

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

PATRÍCIA CARDINALE DALAROSA

**AULA, ENTRE MOVIMENTOS DE  
VIDA-ESCRITA-PENSAMENTO**

Porto Alegre  
2016

PATRÍCIA CARDINALE DALAROSA

AULA, ENTRE MOVIMENTOS DE  
VIDA-ESCRITA-PENSAMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

*Orientador*

PROF. DR. LUÍS HENRIQUE SACCHI DOS SANTOS

*Linha de Pesquisa*

ESTUDOS CULTURAIS

Porto Alegre  
2016

## CIP – Catalogação na Publicação

Dalarosa, Patrícia Cardinale  
Aula, entre movimentos de vida-escrita-pensamento  
/ Patrícia Cardinale Dalarosa. -- 2016.  
141 f.

Orientador: Luís Henrique Sacchi dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Aula. 2. Potência. 3. Pensamento. 4. Pesquisa.  
I. Santos, Luís Henrique Sacchi dos , orient. II.  
Título.

PATRÍCIA CARDINALE DALAROSA

AULA, ENTRE MOVIMENTOS DE  
VIDA-ESCRITA-PENSAMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Defesa em 29 de julho de 2016

---

Prof. Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos – Orientador

---

Prof. Dra. Betina Schuler

---

Prof. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

---

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa

Ronaldo, Pedro e Luíza, estrelas da minha vida,  
afetos de uma existência compartilha a cada dia  
na ventura de fazer pontes no tempo:  
inventura! – como disse o Pedro.

## **Agradecimentos**

À professora Lurdes, com quem escrevi o primeiro texto ortográfico, na Escola Estadual de Primeiro Grau Guimarães Rosa, assim nomeada na década de 70. Suas aulas eram uma espécie de aventura por mundos que eu jamais poderia conhecer de outro modo naquela época; havia, também, certa aflição na espera da próxima letra, da próxima história, do dia seguinte... Assim, agradeço às aulas da professora Lurdes: para mim, atravessadas pela alegria do conhecimento.

À professora Sandra Mara Corazza, por todos os bons encontros oportunizados e, principalmente, por ter acreditado que poderíamos iniciar algo juntas: parte da minha história acadêmica.

Aos colegas do BOP – Bando de Orientação e Pesquisa, pela amizade, vitalismo e encantamento com uma filosofia da diferença.

Aos familiares e amigos, por todo o carinho, paciência e compreensão. Por estarem próximos durante um tempo de ausências.

Ao professor Luís Henrique Sacchi dos Santos, pela oportunidade de sua orientação: um tempo de trabalho e interlocução com a linha de pesquisa Estudos culturais. Por sua leitura atenta e sensível ao texto-tese aqui apresentado. Agradeço imensamente o apoio recebido em meu processo de doutoramento.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela experiência acadêmica pública e qualificada nessa intensa e extensa trajetória de estudante/pesquisadora. Assim, também, ao Programa Observatório da Educação do Governo Federal, pelas bolsas (da CAPES) destinadas à pesquisa no Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*.

Aos colegas professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e aos colegas conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, companheiros de luta por uma Educação pública com qualidade.

A literatura e o ato de escrever têm a ver com a vida. A vida é algo mais que pessoal. (...) Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir (...), escrever é mostrar a vida... É gaguejar na língua... Na Literatura, de tanto forçar a linguagem até o limite, há um devir animal da própria linguagem e do escritor e também há um devir criança, mas que não é a infância dele. Ele se torna criança, mas não é a infância dele, nem de mais ninguém. É a infância do mundo...

Gilles Deleuze

---

## RESUMO

Este trabalho percorre variações históricas, científicas e poéticas possivelmente localizadas e, especialmente, imaginadas na borda sobre a qual uma aula se faz e na qual existe como limítrofe: espaço de ruptura e conflito, variação e tumulto, abertura e atualidade. Em tal perspectiva, o contorno não é concebido como o acabamento de algo, mas o próprio acontecimento desse algo: é o que o torna acessível ao outrem, com sua exterioridade, densidade e vizinhança. Do mesmo modo, a margem criadora de uma aula compreende o limite que a faz durar no tempo, bem como dobrar-se e desdobrar-se com o pensamento, no sentido ético da vida que se expande. O texto-tese é atravessado pelo desenho de uma superfície nietzschiana no que se refere à concepção (marginal) de aula como travessia: lugar de metamorfoses do espírito e dos valores; instância que se atualiza, a cada vez, em relação à política, ao pensamento, à fabulação e à pesquisa na contemporaneidade. No sentido de uma filosofia da diferença, importa, principalmente, o problema da potência de uma aula em relação direta ao que é repetido/produzido/criado durante o seu percurso. Assim, concernente ao conceito deleuziano de repetição, o exercício da pesquisa é tratado como ação criadora: ato extenso-intensivo, virtualmente produzido num plano que se difere nele próprio, o Plano Político de Aula (PPA). Fronteiriçamente, a pesquisa é entendida como um procedimento de aula, cuja potência (fabuladora) está na abertura aos inventos e inventores que a atravessam, entre formas de conteúdo e possibilidades de expressão. Ou seja, parte-se da ideia de que uma aula opera um tipo de relação tradutória inventiva com a vida, com o mundo e sua infância, provocando movimentos (intensivos) de retorno ao que há de inusitado e improvável ao nosso redor, uma vez que, eticamente, transversaliza e atualiza o nascimento de sentidos e de problemas que fizeram e fazem viver.

**Palavras-chave:** Aula. Potência. Pesquisa. Pensamento.

---



---

## RÉSUMÉ

Ce travail traverse de variations historiques, scientifiques et poétiques possiblement situées et, notamment, imaginées sur le bord où un cours est fait et où celui-ci existe comme limitrophe: un lieu de rupture et de conflit, de variation et de foule, d'ouverture et d'actualité. Selon cette perspective, le contour n'est pas conçu comme la finition de quelque chose, mais le lieu où justement il arrive ce quelque chose: c'est ce qui le rend accessible à autrui, avec son extériorité, sa densité et son voisinage. De même, la marge créatrice d'un cours comprend la limite qui le fait perdurer dans le temps, tout comme se développer à partir de la pensée, dans le sens éthique de la vie qui s'élargit. Le texte-thèse est traversé par le dessin d'une surface nietzschéenne concernant la conception (marginal) du cours comme une traversé: un lieu de métamorphoses de l'esprit et des valeurs; une instance qui se met à jour, à chaque fois, par rapport à la politique, la pensée, la fabulation et à la recherche dans la contemporanéité. Dans le sens d'une philosophie de la différence, il est important surtout, le problème de la puissance d'un cours dans un rapport direct avec ce qui est répété/produit/créé pendant son parcours. Ainsi, en ce qui concerne le concept deleuzien de répétition, l'exercice de la recherche est traité comme une action créatrice: un acte extensif-intensif, virtuellement produit dans un plan qui se diffère dans lui-même, le Plan Politique de Cous (PPA). À la limite, la recherche est comprise comme une procédure de cours, dont la puissance (fabulatrice) est à l'ouverture des inventions et des inventeurs qui le traversent, parmi des formes de contenu et de possibilités d'expression, c'est-à-dire, nous partons de l'idée qu'un cours met en pratique un type de rapport traducteur inventif avec la vie, avec le monde et son enfance, provoquant des mouvements (intensifs) de retour à ce qu'il y a d'inattendu et d'improbable autour de nous, une fois que, éthiquement, il permet une traversée et une mise à jour de la naissance des sens et des problèmes qui ont fait et qui font vivre.

**Mots-clés:** Cours. Puissance. Recherche. Pensée.

---

# Sumário

PRÓLOGO	11
I. A POÉTICA E A POLÍTICA DE UMA AULA	17
O que há sob o conceito de aula?	17
Ao longo da história: tempos e espaços atualizam a concepção de <i>Aulé</i>	20
Acerca da relação entre aula, corpo e cidade	27
Cenas dramáticas de uma aula em dois atos	45
Um Plano Político de Aula (PPA): pensamento, vida, fabulação e pesquisa	51
II. CONSERVAÇÃO E EXPANSÃO DA VIDA: VONTADE DE POTÊNCIA	62
Travessia de um educador/tradutor: imagens de drama e potência	66
O drama e a vontade do dragão “Tu deves”	70
Três metamorfoses do espírito	72
Um inventário dramático	74
O que dizem as crianças, os camelos e os leões?	79
III. DINAMIZAÇÕES: MOVIMENTOS QUE POTENCIALIZAM UMA AULA	86
Movimentos de Vida-Escrita-Pensamento (VEP)	89
Primeiro movimento: o despertar da pesquisa, quando o camelo ergue a cabeça no deserto	93
Segundo movimento: um rugido, um grito, um território habitável	97
Terceiro movimento: da extração de visibilidades na infância	102
IV. NOTAS DE ENCERRAMENTO	114
REFERÊNCIAS	134

## Prólogo

Este prólogo é inscrito, precisamente, para dizer do indizível e impreciso (com)texto que roteiriza uma aula entre movimentos de vida, de escrita e de pensamento simultâneos. Contemporaneamente, expressa a ideia de que há algo inefável presente nas linhas que desalinham uma aula durante a travessia entre mundos, povoada por vazios e excessos, guiada por trilhas estreitas, dilatadas, horizontais, misteriosas, verticais, e, por vezes, erguida na largueza do deserto que fabrica, a cada vez, uma variedade de entradas e saídas, de repetições, dispersões e retornos.

