitoras o questionamento sobre se está pesquisa é – tal qual Aliócha – digna de nota. Forjados que somos pelo pensamento moderno – esse fluxo plural e contraditório, mas de onde podemos pinçar um caminho de pensamento que busca ordem e tem apreço por normas –, sempre nos habita o desconforto de que nossos interlocutores questionem se o que estamos fazendo é legítimo quando optamos por nos afastar das métricas do quantitativismo ou do entendimento de que fazer pesquisa seja sinônimo de nos enquadrarmos em um conjunto de dogmas dados *a priori* à pesquisa. Mesmo que vivamos, há décadas, cenários de multiplicações epistemológicas, mesmo que nos fluxos do pensamento da pós-modernidade já esteja claro que não existem privilégios na produção de conhecimento, mesmo que digamos que abandonamos as utopias e os dogmas, diretos ou indiretos, os gritos de guerra, as torções de nariz, as imposições veladas seguem habitando o meio acadêmico da pesquisa em educação. E está tudo bem, afinal, pode ser desesperador viver uma existência na qual não haja dogmas, métricas e regras claras.

Essas *certas perplexidades* aqui expostas (tanto as do narrador de Dostoiévski quanto as do autor deste texto e desta pesquisa) podem falar de um movimento do pensamento apontando por Valéry quando diz que nossos pensamentos “não são tanto pensamento-para-si quanto argumentos” (1998, p. 19). Pensamos, muitas vezes, argumentando com outrem, antecipando as reações e os ranços ou contra-argumentando com tudo aquilo que nos foi dito vezes demais.

#### Quarta digressão

David Lapoujade, em sua obra poético-filosófica *As Existências Mínimas*, compôs um belo, pequeno e denso tratado contemporâneo em que trata, dentre outras coisas, da variabilidade das maneiras de ser. Para isso, apropriou-se do pensamento de Étienne Souriau (1892-1979), professor de estética e filósofo que, com originalidade (segundo julga Lapoujade), nos fez o favor de des-enclausurar a estética. No pensamento de Souriau, ela deixa de ser coisa acessória, de ter papel secundário, de ser ramo ou departamento da filosofia. Como escreve Lapoujade, a própria filosofia é suscetível de uma estética, “é preciso supor uma arte por meio da qual cada filosofia se coloque ou se instaure ela própria” (2017, p. 13). Os arranjos, as arquiteturas, as formas não estão apartadas do conteúdo que informam. Como separamos a forma de um pôr do sol de um suposto pôr do sol ele mesmo, de um suposto conteúdo do pôr do sol? A arquitetura que o sol poente assume “é” ele mesmo, “pois não existe Ser sem maneira de ser” (op. cit., p. 13). Sendo o próprio poente apenas um movimento, porque tudo o é, o contorno das formas é sempre nômade, “as formas”, segundo Lapoujade, “regulam o devir”.

Esta pesquisa encontra força (uma dentre tantas forças) nesse movimento de “fazer da filosofia uma exploração das maneiras de ser”, nesse movimento que se faz quando optamos por uma “ontologia maneirista”, orientada a ver a diferença. “A arte do Ser é a variedade infinita das suas maneiras de ser” (op. cit., p. 13). Criando caminhos de pensamento ancorados nessa ontologia modal, a esta investigação que se rascunha em digressões, interessa que o campo da formação docente e da pesquisa em docência sejam campos exploratórios. Trabalhar por essa senda significa

criar uma distância do entendimento de que existiria uma verdade fundamental sobre o que é ser professor ou professora e, assim, dissipar modelos de docência e produzir um desvio na ideia de formação, entendendo-a e vivendo-a como nada além do que uma zona de experimentação onde se abdica de um ideal de docente a ser formado, de uma meta específica e clara a ser atingida no processo formativo, dos destinos construídos de antemão ou fora da experiência singular de uma docência como fazer. Como forma de abrir mão da necessidade de construção de um dever-ser docente, investe-se aqui na invenção e na ficção como caminhos para ampliar os pontos de vista a partir dos quais pensamos e vivemos a docência. Ampliar imagens, cenas, narrativas e, de forma exploratória, desenhar uma docência com o pensamento, com o corpo, com a filosofia, com o cinema, com a literatura, e na escritura. Acoplada às movimentações do pensamento de Lapoujade, a docência-pensamento almeja lançar mão da força dos seres de ficção, dos seres imaginários, a força dos monstros da noite. Afinal, são eles “que fazem as crianças saírem correndo” (Idem, p. 35).

O pluralismo existencial que propõe Souriau instaura uma maneira de ver que não hierarquiza os seres, não hierarquiza as existências. Todas elas têm o mesmo grau de realidade. Um ser de ficção não é, por essa forma de ver, menos real do eu que escrevo este texto; um personagem literário como Hamlet não é menos real do que o atual presidente dos Estados Unidos. Hamlet apenas existe de maneira distinta. De acordo com Lapoujade, “dizer que esses seres existem é dizer que não têm apenas uma existência ‘subjéctiva’, mas que nos fazem agir, falar, pensar em função da maneira de ser que nossa crença lhes dá” (p. 35). Os seres imaginários são “entidades frágeis e inconsistentes”, são tão frágeis que se pode muito bem hesitar em lhes atribuir existência. São frágeis, inconsistentes, indecisos e indefinidos e é justamente sua força de fazer agir que é evocada. Em comunhão com Ricardo Piglia, o que é aqui relevante são os possíveis efeitos da ficção sobre o real, “o real perturbado e contaminado pela ficção” (Piglia, 2006, p. 28), pois, nesta pesquisa, lida-se com a convicção de que ao escrever sobre as coisas do mundo nós não estamos escrevendo sobre essas coisas, nós as estamos constituindo, estamos produzindo realidades. O direcionamento dessa força de perturbação, como já foi escrito na primeira digressão, é algo que não nos interessa medir, prever, calcular, pois os seres de ficção, segundo a composição de Lapoujade-Souriau, só existem a partir de determinados afetos que nos habitam. São nossos medos que alimentam os monstros noturnos da mesma forma que se o herói de Dostoiévski não afetar os leitores, se os leitores desistirem de sua leitura, então Aliócha não existirá. A docência-pensamento quer operar apenas em termos de produção de vibração, não há um efeito pretendido, mas trabalha-se no sentido de criar uma escritura que sirva como aporte sustentável para uma prática de ensino e que almeja produzir afetos advogando a exceção, a variação, a diferença e o pensamento. E uma vez que parto da premissa de que não se faz necessário definir o que é ser um professor ou uma professora, também entendo que não se faz necessário definir o que é uma docência-pensamento, importa colocá-la sempre em movimento como tentativa de escapar das cartilhas rigorosas que regulam tanto a existência quanto a docência. No entanto, insisto, isso não quer dizer que não se afirma algo, de maneira que alguns eixos são indispensáveis à docência-pensamento, sem, contudo, deixar de abraçar o acaso, o imprevisível, o indizível e o impensado.

## Quinta digressão

A pesquisa retorna aos entornos de 1472 em Florença. Leonardo da Vinci, criatura do pensamento, estuda e trabalha em um ateliê, escola de artistas-engenheiros, espaço em que se aprendia a pintar, a esculpir, a construir igrejas ou palácios ou pontes ou fortalezas. Segundo Davi Carneiro (2018), professor de língua e literatura italiana da UERJ Leonardo era um “técnico-artista”, um artífice. Criava como forma de subsistência. Era essa sua profissão. Ao longo da vida, Leonardo muito escreveu. Seus manuscritos chegam a seis mil folhas. Escrevia e desenhava e calculava e ia compondo um tecido inusitado pela multiplicidade de assuntos pelos quais se debruçava, pela multiplicidade de interesses. “A extensão mental dessa criatura tem distâncias que jamais percorreremos” (Valéry, p. 11). Leonardo é um espírito raro, é um animal estranho. “Suas reflexões [...] não tinham fluidez argumentativa, pois a todo instante um corte rompia com a argumentação inicial, mudando a direção do pensamento” (Carneiro, 2018, p. 214). Anna Maria Brizio, historiadora da arte italiana, citada no artigo de Carneiro, escreve que aquele ou aquela que se defrontam com os manuscritos de Leonardo vivem a experiência de uma profunda desorientação. Ordem, continuidade e desenvolvimento de argumentos, tudo o que esperamos de um texto dito coerente, não são parte do fluxo dos *códices* de Da Vinci. O movimento incessante de Leonardo, sua disposição e dedicação ao trabalho do pensamento, dedicação que se manifesta em muitas folhas, interessa à pesquisa, como imagem, como poesia, como prática, como possibilidade, a possibilidade de uma docência comprometida com o trabalho constante do pensamento. A fragmentação hiperbólica da escrita de Leonardo é o grande sintoma dos movimentos de seu intelecto, sua aparente desordem não escamoteia a variação imparável.

Se a pesquisa busca em Leonardo uma força para o mosaico poético que compõe uma docência-pensamento, é porque encontrou Paul Valéry, que escreveu sobre o intelecto escrevendo sobre Leonardo; e se encontrou Paul Valéry, é porque encontrou a escritura de Sandra Corazza e de Máximo Lamela Adó e de Maria Idalina Campos (em artigo do ano de 2015). Encontrar a escritura não é qualquer coisa. Encontrar a escritura promove um rearranjo no pensamento, produz uma movimentação na paisagem, cria outras realidades, abre novos jeitos de escrever. Os autores dão a Valéry a epítome de criatura do pensamento, epítome que fala de um homem que tinha prazer com o trabalho de composição e gosto pelo esforço intelectual. A pesquisa deixa-se afetar, porque o rigor intelectual lhe interessa, e porque para inventar a docência-pensamento é preciso de uma linguagem para que possamos falar e escrever sobre o pensamento, tornar a experiência dos movimentos do intelecto dizível.

A investigação, então, encontra aliados e se apropria. Instinto antropofágico, “anexação fagocitária”, “processo canibal”. Como escreveu Sandra Corazza (2007, p. 21): “só a antropofagia nos une escrileitualmente”. De maneira que, essa pesquisa devora, devora tanto que agora escrevo sem aspas para que não se saiba o que eu escrevi e o que Sandra Corazza escreveu, então escrevo: devorar o que se lê *or not* escrever *that is the question. Eat what you read or do not write*. Sabemos que a fagocitose envolve um enorme gasto de energia para que a célula consiga englobar

as substâncias externas. O período de absorção é lento, é gestatório, é preguiçoso, é ruminante, mas escrever é encontrar-se com a impossibilidade de criar alguma ordem, de saber por onde começar, de decidir por onde começar no meio de tantos caminhos que estão abertos. Mas uma vez que andamos pelas sendas da anexação fagocitária, com essas criaturas do pensamento que deslocam Valéry para o campo da educação, é importante evidenciar que a pesquisa, um texto-tese canibal, come o ato afirmativo de Aquino-Corazza-Adó de conceber a docência como uma prática de existência eminentemente poética, que se faz nos movimentos de escrita e de leitura. Os aliados afirmam a “docência como uma operação estreitamente vinculada ao trabalho da criação, que opera em processo de tradução permanente [...] exercício intensivo de pensamento”. A docência-pensamento ganha arranjo mais definido e sustentação quando canibaliza a ideia de que “ler, escrever, traduzir são as molas propulsoras do ato de pensar do professor” (2018, p. 12).

É o ato de pensar, é “a mecânica psíquica íntima” dos pensamentos que interessa a Valéry no ensaio *Introdução ao Método Leonardo da Vinci* e, portanto, Valéry interessa à pesquisa em educação. Nesse ensaio, de caráter hipotético – e este caráter hipotético é assumido na pesquisa, que opta por abordar o pensamento pela via da fabulação, da narração, da ficção, da especulação, da auto-observação – Valéry escreve sentir-se embaraçado por abordar um tema tão grandioso. Valéry investiga os movimentos do espírito e abre a pergunta sobre o que pensa em nós. Quando estamos pensando, o que pensa em nós? A construção da docência-pensamento esbarra e se encontra com o drama, com a aventura e com a comédia do intelecto, e é construída na experiência da *self-variance*, na leitura, na releitura, na repetição, no retorno, na constante alteração. Este ensaio de Valéry que a pesquisa toma como fonte de investigação excita o pensamento de maneira que não resta outro caminho à escritura se não assumir a digressão como forma de navegar nos movimentos do espírito, deixa-se ir como um rio se deixa ir nessa íntima relação entre pensamento e linguagem. Arriscaria escrever, nesse momento da escrita, que quanto mais digressiva e fragmentada a escrita mais em diálogo ela está com os movimentos intelectivos. Nesse sentido, a escrita de Da Vinci e a escrita de Valéry não escamoteiam que o pensamento é devir e só existe nele. “O que está fixado nos ilude” (1998, p. 19). Em sua escritura movediça, Valéry propõe que para falar sobre a vida do espírito precisamos de muitas palavras da ordem do “drama”, da “aventura”, das “agitações”. Inquietações, turbulências, longos mergulhos, absorções, voos.