Trata-se do tempo-espaço insubordinável de uma aula; ou seja, das possibilidades (infinitas) de tradução, de abertura, de pensamento, de paixões e, principalmente, da mistura de corpos que criam rizomas e ressoam problemas na produção de uma corporeidade afirmativa. Sem abandonar a dimensão cronológica do organismo, entende-se que o corpo é potência criadora que faz pensar o pensamento. Ele se dispersa por inquietações, mas também se acomoda em probabilidades já conhecidas até que, novamente, algo lhe desassossega. Nessa perspectiva, o texto-tese enfatiza a instância imensurável de uma aula quando nela se produz o desassossego da pesquisa, justamente, ao liberar o pensamento das forças que o impedem de pensar, em um combate infinito.

Com as noções filosóficas de vida, corpo e pensamento estudadas na contemporaneidade, o trabalho desenvolvido é, nesse introito, parcialmente antecipado ao enunciar uma *Aula, entre movimentos de vida-escrita-pensamento*. Assim intitulado, é escrito com o pensamento que Gilles Deleuze e Félix Guattari defendem ao longo de suas obras, qual seja, o da diferença.

Parte da matéria apresentada é recortada de uma produção auleira vivida no Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, junto ao qual participei como pesquisadora e bolsista da CAPES/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na linha de pesquisa N° 9 do PPGEDU/UFRGS intitulada *Filosofias da diferença e Educação*. Tratou-se de um Projeto vinculado ao Programa *Observatório da Educação / OBEDUC* do Governo Federal (referente ao Edital 038/2010 OBEDUC/CAPES/INEP), sediado na UFRGS até o ano de 2014, sob a orientação e coordenação geral da profa. Dra. Sandra Mara Corazza.

Organizado em forma de rede nacional de pesquisa, o *Projeto Escrileituras* implicou, além de uma gestão local (situada na Faculdade de Educação da UFRGS), a aproximação acadêmica de três Estados brasileiros: Rio Grande do Sul (com Porto Alegre e Pelotas), Mato Grosso (em Cuiabá) e Paraná (em Toledo) sob a coordenação de quatro núcleos de pesquisadores em suas respectivas universidades federais (UFRGS, UFPel, UFMT) e estadual (UNIOESTE). Uma estrutura extenso-intensiva foi criada e fortalecida ao potencializar um território de estudos movido, operatorialmente, por experimentações, oficinas, cursos, colóquios e artistagens que traduziam, de algum modo, o pensamento da diferença.

Empiricamente mobilizado na condição de um pensar que pensa o próprio pensamento, o Projeto se expandiu para além da academia, tornando-se coletivo e compartilhado em espaços não científicos, tais como em Porto Alegre: salas de aula e salas de professores das escolas municipais; Secretaria Municipal de

Educação; Educação de Jovens e Adultos / EJA; Colégio Aplicação da UFRGS e outros menos institucionais como ruas e bares durante a realização de performances; passando, inclusive, a produzir-se nas experimentações textuais de seus participantes, as quais, muitas vezes, resultaram em publicações de textos na *Coleção Escrileituras*; Teses; Dissertações; TCCs; artigos; notas e blogues.

O trabalho, em rede nacional, agregou alunos e professores que, desde cedo, estiveram ligados, tanto ao Ensino Superior quanto à Educação Básica, por um delicado fio conectivo chamado aula. Afectivamente, alimentou-se de heterogeneidades e de correspondências múltiplas. Misturaram-se doutores, mestres, pós-doutores, alunos de graduações distintas, educadores da rede pública de Educação Básica, professores universitários, assessorias pedagógicas da Rede Pública de Ensino, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos.

Com Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari, Valéry, Barthes e outros pensadores da contemporaneidade, a unidade aula tornou-se uma possibilidade de pesquisa, justamente, por implicar um espaço de traduções e de encenações vitais do pensamento em Educação. Além disso, no Projeto, significou também um lugar de regresso ao qual tanto bolsistas como demais participantes retornaram na condição de professores e alunos em revezamentos constantes (ora professor-aluno, ora aluno-professor, ora professor-escrileitor, ora aluno-escrileitor...) através de oficinas, de seminários, palestras, escritas, colóquios e todo o tipo de conversação produzida. A magnitude acadêmica, costumeiramente atualizada no conceito de aula, passou a ocupar posição secundária no contexto dinâmico das experimentações, para além das formas e imagens que facilmente direcionam a pesquisa e seus resultados.

Na incursão pelo Projeto *Escrileituras*, em meio a aulas que ganharam o formato de oficinas transcriadoras de sentidos, afectos, sensações, pensamentos já pensados e outros ainda não

vividos, destaco duas noções importantes na elaboração da tese, em relação ao problema da potência de uma aula. A primeira compreende a junção disjuntiva da própria unidade Vida-Escrita-Pensamento (VEP), presente nos movimentos que atualizam e virtualizam uma aula em meio à pesquisa; a segunda noção expressa um determinado Plano Político de Aula (PPA) como suporte dos movimentos de VEP, um plano de minorações<sup>I</sup>, de afecções<sup>II</sup>, de deslocamentos e revezamentos entre posições epistemológicas que cruzam, cortam e dimensionam uma aula, tornando-a um espaço-tempo de pesquisa.

Com essas noções operatórias, surge o problema do traçado de um PPA artista, uma vez que seus movimentos, fissuras e contornos (móveis) são passíveis de captura e de extinção no domínio das ações (civilizatórias) comprometidas com a preservação humana. O PPA, em sua condição política, expressa um plano de afecções junto ao qual circulam forças que agem na fabricação de textos humanos e não-humanos<sup>III</sup> durante uma aula.

A preocupação com os devires<sup>IV</sup> que forçam os processos de criação, e, sobretudo, a impossibilidade de ler-escrever (pesquisar) em outro meio que não seja o da própria vida, faz com que saltem outras duas formulações no problema de um PPA artista: com quais movimentos (forças) esse meio, o do PPA, pode triunfar na composição criadora de uma aula? Se uma aula em meio à vida (vibrátil e não perecível) ultrapassa a condição escolar da conservação, o que ela produz, além dos limites conservadores da própria vida? O conceito de aula é, então, problematizado na aproximação com a arte em seu duplo sentido: da permanência (conservação) no mundo e da necessidade de renovação contínua, como cena dramática do plano sobre o qual e com o qual se compõe.

O conceito de aula, propriamente apresentado, implica o conjunto construtivo da tese. Portanto, compreende duas noções principais: unidade, no sentido de sua indivisibilidade e, também, a noção de processo, no sentido de seu inacabamento e eterno

retorno ao ato de conhecer/inventar/nomear o mundo, seus mistérios e repetições. Há uma acepção dramática nesse conceito, principalmente, na medida em que expõe concepções, relações, ritmos e modos de viver que nos constituem.

Concernente ao caráter operatório, unitário, indivisível e ritmado aqui exposto, o texto-tese é regido pela ideia de fronteira – presente no acontecimento de uma aula. Sua escrita desliza no limite entre o perfil acadêmico-científico e um funcionamento ensaístico, distante dos modelos explicativos, pois se pretende abrir um espaço de pensamento não conclusivo acerca dos sentidos de uma aula. Embora assim, parcialmente escrito em superfície aberta, o texto apresenta uma preocupação com o encadeamento de noções que possam ser compartilhadas com quem quer que esteja fora do contexto acadêmico, sem, contudo, deixar de produzir estranhamentos.

A condição fronteira dos conhecimentos tratados nesse trabalho, porém, exige um tanto de prudência em consideração aos leitores que dele possam extrair algum sentido. Um outro texto se compõe durante a inscrição da tese para que suas referências fiquem explícitas e, também, para que sirva como uma espécie de carta náutica ao leitor que se sentir convidado a entrar na aventura de uma produção, muitas vezes, fluida e intercambiada com a edição de imagens encontradas ao longo do percurso de uma jangada. Assim, as explicativas notas de rodapé foram suprimidas, ao mesmo tempo em que as notas de encerramento foram criadas na composição de um último capítulo, como um texto paralelo. Com números romanos, as notas de encerramento participam de um roteiro a ser percorrido quando necessário, para que os deslizamentos sejam produtivos e não impeçam o leitor de seguir adiante nessa leitura, em processo coautoral.

Ainda em relação à forma-escrita da tese, é importante salientar que ela expõe o trânsito entre uma linha de pesquisa e outra, na intersecção com os *Estudos culturais*; e, assim, passa a dialogar com supostos foucaultianos acerca dos discursos produzidos

e produtores de uma aula no contexto urbano, considerando a expressão dos modos de vida, dos lugares habitados, dos corpos, da história e suas séries. Na conjuntura desse trânsito, entre linhas de orientação que se complementam, também está a noção operatória de travessia, sem a qual não seria possível tratar o conceito de aula na perspectiva inventiva e repetitiva da criação.



## A Poética e a Política de uma Aula

### O que há sob o conceito de aula?

Na dramatização do conceito<sup>v</sup> de aula encontramos os dinamismos espaço-temporais que atualizam a Ideia<sup>vi</sup> de uma aula e determinam a sua linhagem. Nessa construção, uma Ideia, com seu fundo distinto e obscuro, acompanha uma representação (o logos); mas é através dela (da Ideia) que tomamos conhecimento de sua razão. Acerca disso, Deleuze (2010, p. 139) afirma que há “um drama sob todo o logos” e, mais adiante, nos leva a pensar que o modo como um espaço é organizado (com seus dinamismos) exprime a Ideia operada em seu funcionamento, anterior à definição do conceito. O mesmo autor (ibid.) utiliza o exemplo da cólera como dramatização dos sujeitos larvares (pois os colocam em cena) e também faz referência ao sujeito neurótico obsessivo, o qual, através dos rituais de organização do espaço (dinamismos), traduz uma Ideia do inconsciente.