Caminhando pela escrita incessante de Valéry a cada quatro ou cinco linhas parece que o texto nos obriga a parar, a pousar e a ruminar. Parece que o texto está carregado, grávido de uma árvore cheia de frutos.

No caminho de criar ações em educação que sejam zonas de experimentação dos movimentos do intelecto, a pesquisa leva em conta, em diálogo com Valéry, o momento do encontro de um humano com a obra de outro humano. Momento, talvez, trans-histórico, da ordem da ancestralidade do humano. Um homem que olha o desenho de um animal em uma caverna trinta e cinco mil anos atrás. Um monge que copia um texto. Leonardo Da Vinci quando lê Ovídio, quando aprende latim para ler Ovídio. Eu que me debruço sobre as palavras de Valéry. O que nos interessa destacar nas linhas de Valéry é que esse encontro não é apenas o encontro com a obra do outro, com o pensamento do outro, é também um encontro com nossos próprios pensamentos, com os movimentos de nossos próprios pensamentos

excitados pela obra de outrem, e a partir desses pensamentos, nossos, refazemos o pensamento do outro à imagem do nosso. Um desdobramento disso caminha no sentido de afirmar, com o movimento do pensamento de Valéry, que nesse encontro humano-obra, refazer, recriar o pensamento do outro é inevitável. Ser intérprete do pensamento do outro é inevitável. De maneira que, quando estamos pensando sobre um texto ou sobre um parágrafo, estamos, na verdade, vivendo os movimentos de nosso próprio intelecto afetado por esse texto.

### Sexta digressão

Piglia, em um dos ensaios de *O Último Leitor*, nos fala que uma das imagens modernas do leitor é a do detetive privado, protagonista da literatura policial.

Com efeito, a cena inicial do gênero (no primeiro relato policial, “Os Assassinatos na rua Morgue”, de Poe, escrito em 1841) se passa numa livraria da rua Montmartre, onde o narrador conhece por acaso August Dupin. Os dois estão na livraria “ambos procurando um volume raro e notável”. Não sabemos que livro é esse (assim como não sabemos qual é o livro que Hamlet está lendo), mas sabemos o papel que desempenha: “Ele nos pôs em estreita comunhão”, diz [...]. O perfil de Dupin se delineia imediatamente como o de um homem de letras, um bibliófilo. “Estava assombrado”, confessa o narrador, “com a vasta extensão de suas leituras” [*at the vast extent of his reading*]. (Piglia, 2008, p. 74-75).

Dupin é fascinado pelo desejo de saber, é um ávido leitor e é esse desejo que informa sua existência. Sua extravagância reside justamente no fato de que seu desejo por saber condiciona as condições de sua vida. O signo da extravagância é trazido na leitura do próprio Piglia ao afirmar que “a lucidez do detetive depende de seu lugar social: é marginal, está isolado, é um extravagante” (*op. cit.*, p. 77), ou ainda: “Certa extravagância, certa diferença, insiste sempre na definição desses indivíduos extraordinários que se associam, no caso de Dupin, com a figura do homem de letras, do artista *esquisito* e boêmio” (*op. cit.*, p. 77). A autonomia de Dupin parece estar relacionada ao fato de que ele “não está incluído em nenhuma instituição social, nem sequer na mais microscópica, a célula básica da família, porque essa qualidade antiinstitucional (ou não institucional) garante sua liberdade” (Idem, p. 77).

Se nos deslocamos para o México, uns cento e quarenta anos depois, em 1986, encontramos outra figura, outra estranha existência na qual o desejo é motor do movimento. Xóchitl García é personagem do romance *Os Detetives Selvagens* do escritor chileno Roberto Bolaño. Publicado em 1996, o catatau de quase setecentas páginas dá a ver que mais de cem anos depois da publicação de *Os Irmãos Karamázov*, livro de quase mil páginas, ainda vivem textos volumosos, as montanhas ainda querem ser escaladas. Xóchitl encontra alegria não apenas no espaço da leitura, mas especialmente no espaço da escrita. Sua vida certamente não é tão autônoma quanto a de Dupin. Enquanto Dupin é um ser associal e que consegue estar fora inclusive da preocupação econômica com o próprio sustento – uma vez que mora com um amigo (o narrador) que paga as despesas de moradia –, Xóchitl é uma mãe solteira que precisa trabalhar em subempregos para sustentar ela própria, o filho e pagar

o aluguel do quarto em que moram. “Numa palavra, eu precisava trabalhar e criar Franz sozinha. Era o que eu fazia e, além disso, escrevia e aprendia” (2002, p. 385). Ela escreve poemas e crônicas durante as madrugadas, aos finais de semana, em qualquer brecha da opressão da luta por sobrevivência. Envia seus poemas para revistas marginais de literatura e eventualmente se engaja na produção dessa revista aprendendo a diagramar, a revisar. Sua autonomia e sua força talvez residam no fato de que a energia vital que a lógica de subemprego lhe tira não despotencializam seu movimento desejante.

Claro, com o que ganhava na revista não podia largar meu trabalho no Gigante, mas mesmo isso era bom para mim, porque, enquanto trabalhava no supermercado, principalmente quando o trabalho era particularmente pesado, sexta à tarde por exemplo, ou segunda de manhã, que eram dias infinitos, eu me desligava e me punha a pensar no meu próximo artigo, na crônica que tinha pensado sobre os vendedores ambulantes de Coyoacán por exemplo, ou sobre os engolidores de fogo da Villa [...] (2002, p. 383).

Essas imagens – Valéry/Leonardo, de Piglia/Poe e de Roberto Bolaño – evidenciam não apenas que os movimentos de escrita e de leitura como movimentos desejantes são núcleos de força de uma docência-pensamento como também evidenciam o próprio movimento de invenção dessa docência ficcional que se encorpa e se cria a partir do acoplamento com narrativas da literatura e também do cinema bem como de outras alianças filosóficas e teóricas. O percurso de pesquisa envolve capturar alguns tons, algumas atmosferas de uma existência inquietada pelo pensamento.

### **Sétima digressão**

A docência-pensamento, enquanto instrumento, é levada ao texto da tese, produção de pensamento em educação, mas também leva às “zonas de experimentação docente”; essas zonas são criadas em ações de extensão que criam uma zona de variação intelectual na qual os movimentos do intelecto são protagonistas. A partir de um deslocamento do cinema para a educação, instaura-se o conceito de zona. É no filme *Stalker*, do diretor russo Andrei Tarkóvski, que buscamos construir formas de experimentar a formação docente deslocada da produção de um ideal formativo, de um ensinar os fundamentos da docência, um dever-ser docente.

Mas o que é a zona? Justamente essa é a primeira pergunta do filme: o que é? A resposta não nos é dada, o que implica ler uma possível postura estética e ética de Tarkóvski, postura que aparece em outros filmes e envolve não colocar a questão nesses termos, em termos que encerram e apazíguam o pensamento. A zona, no universo de Tarkóvski, se instaura a partir de um acidente cósmico indefinido, algo caiu sobre uma pequena cidade não identificada, um meteoro ou, quem sabe, a visita de um outro povo, um povo vindo do espaço. Desde o acidente, tropas foram mandadas ao local com fins de verificação, nenhuma delas retornou. O não retorno das tropas é dado como índice de perigo; o aparelho do estado impõe uma leitura e impede a problematização desse não retorno. Então a zona, milagre dos milagres, é cercada por um policiamento pesado. Em uma entrevista em texto, um vencedor

do prêmio Nobel, identificado como professor Wallace, admite não saber se eles tomaram a decisão correta ao cercar a zona, ao impedir a entrada nela, sob pena de prisão e até de morte, pois aqueles que rompem as fronteiras podem ser metralhados por soldados sempre a postos. É por isso que ir à zona envolve colocar-se em risco, mas não apenas por isso.

Os *stalkers* – e o protagonista do filme é um *stalker* – são guias que conduzem curiosos e corajosos que ousam ultrapassar as fronteiras para habitar o desconhecido, mas não se trata apenas de burlar o policiamento; o trabalho de um *stalker* começa efetivamente no território da zona onde acompanha aqueles os solicitam por uma travessia singular, por um caminho que não é dado previamente e ainda que andem todos juntos cada um vive percurso diverso. Não há nada na zona, diz o *stalker*, em determinado momento, a zona se faz quando nela estamos e a partir de nossos movimentos. É um encontro com o desconhecido. Uma entrega e uma coragem de abandonar as métricas e as duras leis e experimentar e ensaiar mais. A partir desse deslocamento do cinema para o campo da docência, trata-se de fazer das zonas de experimentação docente um espaço de imprevisto, de errância, onde não nos apaziguamos em uma forma estável de viver a docência.

As zonas de experimentação docente ganham corpo como um dos métodos da pesquisa. Nesse momento, inventamos ações de extensão, abertas a licenciados e a docentes em exercício, para criar um campo de intervenção. Não entendemos a criação dessas ações como “trabalho de campo”, pois o campo não está lá, pronto, esperando a chegada do pesquisador para a coleta de dados. O campo é criado pelo próprio pesquisador e pelas pessoas que se engajarem na experiência da zona de experimentação. Entendemos que, neste momento da pesquisa (no qual o curso ainda não foi executado, mas está em fase de planejamentos, dúvidas e construções), esse encontro de formação precisa de um tema a partir da qual criaremos nossos próprios caminhos. Aqui é preciso destacar que a pesquisa não é isolada do corpo do pesquisador. De acordo com Valéry, o intelecto não está apartado do corpo e o corpo não está apartado do mundo. Interessados na imanência, com Nietzsche, voltamos os olhos, os ouvidos e a capacidade de prescrutar afetos invisíveis, assim um tema se atravessa na pesquisa. Uma pesquisa realizada em um contexto social-político-econômico-moral-sanitário-ético no qual não podemos virar os olhos para a violência que somos capazes de produzir no espaço coletivo que habitamos.

É por essa via que almejamos construir uma zona de experimentação docente na qual nos debruçamos sobre algumas questões: como educar num momento que – se assim percebermos – nos convida a habitar o planeta de outro modo? De um modo que muitos de nós ainda não conseguimos inventar? Como integramos à nossa tarefa docente um olhar mais atento aos horrores e a violência que somos capazes de produzir? Será que basta estarmos informados, carregados de dados e informações, para estarmos à altura da realidade? Essas perguntas são tomadas como problemas apenas se os aceitarmos insolúveis, pois não nos interessa acabar com as questões, mas pulverizá-las. E no cruzamento com a Literatura e com o Cinema que nossas práticas são construídas. Por essa via, tomamos um caminho herdeiro de Italo Calvino. Em sua conferência sobre a Leveza, Calvino propõe que a leveza é um valor mesmo quando – ou especialmente quando – o espetáculo grotesco do mundo nos choca, violenta, confunde, perturba, em suma, afeta. Calvino recorda Perseu que para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar “se sustenta

sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta” (1990, p. 17). E Calvino escreveu e disse: “É sempre na recusa da visão direta que reside a força de Perseu, mas não na recusa da realidade do mundo de monstros entre os quais estava destinado a viver” (Idem, *ibid.*, p. 17).

É na visão indireta que investimos na zona de experimentação a ser criada. Atravessados por nossos desejos de leitura e por nossas paixões de leitura, buscamos nos apropriar da literatura de Fiódor Dostoiévski em *Os Irmãos Karamázov* bem como das narrativas fílmicas de Andrei Tarkóvski em *Nostalgia*, *Andrei Rublev* e *O Sacrifício*. Entendemos que os personagens dessas obras são criaturas do pensamento, são seres absorvidos nos movimentos psíquicos e intelectivos mais íntimos de si mesmos e para além disso são personagens afetados asperamente pela experiência da deterioração da vida. Ivan Karamázov, personagem de Dostoiévski, é profundamente afetado pela indigência ética dos homens e mulheres que os cercam. Na Rússia do século XIX, a violência dos Tártaros no campo macropolítico e, no campo das relações mais íntimas, o impacto destruidor da violência, da ignorância, da ganância do grande pai Karamázov, inquietante exemplo não apenas do quão vil um ser humano pode se tornar, mas especialmente dos impactos que essa vileza pode produzir na vida de outras pessoas. O romance de Dostoiévski é uma obra do pensamento que se debruça, acima de tudo, sobre a questão da ética e é justamente por isso que almejamos produzir novos usos e novas leituras. Entre a deterioração da vida e o pensar uma ética é que nos interessa tanto a literatura do escritor russo, quanto o cinema de Andrei Tarkóvski.