Na história da Educação, a definição conceitual de aula exprime e decorre de certas determinações espaço-temporais qualitativas e extensivas, as quais, por sua vez, atualizam uma Ideia subjacente de aula. Todavia, o que a história apreende

da Ideia ou da poética de uma aula é sua efetuação em estado de coisas, pois “o acontecimento em seu devir escapa à história.” (DELEUZE, 1992, p. 214). Nessa perspectiva, o conceito de aula (como criação) é atualizado na dramatização do acontecimento que a fez emergir, com a densidade de seus dinamismos temporais e espaciais. Em Deleuze (2010), o tempo de atualização remete às relações diferenciais, e o espaço de atualização remete aos pontos singulares. Assim, as qualidades derivam do tempo, pois a qualidade (intensiva) é da ordem da duração; e os componentes extensivos procedem do espaço (responsável pela encarnação das singularidades).

O conceito, como realidade ou consistência empírica e, ao mesmo tempo, como algo transcendental e atual, surge da necessidade de nomear, traduzir e definir algo no mundo conhecido. Embora assim, ele não se separa das possibilidades de variações contínuas ou das intensidades que o produziram. Sua forma (provisória) segue reverberando informes; ou seja, segue emitindo virtualidades. Nesse sentido, interessa a vibração do conceito de aula, o qual é dramatizado por intensidade: vívido e vivido durante a efetuação da própria aula. Interessa, pois, o acontecimento de uma aula em meio problemático e problematizador, quando em cena é colocada a inesgotável relação de forças que agem e reagem, umas sobre as outras, fazendo com que todo o resto dispensado ao caos retorne, insistentemente, na criação de novas conexões de pensamento.

Filosoficamente, ao acessar o drama a partir do qual se instala um determinado conceito (operatório) de aula, possivelmente encontramos o nomadismo de sua condição criadora. Esta condição não pode ser mensurada ou antecipada na prescrição de algum método, mas situada entre tempos e espaços de experimentações dos problemas que atravessam as civilizações durante um exercício de pensamento, com permanências que originam novas traduções do vivido e do não vivido. Ou seja, uma aula transporta e repete criações do e no mundo.

Tomar uma aula como cena dramática, como expressão e pensamento, una e múltipla, sugere uma efetuação transcorrida por meio do Texto<sup>VII</sup> que a inscreve conceitualmente, implicado por personagens que se agitam entre atos e cenas de um roteiro em movimento. Dramaticamente, a instância fabuladora de uma aula faz passar, em atuações, o que escapa a sua representação, criando travessias de um plano a outro no acesso ao drama que a torna, de fato, uma aula.

Assim, algo não discursivo se expressa, algo novo se inscreve na representação conceitual de uma aula, permitindo que ela se re-faça em meios que se diferenciam do esquema magno, sejam eles os interstícios, os bastidores, as oficinas, os ateliers ou os laboratórios, como aulas que convocam alunos-pesquisadores artífices do conhecimento.

Entre a definição conceitual de aula (quando o conceito recebe uma implicação científica ao fixar determinado território) e o percurso de sua constituição, na via processual do encontro (que faz pensar), há uma espécie de entre-mundos operando uma infinidade de novos sentidos e direções. Se uma aula faz pensar, isso ocorre na medida em que ela cria necessariamente um campo de possibilidades entre os objetos brutos, nos fazendo passar de um território a outro, alterando a condição vital do pensamento.

Enquanto processo, uma aula se produz como um lugar de passagem, de trabalho e de transcrição<sup>VIII</sup>, sendo também uma imagem do conceito de outrem. Conforme Deleuze (1997b, p. 28-29), o outrem só existirá na presença de um rosto que se levante (o vidente), que o olhe e o expresse, conferindo-lhe uma realidade. Na arte da vidência, portanto, temos uma espécie de officinagem (experimentação) do pensamento, pois uma variação de sentidos e de signos acontece no encontro com aquilo que se mostra inominável. Há um diálogo encenado na novidade, que não incide na troca entre pontos de vistas; estes não são trocados como objetos passivos, mas inventados e raspados, até tornarem-se outra coisa. Ou seja, um diálogo se faz entre muitas conexões:

com vida, com sensações, com tempos, movimentos improváveis, sentidos dissonantes e inconstantes. Tal processo implica a reinvenção de entradas e de saídas na mesma matéria de estudo, por necessidade de novas ligações entre línguas, autores, textos, artistas, problemas e conceitos.

Assim, entende-se que a fabulação anima a obra. Na invenção, um espírito criador é liberado, aumentando as condições de vida, pulsação, mistério e travessia da obra, do autor e de um tempo-espaço analógico. No ato de transcrição dos clichês, um sopro de deformação opõe-se à rigidez das estruturas, processando novos interlúdios com os tímpanos do mundo. Sensitivo e vibrátil, então, um movimento de Vida-Escrita-Pensamento (VEP) passa a funcionar com e no corpo que se expressa deformado, expandido, ainda sem nome: em procedimento de tradução criadora.

### **Ao longo da história: tempos e espaços atualizam a concepção de *Aulé***

Ao considerar a presença inorgânica, não perecível e transgeracional dos processos que mobilizam o sentido vívido de uma aula, entende-se que todos os procedimentos inventivos da humanidade permanecem atuais e, ao contrário do que se possa imaginar, não pertencem a outro espaço ou tempo cronológico quando acessados por meio da pesquisa; justamente porque somos herdeiros e contemporâneos de tudo aquilo que ganha permanência no mundo: daquilo que aprendemos e ensinamos em aulas que não falecem no tempo. Nesse sentido, em meio às instituições que nos constituem, como pensar a vida no seu extremo limite, onde ela toca o impensável no pensamento que mundanamente se inscreve através daquilo que nos tornamos e também instituímos? Esta é uma pergunta de fundo-superfície: gancho operatório para pensar, escavar, suspender e colocar em variação epistemológica a unidade aula, politicamente estabelecida nos sistemas educacionais, com suas organizações curriculares,

regimes de verdade e implicações que orientam, diretamente, formas de pensamento e modos de viver.

Ao longo de diferentes tempos educacionais, quando uma aula é configurada como tal, em determinado contexto, com ela também há o nascimento (simultâneo) de uma espacialidade a ser ocupada, partilhada, esvaziada, recriada e, sem controle, invadida por imagens, sons, corpos e todo o tipo de força que a torna mais ou menos potente. Há, portanto, o aparecimento de sujeitos que compõem tal espacialidade e que nela atualizam jeitos de viver, de pensar, de aprender e de ensinar, no encontro com novos e antigos, porém atuais, objetos de conhecimento.

Saviani (2004) faz referência aos três grandes momentos do séc. XIX, considerando a era das revoluções, a era do capital e a era dos impérios: um período marcado pela industrialização e seu progresso indiscriminado. O avanço industrial e tecnológico exigia uma mão de obra cada vez mais qualificada no século seguinte, definido por Saviani (ibid) como um “longo século”. Nesse contexto, uma determinada noção de aula é institucionalizada e reforçada em práticas (socializadoras) relacionadas ao desenvolvimento emocional, cognitivo, afetivo, individual, coletivo e profissional dos sujeitos envolvidos no meio escolar. A busca da escolarização como qualificação integral e inovadora, em prol do desenvolvimento econômico, surge como política de Educação pública.

A escolarização, eminentemente preservadora da condição humana, ainda hoje aparece vinculada às políticas de Estado e acontece, principalmente, por meio de aulas comprometidas com o direito à cidadania. Em tais circunstâncias, por exemplo, o Brasil (2014) consolida um discurso educacional defensor desse direito, enunciando no portal do Ministério da Educação, do Governo Federal: “a educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essa é uma posição

politicamente demarcada quanto à função curricular do ensino e também operatória em relação aos modos de planejamento das aulas que atendem a tal enunciado, tornando uma aula mais potente ou menos potente quanto à produção inventiva do conhecimento.

Entre diferentes análises e abordagens político-filosóficas a respeito do sentido de uma aula, para além de seus clichês, podemos pensá-la enquanto espaço de pesquisa, fundamentada na experimentação do pensamento como ato de invenção, capaz de criar novas sensibilidades ao entrar em relação com os signos encontrados no mundo.

Assim, na perspectiva da experimentação, é possível conceber a falha (na engrenagem da repetição institucional) como um ato de inteligência, como um desvio da lógica industrial-capitalista, para a qual é preciso mensurar o tempo, a eficiência, o conhecimento, o comportamento e a aprendizagem, em séries de produção.

Entende-se que há uma variação e uma multiplicidade dos sentidos que transitam em uma mesma aula, desde as duras lógicas produtivistas da eficiência até o rigor (vital) da problematização e da pesquisa, como forças que, na divergência, operam entre uma e outra direção epistemológica.

A partir de Althusser (1998), podemos analisar a função política desempenhada na escola através de uma espécie de controle sobre os modos de se relacionar com o mundo e, por conseguinte, com o conhecimento, como no exercício da representação de funções ou papéis sociais economicamente fixados, na eleição e adaptação de modelos exemplares, de normas de conduta e hábitos voltados à organização do trabalho repetitivo necessário ao mundo capitalístico. Genericamente, o funcionamento político educacional aparece normatizado e pedagogicamente aparelhado por um tipo (linear) de seriação do conhecimento, no qual se espera que todos aprendam os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, que partam de um mesmo nível de compreensão e que, também, atinjam os mesmos objetivos.

Neste contexto, conforme Enguita (1989), localizamos o interesse por questões relacionadas ao desenvolvimento educacional e uma crescente preocupação com a Educação Especial. Diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Psicanálise, a Neurologia e a Psiquiatria, contribuem na elaboração de planos de ensino e procedimentos de aula que expressam (prescritivamente) hipóteses acerca do sujeito que aprende e do sujeito que supostamente não aprende: um cenário propício à ênfase na deficiência intelectual como um dos fatores que explicaria o suposto fracasso escolar do aluno, bem como a necessidade do seu enquadramento em níveis avaliativos que, muitas vezes, fortalecem uma intolerância à diferença entre os sujeitos.

Com Michel Foucault (1987), entendemos que a Educação é inseparável das relações políticas configuradas ao longo de cada período histórico, e que ela aparece (desde sempre) implicada por condicionantes culturais, sentidos predefinidos, tipos de afetos, crenças, estereótipos, modos de conceber e de acessar os saberes já existentes. Trata-se da função civilizatória (conservadora) exercida na escola, cuja prática lhe confere o caráter político de uma relação ética e estética com o conhecimento.

Atualmente, diferentes teorizações acerca dos processos de ensinar e de aprender caracterizam uma aula. A teoria piagetiana, em nosso país, tornou-se a principal referência para muitas propostas de ensino, desde a década de 80 até os dias atuais. Inspirados na epistemologia de Piaget (1971), passamos a considerar que o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas é construído na interação do sujeito com o objeto. Na concepção interacionista-construtivista, cada sujeito constrói o conhecimento na interação objetal com o mundo a partir do seu estágio de desenvolvimento, de esquemas e de operações mentais previstas em sua faixa etária. Posto assim, o espírito investigativo do educador (sobre o aluno) torna-se fundamental ao se acreditar que é preciso olhar com os olhos do educando: ou seja, que é

preciso conhecê-lo o suficiente para validar o planejamento de aulas adequadas a sua realidade cognitiva. Percebe-se, então, a importância da caracterização de cada etapa, estágio ou fase do desenvolvimento humano antes mesmo da efetuação de uma aula, a fim de compreender e de avaliar o nível de aprendizagem do aluno, considerado um sujeito escolar, cognitivamente mapeado.

Como corpos que vivem temporalidades e espacialidades diversas, os diferentes tipos de aulas expõem, dramaticamente, diferentes pedagogias. Estas comunicam e repetem verdades entre si; traduzem histórias humanas, mundanas e não humanas. Algumas, tomadas de um viés criacionista<sup>IX</sup>, constituem relações objetais entre sujeito-criador e sujeito-criatura, quando o conhecimento é aparentemente sagrado e concerne ao mundo das essências, do transcendente. Outras, atribuem à suposta realidade externa um papel decisivo na formação do sujeito inteligente-racional e, por conseguinte, propõem níveis de aprendizagens a serem percorridos, do mais simples ao mais complexo, conforme o plano de desenvolvimento e de evolução cognitiva do aluno.

Entre as diversas pedagogias estudadas nas faculdades de Educação, podemos encontrar diferentes concepções de conhecimento, ou melhor, distintas compreensões acerca dos modos de conhecer e de conceber a relação entre sujeito e objeto. Todavia, existem tipologias pedagógicas que propõem aulas combatentes ao credenciamento de funções identitárias, que buscam superar a noção de sujeito-unidade e inventam fugas criadoras no mesmo sistema de ensino, ainda que predominantemente representacional.

Para além das pedagogias e das instituições de ensino, na composição semântica da palavra aula, encontramos uma etimologia remetida à ideia de palácio: *Aulé*. Originária do grego, significa, conforme Perissé (2010), um espaço físico localizado dentro dos palácios e utilizado por pessoas que nele quisessem estar, simplesmente; ou seja, um lugar destinado *para* estar junto, um lugar *de* passagem, *de* encontro, *de* ócio... Portanto, a expressão



“sala de aula” (ibid), em outros tempos, seria uma redundância, uma vez que a aula consistiria na própria espacialidade do encontro, configurando a ideia de um atelier na parte interna de um palácio. Talvez, dramaticamente, possamos encontrar, entre outros, o palácio de Minos (e sua expressão) funcionando na geografia de uma aula, para além de sua história.

Se relacionarmos a noção de aula ao surgimento da escola, localizaremos a sua origem, conforme Genovesi (1999, p. 38), no ano de 3.238 a.C., no domínio das civilizações suméria e egípcia. No entanto, essa localização histórica não concerne ao problema da potência de uma aula. Será preciso pensar a sua geografia (entre impérios, pictogramas, reis, faraós, dinastias...), ou seja, a passagem de um caráter histórico-extensivo para a dinâmica geográfico-intensiva que a constitui como espaço de transições.

Geograficamente, uma aula tra(du)z (expõe) em movimento as marcas espaço-temporais que a criaram no tempo, em sua duração não cronológica, múltipla e descontinuamente constituída “nos tempos da Educação” (CORAZZA, 2013a). Nos tempos, concernentes ao espaço, compõem-se linhas que amarram, esgotam, dissolvem e liberam poções de vida conservadas na Ideia de uma aula, expondo as possibilidades temporais do pensamento que não cessa de pensar (para além dos enquadramentos institucionais e curriculares).

Entre os saltos que compõem a história (não disciplinar) da aula, encontramos uma geografia constituída por linhas, pontos e espaçamentos que, infinitamente, seguem existindo na produção do que somos. Nos pontos, podemos localizar as instituições que educam, e, entre as linhas, momentos de ruptura no pensamento que as originaram. Saviani (2007) observa que o primeiro fortalecimento das instituições educativas coincide com a ruptura do comunismo primitivo e com o nascimento das sociedades de classes. Embora nessa geografia encontremos o acontecimento das sociedades de classes, a existência da aula é, ainda, anterior a essa divisão das relações socioeconômicas. Assim, também, ela

será anterior à Educação grega que, por muito tempo, se mostrou dividida entre uma educação para as crianças e uma educação para os escravos, mesmo quando não havia, ainda, referência ao termo aula com tal qualificação.

Uma aula é, portanto, anterior e contemporânea aos acontecimentos que a produziram, influenciaram e determinaram seus modos de existência. Com a chegada dos jesuítas no Brasil (em 1549), por exemplo, temos “a primeira escola brasileira” (MATTOS, 1958, p. 37). Com a construção dos colégios jesuítas, também são trazidos e vividos (por meio de uma aula) os valores de uma Europa católica, atravessada por cruzadas sangrentas, guerras religiosas, perseguições, imagens de santos, demônios, milagres, assepsias, meditações e todo um sistema de disciplina do corpo e interferências no pensamento que geram, ao mesmo tempo, movimentos de adesão e de resistência.

Nesse período histórico (1759-1827), teremos o primeiro uso da palavra aula no sentido que hoje conhecemos. Através das “Aulas Régias” (ibid), as ideias iluministas, pela primeira vez, ganharam expressão no sistema educacional brasileiro. Assim, o espaço reservado para uma aula passou a ser planejado conforme a concepção de ensino estabelecida, bem como as suas Regras. Entre essas, encontramos algumas passagens da *Rateio studiorum* (plano de estudos implantado pela Companhia de Jesus em 1599), apresentadas por Piletti (2013, p. 73), as quais definem uma concepção de aula baseada na memorização: repetir “as lições aprendidas de cor” em forma de recital; prestar “sabatinas” para a recordação dos ensinamentos. Além das sabatinas, a *Rateio studiorum* pregava a importância do “exame” para “assegurar a promoção geral”, estabelecendo a importância da submissão a “intensos exercícios” preparatórios. Ao professor, caberia a correção dos trabalhos escritos de cada um, todos os dias. E, por fim, um conselho: “(...) por vezes é útil em lugar de o castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia” (ibid, p. 74). Trata-se de um determinado tipo de aula, talvez

o mais conhecido em nosso tempo. Sua magnitude traduz um modo de relação colonialista em seu mais alto grau de delírio e tentativa de submeter forças (ativas) que não se submetem à ordem imposta: um drama vivido de modo explícito, silencioso, implícito e barulhento quando o fluxo da saúde (da criação) é temporariamente interrompido.

### Acerca da relação entre aula, corpo e cidade

Os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver. A vida *activa* o pensamento e o pensamento, por seu lado, *afirma* a vida.

(Deleuze, 2007c, p. 18)

Com o passar dos anos, além dos feudos, dos palácios, dos impérios e da vida no campo ou na colônia, construímos as cidades e com elas inventamos um modo urbano de viver e de educar. Podemos dizer que uma cidade é infinitamente construída e significada ao longo das gerações que nela experimentam a urbanização, com suas alegrias, abandonos, costumes, comércios, objetos, construções, arte, sons, cheiros, camaradagens, cores, paisagens, percepções, decepções, direitos e deveres, bons e maus encontros, sentidos de justiça, reivindicações e inúmeros clamores instalados na fronteira entre o público e o privado.

Mais do que um aglomerado humano, entende-se que uma cidade é construída por necessidade de conservação da vida, tanto quanto uma escola e suas aulas. Assim, ela se desdobra em meio a tradições, histórias contadas e histórias vividas, em meio a grandes e pequenos combates do cotidiano, através das ideias que por ela circulam e fecundam diferentes concepções e diferentes vertentes políticas e afetivas. Uma cidade é, então, regida por um conjunto de normas morais que, sustentadas por uma ética, perpassam modos de viver e conviver, de trabalhar e habitar, de pensar e abordar a própria cidade e a cada uma das instituições que lhe asseguram existência, permanência e abrangência durável.

Neste sentido, a escola é institucionalmente pensada na dimensão política da urbe, promovendo a afirmação de valores que expressam uma determinada relação moral, ética e estética com a vida: um modo de relação com o outro, com o trabalho, com a política e com todo o tipo de espaço urbano (social). Todas essas relações, de algum modo, perpassam uma aula e nela são reforçadas através das avaliações, dos conceitos trabalhados, das condutas esperadas, das rotinas, do relacionamento entre professores, alunos, diretores, funcionários, pais...

Ao aproximarmos a concepção de aula à concepção de cidade nos últimos dois séculos, encontramos uma espécie de convergência discursiva relacionada ao papel sócio-educativo de cada uma das duas instâncias: da cidade, no âmbito maior e da espacialidade temporal de uma aula, no âmbito menor. Ambas, entrelaçadas, produzem uma espécie de implicação biozoética<sup>x</sup> na vida dos sujeitos: com abrangência orgânica, subjetiva, política e econômica.