### Referências

- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação potencial:** autocomédia do intelecto. 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CAMPOS, Maria Idalina Krause, CORAZZA, Sandra Mara. Conhecimento como invenção: Paul Valéry no ensino da educação contemporânea. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 81-97, jan-jun, 2015.
- ADÓ, Máximo Daniel Lamela; AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BOLAÑO, Roberto. **Os detetives selvagens**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.
- CARNEIRO, Davi Pessoa. O pensamento Leonardo da Vinci. **Revista Diálogos Mediterrânicos**, 14, jun. 2018.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de fouror**. Escrileituras em filosofia-educação. UFRGS: Porto Alegre, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, n. 41, out-dez 2016.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os Irmãos Karamázov**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2012.

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

PIGLIA, Ricardo. **O Último Leitor**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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

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

Séries descontínuas  
Exercícios de quê?



## Exercícios de quê?

Entende-se o exercício-tradução como um exercício de pensamento enquanto potência de alteridade, só o outro pensa, pois ao pensar sempre se é um outro, nos diz Eduardo Viveiros de Castro (2007).

Os exercícios que aqui se apresentam são elaborados como restrições com objetivos didáticos. Trata-se de uma didática da tradução ou didática da diferença (Corazza, 2013). Partem da noção de restrição [*contrainte*] oulipiana<sup>1</sup> (OuLiPo, 1988) e são tributários de um método recombinate (Berardi, 2007). A noção de restrição, ao modo do OuLiPo, funciona como uma maneira de perscrutar as potencialidades da língua, das linguagens e, portanto, do pensamento ao lançar mão de meios que o obriguem a sair de seu funcionamento de rotina, mostrando, assim, sua maquinaria escondida. O método recombinate seria aquele que pauta os exercícios em uma forma produtiva que não prevê a totalização, mas a multiplicação. Desses artifícios derivam uma didática que, pautada em um método recombinate, passa a ser pensada pela subtração da ideia e, evidentemente, das práticas voltadas a saberes totalizantes e/ou centralizadores. São, portanto, exercícios que evocam um fazer em proliferação.

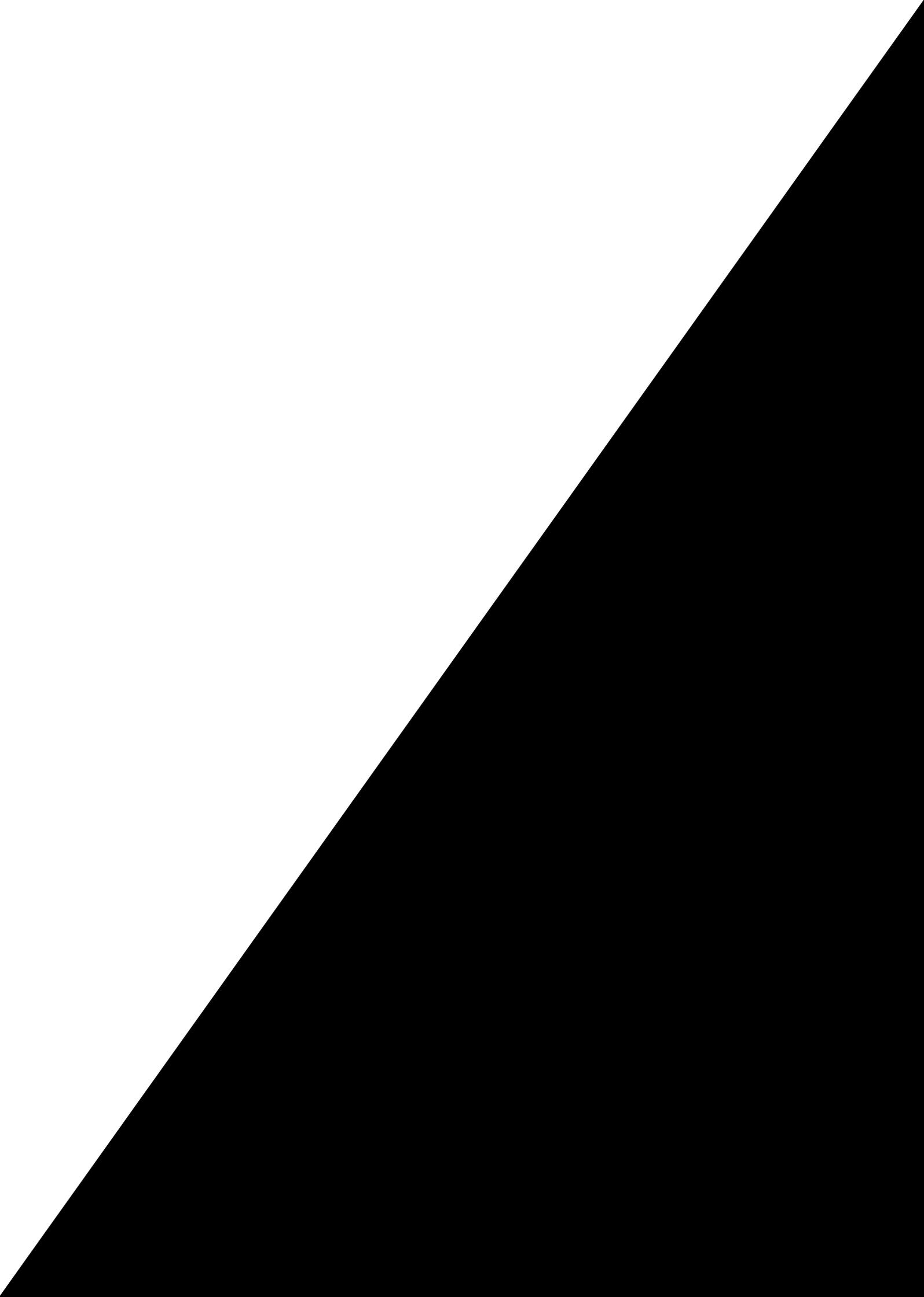
Quando algo novo se insere em uma prática, ocorre toda uma nova recombinação do conjunto que, a sua vez, é dispersivo. Desse modo, os exercícios são ações de caráter pontuais, mas, também, e talvez justamente por serem pontuais, carregadas de heterogenia em sua composição e efeito.