Philip Gunn e Telma Correia (2001) discorrem sobre os parâmetros conceituais utilizados na análise e nos tipos de intervenções planejadas para a cidade, ou seja, direcionadas à vida e à educação de seus habitantes. Conforme os mesmos autores, tanto os estudos diagnósticos quanto os programas desenvolvidos para a urbanização buscam uma aproximação orgânica e funcional entre os sujeitos e o espaço físico. A ênfase nessa adequação, todavia, segue princípios lógicos e subjetivos correspondentes à especificidade histórica de cada período. Assim, temos a utilização de metáforas decorrentes da biologia e da medicina durante os séculos XIX e XX, bem como vocábulos recorrentes nas ciências tecnológicas em nosso século.

O universo linguístico que envolve a edificação da cidade e suas instituições recobre, também, seus habitantes. Pode-se dizer que há uma estreita relação entre formação discursiva, produção de subjetividade e edificação da cidade: quando o discurso, em seu próprio curso, torna-se uma prática produtora

de nós mesmos, ou seja, uma parte daquilo que nos tornamos, do modo como pensamos, da maneira como nos alimentamos, nos movimentamos, nos posicionamos no mundo e nele sonhamos, desejamos, amamos, construímos nossas casas, etc.

Para além de sua materialidade, a linguagem produzida durante o processo de urbanização da vida é desdobrada em enunciações acerca da posição que os sujeitos ocupam entre si e em relação à própria cidade e suas instituições. Tal compreensão remete ao conceito de enunciado desenvolvido por Foucault (2008) no tratamento das formações discursivas. No sentido foucaultiano, os atos enunciativos se inscrevem de acordo com certo regime de verdade. Assim, as práticas enunciativas são atos de fala produzidos por uma determinada regra (epistêmica) do discurso, a qual prescreve o que deve entrar em relação (discursiva) na abordagem (constitutiva) de objetos, no emprego de determinados conceitos e na escolha de certos referentes. Todo o enunciado se estabelece com o apoio de um conjunto de signos. Ele faz com que determinadas estruturas e unidades sejam expostas por meio de formas de conteúdo e formas de expressão específicas ao tempo e ao espaço a qual pertencem.

Com a urbanização do século XX, se instala uma cadeia enunciativa própria ao acontecimento da cidade, implicando (epistemologicamente) a correlação entre: a materialidade dos pronunciamentos – das narrativas e das escritas dispersas em múltiplos suportes (jornais, monumentos, documentos, leis, princípios, recomendações, programas de rádios, revistas, comerciais, etc.), os diferentes enunciados, os referentes e as posições ocupadas pelo sujeito urbano.

Neste contexto linguístico e civilizatório da urbanização, a escola passa a produzir (tradutoriamente) relações de poder-saber próprias ao seu tempo e, como instituição, participa das visões majoritárias de mundo, de sujeito e de realidade. Pode-se inferir que a escola incorpora uma espécie de currículo da cidade, que é compartilhado nas instituições que a compõem,

com seus protocolos, conteúdos (hábitos) a serem ensinados e aprendidos, regras de convivência, sistemas de punições, avaliações, atividades diversificadas, tempos e espaços definidos para a prática de certos exercícios, bem como os rituais e procedimentos utilizados na tomada de decisões, em diferentes encontros, assembleias, formações, treinamentos, formas de lazer e descanso.

Philip Gunn e Telma Correia (2001) descrevem uma espécie de variação linguística no que se refere ao tratamento da cidade (análises e intervenções) ao longo dos últimos dois séculos. Conforme os mesmos autores, os discursos referentes à vida urbana no século XX são marcados por signos da Biologia e da Medicina. Nesse período histórico, recorre-se à Biologia para justificar tanto as análises quanto as intervenções urbanísticas, de modo que a cidade é constantemente significada como um corpo vivo, o qual deve ser examinado e tratado preventivamente para que não seja invadido por elementos estranhos (doenças) que possam colocar a saúde desse corpo em risco. Portanto, institui-se uma forte correlação entre aglomeração urbana e organismos vivos, entre os espaços da cidade e as partes do corpo biológico, entre as unidades descontínuas (caminhos, muros, bairros, praças, avenidas e canalizações) e as funções orgânicas de uma corporeidade sujeita a doenças e anomalias. As analogias criadas para nomear determinados aspectos da cidade são incorporadas ao senso comum e servem para nomear também os sujeitos como organismos vulneráveis. Nesse sentido, pode-se inferir que há uma naturalização do discurso causalístico acerca do indivíduo em relação ao espaço físico-geográfico por ele ocupado, a partir do qual lhe é cabível determinada posição no mundo (social, cultural, intelectual e financeira): é quando a localização espacial passa a ser avaliada em termos de saúde e doença, de centralidade e periferia, de riqueza e pobreza, de anomalia e insalubridade, ou mesmo em relação ao benefício ou prejuízo supostamente causado ao corpo-cidade.

A visão biologicista (e seus enunciados) de cidade no séc. XX permitiu a criação de verdades acerca das pessoas que nela se agrupam em moradias verticais ou horizontais como corpos que se expressam através de atitudes morais, religiosas, políticas e sociais. Assim, o corpo torna-se, tal como a cidade, um suporte de valores (sócio-históricos) produzidos, justamente, através do discurso que lhe confere uma identificação na rede social.

Entende-se, portanto, que o processo de subjetivação coexistente à organização urbana só poderia acontecer por meio de suas instituições e práticas discursivas. Os códigos, os signos e também os protocolos de convivência na cidade passam a compor as relações sociais para além das instituições. Entre estas, a escola é oferecida à população como um espaço privilegiado de aulas que atualizam princípios (econômicos, políticos e sociais) da vida urbana. A regularidade do discurso social compõe o cenário escolar e propicia diferentes funções aos indivíduos que nele participam, se constituem e com ele se posicionam: professores, alunos, pais, funcionários, especialistas, supervisores, orientadores, diretores, assessores; enfim, todos os segmentos implicados na formação discursiva do currículo escolar.

Parte-se do princípio de que a escola e a cidade compõem, juntamente, um plano pedagógico de pensamento: traçam hábitos e estilos de vida (afetiva e material) supostamente corretos e verdadeiros, com base numa educação consciente das necessidades e possibilidades do corpo. Se no século XX encontramos na imagem do corpo biológico um modelo para pensar a ordem e a desordem urbana, no contexto da industrialização se evidenciará o uso de metáforas que remetem a ideia de saúde à noção de economia, por exemplo, quando a boa nutrição das células depende de uma boa circulação sanguínea; ou seja, a mobilidade econômica não deve ser interrompida, mas incentivada enquanto liberdade de movimento (econômico).

Conforme Philip Gunn e Telma Correia (2001), a utilização de vocábulos próprios da Biologia ou da Medicina na compreensão

da cidade e o emprego de metáforas para a adequação da cidade ao corpo vivo resultam em equivalências como: saúde e economia; inchamento e crescimento problemático da cidade ou doença urbana que deve ser banida; sistemas de circulação e conjunto de ruas; ou, ainda, a correspondência entre respiração pulmonar e praças (ou parques).

A partir dos mesmos autores, entende-se que a demasiada utilização de metáforas biologicistas para conceituar a cidade se traduz na própria concepção de vida e de conhecimento que nela é veiculada, principalmente ao reforçar uma visão darwinista, funcionalista e orgânica de mundo - presente nos conceitos de evolução, ordem sanitária e harmonia. De tal modo, a ênfase recai na materialidade das questões de transporte e higiene: na mobilidade de fluxos (matéria-prima, mão de obra, etc.) valorizada pela industrialização, ao mesmo tempo em que as práticas discursivas de controle social se fazem necessárias e são fundamentadas, principalmente, em práticas de higiene associadas a normas morais.

Nessa fisiologia, a academia se posiciona como o cérebro da cidade: criatório de neurônios que farão as conexões políticas, sanitaristas e educacionais supostamente capazes de garantir um adequado funcionamento urbano, com sistemas de habitação, saúde, segurança, educação, cultura e lazer. A escola, parte fundamental nessa engrenagem, se estabelece como espaço de consolidação da própria cidade. Ela fará isso por meio da organização curricular: por meio de um urbe-curriculo transgeracional, capaz de ultrapassar a fronteira cronológica da cidade e, assim, fazer a travessia acontecimental de sua existência desde os primeiros aglomerados humanos; como, por exemplo, desde os princípios constituintes da polis grega. Desse modo, um currículo urbano se expressa através das aulas que o compõem. Uma aula, portanto, é espaço de atualização e de virtualização tanto da geografia quanto da história das cidades que nos humanizaram ao longo dos séculos.



Ao analisarmos a concepção hegemônica de cidade nos últimos dois séculos e sua relação com o formato predominante das aulas oferecidas pela instituição escolar, podemos construir uma tipologia que expressa, de fato, os efeitos de uma urbanização da vida. São aulas que atualizam o funcionamento e as marcas metropolitanas, aulas tipologicamente caracterizadas por aspectos concretos da cidade, tal como suas edificações. Entre estas, a imagem arquitetônica do edifício. Essa imagem, quando empiricamente traduzida (vivida) e repetida no contexto escolar da aprendizagem produz implicações, desdobramentos e relações de forças que ultrapassam a definição cronológica do tempo e do homem.

É importante salientar que as diferentes abordagens arquitetônicas da cidade e do corpo coexistem no acontecimento de uma aula, tornando-a um espaço físico, social, coletivo, individual e transindividual; mas, embora coexistentes, se diferenciam conforme o plano de pensamento operado nos modos de conceber e de produzir o conhecimento, bem como na experimentação dos problemas que fazem pensar a vida e, assim, colocam o universo da pesquisa em movimento.

Tal perspectiva nos leva a pensar que certa tipologia de aula é expandida na imagem do edifício, em revezamento com outras imagens (da praça pública, do hospital, dos presídios, das avenidas, das favelas, etc.) conforme se compõe a fotografia de um encontro, ou seja, conforme a relação entre fundo e superfície (ora plano principal, ora secundário e ora intermediário) se altera, pois todo o tipo de enquadramento é provisório e transitório.

Em conexão aos três estados caoides<sup>XI</sup> (a Filosofia, a Arte e a Ciência) trabalhados por Deleuze e Guattari (1997b), uma tipologia de aula pode apresentar-se em determinado plano de visibilidade a cada vez, de acordo com a potência produzida em seus movimentos de vida, escrita e pensamento (musicados, redigidos, repetidos, calculados, ensaiados, desenhados, pintados, encenados, decorados, copiados...).

Trata-se, portanto, da intensidade (em grau maior ou menor) da força capturada e/ou produzida no contexto de uma aula: na experimentação de novas afecções durante o enfrentamento e/ou ordenamento daquilo que ainda não está materializado. Se considerarmos o processo inventivo do conhecimento, cada aula compreende uma possibilidade compositiva de fabulação, abertura e criação.

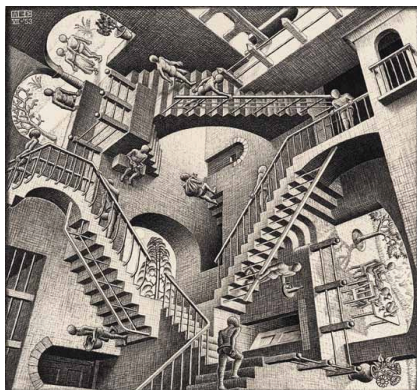
Facilmente observamos ao nosso redor e na própria concepção de aula magna, as conseqüências do pensamento antropométrico presente na construção arquitetônica e em nosso imaginário desde a Grécia Antiga. No plano da Educação, semelhante perspectiva caracteriza o planejamento de aulas congruentes ao ideário de perfeição orgânica da edificação; ou seja, encontramos essa concepção (métrica) na base estrutural de aulas cujo planejamento nos apresenta uma arquitetura empenhada com o aperfeiçoamento de técnicas, recursos e procedimentos de ensino, adequando tanto a postura professoral quanto a formatação de horários, de conteúdos e de procedimentos. Tal arquitetura (baseada em simetria, proporção e função) contribui na instalação, por sua vez, de uma seqüência hierárquica entre as partes que compõem uma aula conservadora: disciplina, motivação, atividades de reforço, tarefas extraescolares e resultados, bem como os valores que supostamente produzem a materialidade e o desempenho esperados.

A perspectiva nietzschiana permite ampliarmos a visibilidade daquilo que olhamos e daquilo que nos olha: nos permite compreender os dispositivos civilizatórios sem, contudo, prescindir desses dispositivos em nossas análises. Nesse sentido, com o olhar voltado à tipologia de uma aula intercambiável com a imagem arquitetônica de nossas edificações, encontramos o significado de *aedes*: do latim, “edifício”, ou seja, uma forma e um modo de habitação repleto de marcas humanas e dinamismos espaço-temporais.

Ao mesmo tempo em que a forma de edificação material produz valores sociais, ela também é reforçada por relações de

poder-saber que edificam valores morais acerca do mundo e dos sujeitos em relação à vida (aos modos de viver). Assim, um plano de pensamento é atualizado na forma-edifício, a qual transporta informes humanos e não humanos ao longo dos séculos. Epistemologicamente, a forma-edifício encontra atualização no contexto pedagógico da cidade através da constituição e do funcionamento de suas instituições.

Na escola, a imagem do edifício transborda e permanece no interior de aulas que nos apresentam e reeditam padrões estéticos já consolidados na construção civil, tal como se pode observar em relação à montagem de aulas expositivas, dialogadas e construtivistas. Tomar o edifício (em sua estrutura) para nomear um tipo de aula nos leva ao esgarçamento daquilo que nos parece visível, de modo que tal imagem passa a invocar e a transportar o espírito de suas fundações, desde os nossos ancestrais (que outrora habitaram cavernas), deuses mitológicos que influenciaram nossos mais antigos desejos de proteção e dominação, passando por cálculos que permitiram a fixação estrutural ao solo, até o modo como ocupamos as construções e, a partir delas, criamos novas perspectivas.



M.C. Escher, 1953

**Relatividade / Relativity**

Fonte: Museu Oscar Niemeyer – Curitiba/PR

Exposição realizada em 2013

<http://www.museuoscarniemeyer.org.br/home>

Data do acesso: 8.02.2016

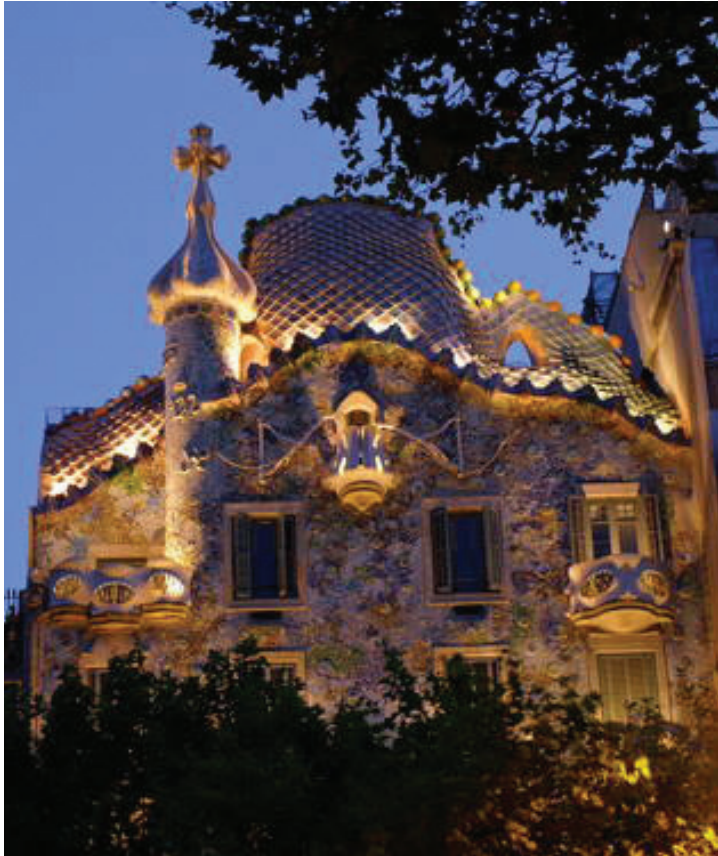
Entramos e saímos de um edifício por seus alicerces, por suas paredes, escadas, portas, janelas, encanamentos e corredores, infinitamente. Sua intimidade geográfica nos diz daquilo que não vemos imediatamente, mas que lhe assegura alguma firmeza e duração: a estrutura e as ilusões (de toda a ordem) que produzimos acerca do que somos, do que fazemos e por onde nos movimentamos entre diferentes perspectivas.

Analiticamente, o principal destaque nessa tipologia de aula é a composição estrutural; ou seja, o plano de conservação do território. Entre ditos e escritos resultantes dessa estrutura, encontramos uma série de imagens que reportam à forma-aedes em diferentes concepções estéticas, desde as formas mais clássicas até as expressões mais contemporâneas, para as quais a armação interna é fundamental na conjectura externa; cada qual expressa um modo de conceber o mundo e a condição humana.

Conforme Guell (1994), podemos observar que a arquitetura de Gaudí compreende uma visão naturalista da vida no meio urbano: uma abordagem interessada nas formas orgânicas e ocupada com a relação entre o homem e a natureza (integrada), talvez como um possível contraponto aos efeitos da urbanização e da suposta artificialização da vida.

Gaudí despreza, em sua obra, a monotonia uniforme da linha reta inventada pelo homem e segue as formas disponíveis no mundo natural. Em *La Casa Batlló*, o arquiteto expõe a complexidade estrutural de sua obra, como se tentasse, através da forma, extrair e traduzir vozes não humanas (da natureza). Essa arquitetura nos mostra uma espécie de pedagogia da tradução, a qual exige conexões improváveis para fazer vazar sentidos, imagens, dialetos, texturas, fantasias e outros imaginários.

O plano de pensamento implicado na pedagogia de Gaudí, assim entendido, também é encontrado na composição tipológica de uma aula cuja ênfase recai na estrutura: no suporte (armação interna) que assegura as condições de possibilidades para que nela se efetue um determinado planejamento.



Obra de Antoni Gaudí i Cornet

**La Casa Batlló**

Fotografia de Geoff Mason

Fonte: Galeria de fotografias da UNESCO

<http://whc.unesco.org/en/list/320/gallery/>

Data do acesso: 08.02.2016



Obra de Antoni Gaudí i Cornet

**La Casa Batlló**

<http://www.heranacultural.com.br/blog/2013/10/antoni-gaudi/>

Data do acesso: 09.02.2016

Nessa tipologia de aula, para além do rigor estrutural da forma, algo se expõe e esteticamente transborda na superfície que visualizamos e sentimos, deixando passar uma história de conservação e de expansão da vida. Portanto, é em sua estrutura (e não fora dela) que podemos encontrar os espaçamentos necessários à criação: lacunas que se abrem nos processos inventivos de tradução *do, no* e *com* o mundo por nós habitado em contínua variação daquilo que nos tornamos.

Ao traduzir a imagem arquitetônica do edifício, nos deparamos com a necessidade humana de imitar e de dominar a natureza em termos de simetria, proporção, função, beleza, volume, etc. Essa Vontade de Potência<sup>XII</sup> do homem projetada na arquitetura se faz

presente na instância vital de uma aula partícipe do pensamento, cuja compreensão do todo remete à ideia de que algumas de suas partes e funções seriam fundamentais ou essenciais em detrimento de outras.