### Referências

- BERARDI, Franco [Bifo]. **Generación Post-Alfa**: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.
- OULIPO. **Atlas de littérature potentielle**. Paris: Gallimard, 1988.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Encontros**. Organização de Renato Sztutman. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007.

---

1 Ver OuLiPo. [www.oulipo.net](http://www.oulipo.net)



## A partir do nome próprio - anagrama

ANAGRAMA do grego *ana* (voltar ou repetir) e *gramma* (escrita). Um anagrama funciona como um rearranjo das letras de uma sentença, formulando outra palavra ou frase. Por exemplo, o nome Iracema, lembrando o romance de José de Alencar, funciona como um rearranjo da palavra América, então temos: Iracema = América.

Faça um anagrama de seu nome completo.

## A partir do nome próprio - acróstico heterogramático

ACRÓSTICO do grego *akrostíkhion*; *ákros* (extremidade) e *stikhos* (verso). Designa as composições nas quais certas letras, quando colocadas na extremidade de uma folha, ou outro suporte, formam uma palavra.

HÉTEROGRAMA do grego *héteros* (outro, diferente) somado a *gramma* (escrita) designa um enunciado em que nenhuma letra se repete.

Forme um acróstico com as letras de seu nome próprio sem repetir nenhuma. Com essas letras como iniciais, escolha de três a cinco conceitos utilizados em temas da educação que aparecem no texto indicado. A essas palavras junte outras até formar um grupo de dez (10) palavras. Regras de escritura: Dez palavras, um texto. Com as dez palavras escreva um texto de até vinte linhas que tenha como tema a Educação.

Texto indicado

CORAZZA, Sandra; SILVA, TADEU, Tomaz. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, o Assentado, o Resolvido. In. CORAZZA, Sandra; SILVA, TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 19-34.

## De descrição

O escritor e cineasta francês Alain Robbe-Grillet baseia-se no seguinte postulado para conceber as suas criações cinematográficas e literárias: “O mundo não é nem significado nem absurdo. Ele é simplesmente.” (1988, p. 139)

Leia abaixo, dois trechos do romance *La jalousie* (O ciúme) de Alain Robbe-Grillet, romance publicado em 1957.

É nesta hora que a iluminação da sala de refeições é mais favorável. Do outro lado da mesa quadrada onde o prato ainda não foi colocado, uma das janelas, cujos vidros não têm qualquer vestígio de poeira, está aberta para o pátio, que se reflete numa das folhas. (1988, p. 37)

A janela está fechada. O pátio está vazio. O segundo motorista deve ter tido de colocar a caminhonete perto dos barracões, para lavá-la. Fica apenas, no lugar que ela ocupa habitualmente, uma grande mancha negra contrastando com a superfície poeirenta do pátio. É um pouco de óleo que, gota a gota, escorreu do motor, sempre no mesmo lugar. (1988, p. 81).

Ao modo de Robbe-Grillet, escreva um texto descritivo a partir de uma imagem fotográfica. (30 linhas no máximo)

ROBBE-GRILLET, Alain. **O ciúme**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

## De livro imaginário

Invente um título para um livro que verse sobre um dos seguintes pontos: a) a constituição da identidade docente como um processo marcado pelas multiplicidades e heterogeneidades culturais; b) a apresentação de marcadores sociais como práticas históricas e socialmente constituídas que, confrontando e disputando saberes e poderes, agem na complexa formação das identidades docentes e discentes.

Invente os dados bibliográficos desse livro seguindo a estrutura abaixo:

SOBRENOME, Nome. **Título do livro**. Tradutor\*. Cidade: Editora, ano.

\*insira o nome de um tradutor de acordo com a necessidade inventiva.

### Exemplo:

GROSNI, Wladimir. **Relatos autoficcionais de uma vida docente**. Tradução Píndaro Olegário Pontin. Porto dos Livros: Ed. EID, 2017.

Escreva um texto de apresentação para o livro conforme referência inventada.

Obs.: O texto deve ser produzido tendo como referência os temas e a bibliografia da disciplina.

Sugestão para roteiro:

De que trata o livro? (qual sua ideia central);

Quais tópicos são abordados? (argumento(s) que desenvolve);

Qual o interesse do livro para o campo da Formação de professores.

Pode-se, ainda, produzir algumas notas sobre o autor.

Tome como exemplo apresentações de livros acadêmicos e literários. Invente tudo na correlação do texto produzido com as notas de aula e as bibliografias indicadas.

## De aproximações a um descondicionamento

- 1) Leia os trechos destacados abaixo, ambos extraídos de *Un homme qui dort* (Um homem que dorme) de Georges Perec

Apenas fecha os olhos, a aventura do sono começa. Na penumbra conhecida do sótão, volume escuro cortado por detalhes, onde tua memória identifica sem esforço os caminhos percorridos milhares de vezes, traçando-os novamente a partir do quadrado opaco da janela, ressuscitando o lavabo a partir de um reflexo, a prateleira a partir da sombra ligeiramente mais clara de um livro, precisando a massa mais negra de roupas penduradas, sucede, depois de um tempo, um espaço bidimensional, como um quadro sem limites certos que forma um ângulo muito pequeno com o plano de teus olhos... (Perec, 1967, p. 11, tradução nossa)

Tu não te mexes. Não te moverás. Outro, um sócio, um duplo fantasmagórico e meticuloso faz, quiçá, em teu lugar, um a um, os gestos que tu já não faz: levanta-se, lava-se, barbeia-se, veste-se, vai-se. Tu o deixas ir saltando pelas escadas, correr pela rua, pegar o ônibus no voo... (Perec, 1967, p.19, tradução nossa)

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

- 2) Após a leitura olhe o teu entorno;
- 3) saia da sala (com atenção);
- 4) de uma volta pela Faculdade (com atenção);
- 5) no percurso recolha algum objeto;
- 6) volte para a sala de aula;
- 7) sente-se;
- 8) feche os olhos e refaça o percurso em pensamento;
- 9) Escreva o percurso como num trecho do livro *Un homme qui dort* de Georges Perec [até 15 linhas]
- 10) Descreva o objeto recolhido sem adjetivações [até 10 linhas]
- 11) Crie uma relação entre esse objeto recolhido, o exercício e a aula em uma frase com 160 caracteres.