Há uma junção disjuntiva entre, de um lado, as enunciações encontradas na configuração de uma aula fundamentada na estrutura e, de outro, a imagem da estrutura de *aedes*: ambas aparecem intercambiadas no plano de pensamento da Ciência, ou seja, em meio a referentes que cortam, recortam e imprimem um ordenamento lógico ao vivido. Nesse sentido, a estrutura envolve e estabelece relações entre espaços, formas, grandezas, medidas, operações e funções, bem como entre a invenção, a organização e o tratamento dos conteúdos de estudo, conforme a importância preestabelecida.

A partir do plano de pensamento da Ciência conforme Deleuze e Guattari (1997b), podemos situar o nível de referência operado nessa tipologia de aula, no qual ocorre a atualização do virtual e o traçado de novos limites: um modo de renúncia às variações infinitas do caos. Em tal sentido, a potência dinamizada nesse modo de pensamento implica a tradução e a ordenação de variáveis, de objetos e de funções que procedem de problemas já existentes. Implica, também, a configuração das áreas do conhecimento (produção de cortes/limites no infinito) através de desacelerações (na velocidade do pensamento) que permitem definir objetos passíveis de reconhecimento, finitude e organização. Entende-se, a partir dos mesmos filósofos, que se trata do modo como enfrentamos os riscos do desconhecido e estabelecemos territórios de controle e domínio a serviço da conservação da vida. Desse modo, segmentarizamos o tempo, o espaço e o conhecimento, conforme a matéria de estudo privilegiada por uma determinada aula.

Deleuze e Guattari (1996, p.84) nos dizem que o ser humano é segmentarizado em todos os sentidos, tal como "habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e

socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações.”.

Numa aula caracterizada pela ênfase estrutural (com base no plano de pensamento da Ciência – segmentarizada), o trabalho docente é orientado por concepções (predefinidas) acerca do próprio conhecimento, as quais passam a orientar ações e condutas pertinentes ao ensino dos professores e à aprendizagem dos alunos. Entre ditos e escritos repetidamente encontrados em aulas cuja tipologia é concernente à estrutura de *aedes*, temos atos enunciativos<sup>XIII</sup> que reforçam determinadas verdades de um tempo e de uma história de edificações (materiais e sociais): verdades dinamizadas em relações de forças (de poder-saber) que estabelecem e segmentarizam as instâncias do público e do privado.

Nessa perspectiva, as enunciações coletivas participam das segmentarizações e as reforçam. O enunciado é resultante de dinamismos espaço-temporais e, portanto, indissociável da experiência civilizatória do homem. O processo de urbanização da vida nas cidades, colado ao modo de produção capitalista, inaugurou modos de sociabilidades que redimensionaram (com o auxílio da Ciência) a distinção entre vida pública e privada. O público tornou-se mais intenso e repleto de ditos e não-ditos privados – como os segredos de ordem individual, familiar, institucional, etc.–, operando modos de subjetivação ao definir o que pode e o que não pode ser dito, pensado e efetuado em relação ao próprio corpo, assim governado.

“Como um conjunto de todas as práticas que visam levar a termo um projeto de governo das condutas” (SANTOS, 2014, p. 26), o currículo escolar funciona em estreita relação com os processos que subjetivam e objetivam os indivíduos, passando, inclusive, “pela modulação química dos corpos anunciados/apontados/identificados como ‘fora de controle’”. O mesmo autor nos convida a pensar esse currículo “como parte de um dispositivo



de (bio)medicalização que visa a produzir corpos medicalizados na escola contemporânea” (ibid).

Podemos afirmar, como primeira e última instância, que é do corpo que se trata: das formas de brincar, vestir, amar, trabalhar, morar, transitar pela cidade em turnos propícios para se alimentar, embelezar, divertir, consumir, estudar, descansar, sonhar... O corpo é constantemente produzido e humanizado por enunciados científicos, morais e políticos, em processos de objetivação e de subjetivação.

Todavia, não há suportabilidade racional que abarque inteiramente o corpo, uma vez que não há como impedir a condição de variabilidade contínua da própria vida. O que há nos corpos, diz Deleuze (2000, p. 6), “são misturas: um corpo penetra outro e coexiste com ele em todas as suas partes, como a gota de vinho no mar ou o fogo no ferro. Um corpo se retira de outro, como o líquido de um vaso”. Em Nietzsche (2014, p. 42), o conceito de corpo aparece voltado à arte no seu caráter mais subversivo, de modo a impor-se diante do pensamento racionalista: “o corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor (...)”, definido por uma pluralidade de forças que, necessariamente, entram em relação.

Como espaço constitutivo das relações de saber e de poder simultaneamente, uma aula se produz como lugar de enunciações que ora interdita e ora autoriza a experimentação do corpo (conforme as normas de condutas), principalmente ao serem apresentadas e repetidas determinadas formas de orientação, movimentação e aptagem no espaço social. Foucault (1989, p. 127) referiu-se a uma “anatomia política” para explicar o “domínio sobre o corpo” no sentido da disciplinarização exercida em instituições como a fábrica, a escola, a penitenciária, o hospital, etc. Ainda hoje exercemos formas extremas e sutis de enquadramento do corpo durante uma aula, desde a própria referência (preconcebida) espacial, social, etária, cultural e ideológica utilizada na escolha das matérias de estudo.

Com ênfase na estrutura e na Disciplina componentes de uma aula, encontramos expressões (historicamente agenciadas) operando noções e conceitos previamente estabelecidos acerca do contexto de aprendizagem: do conhecimento, do processo de autoria e da disposição relacional do sujeito (com o saber) nessa dinâmica. São produções históricas, conforme a análise foucaultiana do discurso, surgidas em meio a determinadas condições de possibilidades e relações de poder-saber.

Como professor da EJA na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, Centenaro (2013, p. 40) propõe a “abordagem de uma educação libertadora” ao escrever: “pensar em como a Matemática pode contribuir na construção de um saber formal que contribua na inserção ou reinserção social dos alunos deve ser o ponto de partida para o planejamento do professor de matemática na EJA”. Tal excerto trata da relação entre o conhecimento e a estrutura de uma aula: nos fala da existência de alicerces construtivos na valoração de um “saber formal”. Além do mais, nos diz da função do ensino como “inserção social”, situando um determinado “ponto de partida para o planejamento” como obra a ser construída.

Nesta tipologia de aula, o professor e o aluno ocupam posições diferenciadas em relação ao conhecimento, uma vez que o primeiro (o professor) deve “contribuir” para a inserção do segundo (o aluno) na estrutura social. Entende-se que a aquisição do “saber formal” poderá reverter o processo de exclusão vivido. Tal compreensão, contudo, explicita a relação entre ambos (professores e alunos), rerepresentando papéis, funções e uma localização sociocultural para cada um dos envolvidos na engenharia dessa estrutura.

Outros excertos extraídos do livro *EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos*<sup>XIV</sup> abordam o compromisso da escola com a inclusão social de seus alunos no mundo do trabalho, bem como no mundo das relações socialmente valorizadas em um contexto eminentemente caracterizado pela urbanização da vida:

Nossa jornada se desenvolve num momento quando a inclusão tornou-se palavra de ordem em todo o País. Nossa Constituição, desde 1988, garante o acesso de todos ao Ensino Fundamental (...). A EPA é uma escola de Educação de Jovens e Adultos, integrante da Rede Municipal de Ensino, voltada ao atendimento da população de rua e/ou vulnerabilidade social ou pessoal (...). É também uma instituição escolar que busca cumprir sua missão educativa a partir de um olhar diferenciado para seu público alvo, procurando garantir a sua inclusão, tendo como objetivo construir com eles um novo projeto de vida. (SANTOS, 2013, p. 61-62).

As cidades aumentaram e os lugares para os jovens se reunirem diminuíram. Morando em apartamentos, lugares pequenos, espremidos no concreto, poucas são as opções de encontro e convívio social. Onde estão os espaços coletivos para os jovens se encontrarem, formarem suas tribos? (...). As diferenças, desigualdades, múltiplas identidades que se produzem na sociedade também se constroem na sala de aula, onde professores e alunos exercitam relações de identidade e poder. A educação e a cultura são estimuladas por um conjunto de práticas e dispositivos (escola, mídia, regulamentos, convívio), em conexão com relações de poder. A sala de aula é local de produção de identidades (...). (ANDRADE, 2013, p. 86-87)

Nos dois excertos, os professores expressam, discursivamente, a valoração de uma aula na tessitura urbana da cidade e enfatizam o quanto ambas (aula e cidade) funcionam em estreita conexão. Assim, nos dizem da função política de suas aulas em meio à complexa coexistência de corpos numa sociedade que clama por manter condições de pertencimento e de diferenciação, entre movimentos de inclusão e de exclusão social.

Nessa perspectiva, é possível encontrarmos a imagem multifacetada de um prédio em construção. Seus construtores aparecem empenhados na montagem de uma estrutura que seja suficientemente forte para resistir às intempéries e necessariamente grandiosa na execução de uma potência,

com objetivos determinados e roteiros previamente definidos, com procedimentos e circuitos a serem percorridos no ideário humanista de conservação da vida e em busca de um mundo supostamente melhor.

Movida por forças que aniquilam, conservam, promovem e expandem a própria vida, uma aula se produz, também, enquanto meio de expressão dos combates, dos silenciamentos e das resistências travadas no mundo. Podemos pensá-la como um tempo-espaço de pura confluência e contradição, movida por encontros e desencontros. Ela configura a cena dramática de um currículo, de uma vida, de uma infância, de certa atualização do mundo.



#### **Construção da torre de Babel**

Ano: meados do séc. XIII

Acervo fotográfico do Instituto Warburg, Londres

Imagem disponível no site: <http://warburg.sas.ac.uk/>

Data do acesso: 08.02.2016

São múltiplos os discursos, as línguas e os enunciados que se repetem e se interpelam no contexto micropolítico de uma aula em relação à instância política da cidade: lugar de encontro e de constituição dos corpos. Entende-se, pois, que uma aula se traduz como lugar de passagem: travessia da história do mundo; observatório e criatório da infância que eternamente retorna em nós a cada novidade encontrada; espaço operatório de atualizações e de virtualizações dos inventos, das conquistas, dos valores e das edificações da humanidade.

### Cenas dramáticas de uma aula em dois atos

Uma aula é povoada por todo o tipo de imagem que nela transversaliza seus conteúdos. Todavia, as imagens não estão prontas; na medida em que o movimento é contínuo e variado, elas transgridem os contornos e as formas conhecidas e, embora não cessem de liberar novas edições, conservam o drama que as originaram no mundo. Nesse sentido, ser sensível aos signos que atravessam e compõem uma imagem implica fazer novas conexões e, de certo modo, repetir as cenas dramáticas que, em uma aula, são enunciadas nas formas de conteúdo, bem como no acesso às virtualidades que criam fabulações literárias, filosóficas e científicas no mundo.

A cada vez, um roteiro se constitui na transversalização de imagens que coexistem tanto na história da Educação quanto na história da humanidade, permitindo que a dimensão virtual de uma aula se atualize numa espécie de teatro filosófico, já operado por Nietzsche (2014) e seu personagem Zaratustra. Nos *intermezzos* que compõem uma aula, portanto, encontramos visibilidades fabulatórias que atravessam tempos, espaços, existências, criaturas e escrituras. São visibilidades que a tornam um espaço filodramático de pesquisa e tradução criadora na junção de dois grandes domínios, o da filosofia e o do teatro; ou seja, na junção operatória entre pensamento e personagem.

Vive-se, a todo o momento, um drama anterior ao conceito de aula, mas também presente (atualizado) em sua determinação espaço-temporal. Nessa dramatização<sup>xv</sup>, pois, coloca-se uma aula em cena. Todavia, pergunta-se: *o quê* uma aula coloca em cena. *Quem? Quando? Onde?*

A partir dessas e, fundamentalmente, com essas três questões, um roteiro se compôs durante e paralelamente à oficina *Entre personagens e devires não humanos do homem*, realizada com professores da Educação de Jovens e Adultos /EJA, na Secretaria Municipal de Educação/SMED de Porto Alegre/RS, durante o desenvolvimento do Projeto *Escrituras um modo de ler-escrever em meio à vida*, no ano de 2014.

PERSONAGENS:

Professor Perseu.  
Ariadne, a roteirista.  
Vinte alunos da EJA

ÉPOCA: primeira metade do século XXI  
LUGAR: escola pública municipal de Porto Alegre

PRIMEIRO ATO

[Aula de Geografia / primeiro período: cartografias]

CENA I

(Professor Perseu: trajetórias de uma aula)

[A sirene da escola é acionada. Perseu, lentamente, caminha em círculos e rizomas ao contemplar o espaço da aula: um quadro verde mal apagado; uma velha caixa de madeira com giz branco; uma estante de ferro enferrujado que guarda folhas brancas e coloridas, canetas, lápis, pincéis, tintas, bastões de

cola, cadernos com orelhas, livros, tesouras, revistas, cartolinas, argila e alguns jogos; um globo terrestre no fundo da sala, ao lado de um calendário; vinte classes e cadeiras distribuídas em oito fileiras voltadas para o centro do quadro verde e uma mesa maior também acompanhada de uma cadeira, mas voltada para a frente das fileiras. Perseu olha o relógio na parede e vira-se para a porta de ferro enquanto aguarda, imóvel, o retorno dos alunos. Sons de todo o tipo invadem a sala: gritos, risadas, assobios, queixas, empurrões, funk, rap, beijos, apertos de mão, chinelos arrastando...]

CENA II  
(Professor Perseu, Ariadne)

ARIADNE  
[Entra na sala.]

Olá, Perseu.

PERSEU  
[Caminha em direção à Ariadne para recebê-la.]

Olá, Ariadne. Há tempos que a espero nesse instante, entre uma aula e outra que não se sabe... Entre duas eternidades.

ARIADNE  
[Senta-se na cadeira próxima à porta e cuidadosamente ajusta seus óculos. Abre uma pasta antiga, de couro abatido e sem costuras; dela retira algumas folhas.]

Seu script, Perseu. Ele parece desgastado como a pasta que carrego... Você, nesta mesma sala, desde sempre misturado aos lápis, livros, canetas, folhas e mesas...

PERSEU  
[Mantém-se afastado de Ariadne, a poucos passos da porta, em pé, mirando uma criança que caminha.]

É o animal que regressa em sua pasta, Ariadne, entre folhas que já não suportam o branco... Como nesta sala, desde o prólogo...

Aqui, o jogo dramático está anunciado, seus elementos e desfecho já nos foram apresentados, repetidamente. Com você, esta cena começa no epílogo de tudo se seguirmos no horizonte... Mas já não estamos mais aqui. Vês? É o drama de uma aula em seu regresso, entre pontas de vida e morte que se atualizam.

## SEGUNDO ATO

[Aula de Geografia / segundo período:  
do processo de povoação]

### CENA I

(Professor Perseu e alunos)

[É encerrado o toque da sirene. O cenário passa a ser montado na medida em que os alunos o preenchem, trazendo objetos próprios para a composição de um novo início de aula: piercings de umbigo, fones de ouvido, tatuagens descartáveis, colares tribais, celulares, bonés, franjas e cérebros que não sossegam.]

### PERSEU

[Em silêncio, escreve a próxima tarefa no quadro. Vira-se para os alunos, caminha até a sua mesa e inicia a chamada.]

### ALUNOS

[Ingressam a cada instante, através da lista de chamada. Um a um, e todos de uma única vez, respondem presença. São gregos, egípcios, fenícios, negros, índios, faraós, reis, rainhas, princesas, bruxas, mendigos, médicos, prostitutas, curandeiros, loucos, navegadores, cientistas, traficantes, poetas... Com eles ingressam, também, suas criaturas<sup>XVI</sup>: um *caçador*, um *artesão fracassado*, o *inominável*, o *enforcado*, a *máquina*, um *índio*, uma *sereia*, o *oceano*, o *alquimista*, um *mundo sombrio*, a *vida no campo*, *Joaquim José Botello*, o *núcleo vazio do nada*, uma *Leoa ferida*, a *língua-cinzeiro*, *seres primitivos*, *pó de estrela*, *vulcões*, *dinossauros*, *florestas* e *animais selvagens*. Falam todos ao mesmo tempo, na confusão de línguas que se instala.]



## CENA II

(Professor Perseu, alunos e Ariadne:  
movimentos de preservação e expansão)

### ARIADNE

[Retorna à sala, olha para os alunos, entrega um envelope a Perseu e abandona a cena.]

### PERSEU

[Retira do envelope um fio e observa a sua extensão. Demoradamente, o passa ao redor de si, dos corpos e dos objetos encontrados na sala. Em seguida, através da janela, faz retornar ao infinito o que resta do fio e o que não mais lhe pertence.]

### ALUNOS

[Entrelaçados com o fio de Ariadne, emitem vozes e ruídos de todo o tipo: rugidos de leões, patadas de camelos, disputas entre gorilas, nascimentos, cascavéis, pássaros, erupções vulcânicas, Carmina Burana, poemas de Virgílio, Cazuza e Legião Urbana.]

### PERSEU

[Caminha até o armário de ferro enferrujado e nele encontra uma tesoura. Com a razão adormecida, corta o fio de Ariadne, liberando corpos e mitologias encontrados no inaudível silêncio contido entre as paredes da sala.]

### ARIADNE

[É corpo que se dissipa.]

### ALUNOS

[Lentamente, retornam à condição de répteis.]

### PERSEU

[Em silêncio, retira-se da sala.]

### ALUNOS

[Levantam-se do chão com movimentos de alongamento e ultrapassam o espaço físico. Do armário enferrujado retiram as folhas amareladas pelo outono e, sobre elas, traduzem imagens extraídas da própria sala: aparições da vida conservada na madeira das velhas paredes e janelas, e também nas pedras

que sustentam a estrutura. Escrevem e desenham o regresso de florestas primitivas, danças tribais, animais ferozes, exploradores, interiores de pirâmides, arenas, cruzadas religiosas, seres lendários, alquimistas, poetas, pintores e povos nômades.]

#### DES-FECHO

[A fabulação entra em cena. Não há prólogo. A matéria é difusa. A ação é direta. O movimento: variação contínua da tradução. O cenário é babélico e o drama se instala: não há ordem anterior à repetição do retorno. Não há conservação antes da criação. Nietzsche e Deleuze entram no script do professor e liberam suas Medusas no Teatro da Repetição. As forças são puras e os traçados dinâmicos. A linguagem e os gestos são anteriores às palavras e aos corpos organizados; o que existem são fantasmas e máscaras – não há personagens e faces, não há labirinto porque não há, ainda, um Minotauro no seu interior, apenas intensidades agindo sobre o espírito e sua natureza. Eis, então, que na reversão do fio de Ariadne se celebra uma vida taurina.]

Implicado por linhas éticas, políticas e estéticas de uma filosofia da diferença, esse roteiro traz a exigência da renovação do conceito de aula já criado, em outros tempos, na história da Educação. Em tal sentido, sua empiria é agitação e lentidão; ela aciona a deformação de unidades conceituais (já estagnadas) na medida em que convoca um povo que falta, um povo em devir, inacabado, menor, tomado num devir-revolucionário que desfaz, em