## De *short movie* escolar

Escrever um texto curto à maneira do livro *short movies* de Gonçalo Tavares. O texto será tematizado como *short movie escolar*. Trata-se de narrar cenas com caráter fortemente imagético e que tenham como dinamismo espaço-temporal a escola e seus meandros. No livro de Tavares lemos a seguinte nota na primeira página ao abrir a capa:

*Tentativa de levar a escrita do cérebro aos olhos e de não deixar sair daí. Evitar que se pense, transferir tudo para uma questão óptica. Não penses, vê – e vê, não penses. Mas ver o que nos é mostrado e ver ainda o resto. Ao lado, em cima, em baixo, antes, depois.*

Tome este *short movie* de Gonçalo M. Tavares como hipotexto:

### A MERCEARIA

Numa mercearia, lá atrás, um pôster de Marilyn Monroe. Depois vemos a mercearia. Os alimentos mal arrumados, a sujidade no balcão e em várias prateleiras. Depois vemos o casal que trabalha na mercearia, provavelmente Os seus donos. São feios, terrivelmente feios. Os dois. Lá atrás, o pôster de Marilyn Monroe.

Um *short movie* escolar

### CADERNO DE MATEMÁTICA

Atrás da sala o menino se debruça sobre um caderno. Não vemos o que o menino faz. Todas as trinta e cinco crianças da aula estão debruçadas em suas carteiras. Lá na frente, acima e no centro da parede, vemos um relógio que marca dez horas e trinta e três minutos. Abaixo do relógio um grande quadro negro que compreende dois terços de toda a parede. No quadro algumas linhas, símbolos e números. A sala está em silêncio. Ao fundo o menino segue debruçado sobre o caderno. O homem calvo e de baixa estatura caminha em passos lentos e firmes. Em frente ao menino ele diz em voz alta: Parece que temos um Picasso aqui! Fala algo mais, mas não se ouve. O menino fecha o caderno, levanta-se e sai. Descendo as escadas pode ver, lá no pátio, a bandeira nacional flamejando. É sexta-feira, faz frio.

TAVARES, Gonçalo M.. **Short movies**. Porto Alegre: Dublinense, 2015.

## De reescrita e de rasura

A reescrita precisa ser considerada não apenas como um exercício, mas como o princípio do trabalho textual. Quando um texto é produzido ele jamais está sozinho, aliás, ele sempre se produz em acordo ou oposição a algo que já está escrito/inscrito. Ou seja, escrever textos está do lado do diálogo, da tradução e da transformação de outros textos, seja um texto escrito por outros ou não. Um texto é sempre um trabalho de rasura. A rasura é a condição da literatura. Para Charles Baudelaire e Ezra Pound a tradução é indistinguível da criação. Traduzir é reescrever. Segundo Walt Whitman, um grande poeta absorve a identidade de outros e a experiência de outros que se definem por ele e não nele. T.S. Elliot afirma que nunca houve uma boa biografia de um bom romancista, pois é impossível. Se o romancista é absolutamente bom *é* demasiadas pessoas de uma só vez. Então, este exercício consiste em reescrever o texto abaixo. Para essa tarefa, siga a seguinte regra: 1) leia o texto até três vezes fazendo anotações, desenhos, diagramas, esquemas da leitura, isso quer dizer, um rascunho do mesmo; 2) Reescreva o texto lido utilizando somente o rascunho.

### **História verídica**

Um senhor deixa cair ao chão os óculos, que fazem um barulho terrível ao bater nos ladrilhos. O senhor se abaixa aflitíssimo porque as lentes dos óculos custam muito caro, mas descobre assombrado que por milagre elas não se quebram.

Agora esse senhor sente-se profundamente grato, e compreende que o acontecimento vale por uma advertência amistosa, de maneira que se dirige a uma ótica e compra logo um estojo de couro acolchoado, com proteção dupla, como precaução. Uma hora depois deixa cair o estojo e ao abaixar-se sem precaução verifica que os óculos viraram farelo. Esse senhor leva tempo para compreender que os desígnios da Providência são insondáveis e que na realidade o milagre aconteceu agora.

CORTÁZAR, Júlio. “História verídica”. In. CORTÁZAR, Júlio. **Histórias de cronópios e de famas**. Tradução Gloria Rodríguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p.72.

## De reescrita, novamente

A partir do texto “De la difficulté qu’il y a à imaginer une Cité idéale” (Da dificuldade de imaginar uma cidade ideal), publicado no livro *Penser/Classer* de Georges Perec em 1985, escreva uma lista com 12 proposições/frases com o tema aula. O exercício terá como título “Da dificuldade de imaginar uma aula ideal”.

### Da dificuldade de imaginar uma cidade ideal\*

Não gostaria de viver na América do norte, mas às vezes sim

Não gostaria de viver ao ar livre, mas às vezes sim

Gostaria de viver no quinto distrito, mas às vezes não

Não gostaria de viver em um arranha-céu, mas às vezes sim

Não gostaria de viver de renda, mas às vezes sim

Gostaria de morar na França, mas às vezes não

Gostaria de viver no Ártico, mas não por muito tempo

Não gostaria de viver em uma aldeia, mas às vezes sim

Não gostaria de viver em Issoudun, mas às vezes sim

Não gostaria de viver num junco\*, mas às vezes sim

[...]

\*barco asiático

PEREC, Georges. De la difficulté qu’il y a à imaginer une Cité idéale. In. PEREC, Georges. *Penser/Classer*. Paris: Seuil, 2003, p. 127-129.

\*(Tradução nossa para uma aula em 23 de abril de 2019)

# De produção de um microuniverso expandido

Diego Esteves

A partir de um território de partida, produza um microuniverso expandido: isto é, desde um objeto de estudo, uma questão ou uma concepção de criação, avance interligando este território inicial – grafado em um arquivo produzido por um programa de texto (*Microsoft Word, Libre Office, Neo Office etc.*) –, com outros territórios que, via *hiperlinks*, criarão este microuniverso transmídia. Trata-se de um processo de estudo e criação multimodal transemiótico que tanto se vale da sua produção individual, quanto inclui aquelas já existentes (material no *Youtube*, redes sociais, blogs, etc.). Se houver ânimo e tempo, produza um mapa deste universo ou um guia de orientação. Exemplos de processos desta ordem:

- Pesquisa-improvisação: educação em jogo (dissertação);



- Unoego – criações transmídia.



Jogue, dance, ria e, de preferência, não chore, mas aceite que os imprevistos e fracassos são parte desta arte da educação, entrando no jogo. Bom labor!

# De leitura aberrante

Luiz Quirino

A lógica que perpassa todo este exercício é a de que um gênero textual é (ou poderia ser) definido principalmente pela forma como é lido. Além disso, como ideia secundária, mas não menos importante, o produto dessa leitura – muito mais do que resultado de um entendimento cristalino dos argumentos e conceitos do autor – necessitaria ser manuseado como peça ou engrenagem destinada a compor um tipo de mecanismo distinto do original, pois se trata de um exercício de proliferação dos usos textuais em que o domínio de uma argumentação não é o fundamental.

1. A dinâmica será melhor desenvolvida numa turma de estudantes, ou em qualquer outro grupo de pessoas, com no mínimo cinco participantes.
2. Cada um deverá selecionar um pequeno trecho (de cinco a sete linhas) de um texto de sua predileção. Podendo ser acadêmico, científico, literário, jornalístico, etc.
3. Em seguida, os participantes colocarão em operação uma leitura aberrante: intervirão desmontando e remontando sintática e semanticamente o trecho escolhido. Por exemplo: um trecho de bula de remédio poderá ser transformado em poema, um texto jornalístico, em ficção ou um texto acadêmico, num diálogo dramático. Poderão ser suprimidas e/ou acrescentadas de cinco a sete palavras ao trecho original, conforme a necessidade de cada um. O novo texto não deverá portar qualquer marca intencional que possibilite a identificação do participante.
4. Concluído o passo três, as produções serão redistribuídas aleatoriamente.
5. Cada um terá de tentar responder a cinco perguntas:
  - a) A que gênero literário pertencia o texto em questão?
  - b) O que parece dizer, e de que maneira, o texto atual?
  - c) Qual integrante da dinâmica provavelmente o produziu?
  - d) Dado que os textos serão encarados como espécies de máquinas, qual nome o participante daria a máquina em sua posse?
  - e) Por fim, depois de apresentadas todas as produções, a qual dessas outras máquinas a máquina em posse do participante melhor se acoplaria?

# De pouso microscópico, escritura e aula

Tiago Martins de Moraes

Nosso exercício tem por epígrafe o que Sandra Corazza (2016) afirma: um professor e uma professora são intérpretes e críticos da herança humana.

A aliados e aliadas desejosos de criar ações em educação que tenham por protagonistas os movimentos do intelecto e os movimentos antropofágicos da escrita, o convite é simples: um pouso microscópico, a partir de uma escritura transcriadora, sobre uma cena do cinema ou da literatura, ou sobre uma personagem ou sobre um diálogo, ou sobre um poema ou até, quem sabe, sobre uma sensação, um afeto, seja ele potencializador ou despotencializador, desde que o movimento da escrita dissipe sua força de enfraquecimento.

Qual o critério para a escolha?

A paixão, e não a moda. Ainda que possa ser da moda.

A captura, o sentir-se intrigado com, e não os deveres superegóicos do tempo. E daí, um pouso transcriador para que nos encontremos com nosso pensamento no pensamento do outro e para que experimentemos, enquanto docentes, nos colocar neste lugar de criadores intelectuais. Que esse pouso escrito se torne o texto de aula, ou o texto de dissertação, tese, artigo, ensaio.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. *Educação e realidade*, Porto Alegre, n. 41, out-dez 2016.

## quem o escreve?

**Diego Esteves** | Professor, artista e pesquisador. Circo, dança e performance. Licenciado em Educação Física (UNISC), aluno do curso de História (UFPel), mestre e doutorando em Educação (UFRGS). Fundador do NECITRA - Núcleo de Experimentações Cênicas e Transversalidades e da Canto - Cultura e Arte.

**Eduarda Ritzel** | Uma copista original e docente em preparação, mas também licenciada em Ciências Sociais (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS) e estudante de Filosofia (UFRGS).

**Ernani Chaves** | Artista contemporâneo, gravador, ilustrador, pintor, Licenciado em Artes Visuais, misturado com autistas e síndromes variadas. Mestrando na linha das Filosofias da Diferença e Educação.

**Luiz Quirino** | Licenciado em Ciências Sociais, Mestre e Doutorando em Educação, leitor contumaz e operador de textos. Tenta forjar, a partir da leitura generalizada e intempestiva, uma ética e um princípio exploratório da “realidade” como anacronia presentificada – abertura para o futuro e suas múltiplas bifurcações.

**Mariana Denardi** | Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UFRGS); vinculada afetivamente ao Ateliê de Educação Potencial (AtEdPo); professora aposentada da pretensão redentora; malabarista de contratos temporários; escritora de entrelinhas; aprendiz de costureira.

**Máximo Adó** | Licenciado em Ciências Sociais, Mestre em Literatura (UFSC), Doutor em Educação (UFRGS). Professor Adjunto na Faculdade de Educação e Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; quer inventar artefatos microscópicos para medir a ordem do mundo.

**Paola Zordan** | Performer, pintora, poeta, Bacharel em Artes Plásticas, Licenciada em Educação Artística, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Departamento de Artes Visuais da UFRGS.

**Robson Soares** | Licenciado em História, Mestre em Educação e professor na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Confunde as disciplinas, misturando e desmontando matérias. Artista visual e escritor com experimentações ficcionais e composições com pedaços e restos de coisas. Tenta inventar uma ciência histórica impossível, escrevendo e investigando as exceções.

**Tiago de Moraes** | Leitor, pesquisador e professor; em devir-monge há dois anos, vive retirado - da cidade e do contágio social - mas decidido, sempre, a interpelar o presente pela via da pesquisa e do pensamento. Licenciado em Letras, Mestre em Literatura, Doutorando em Educação.

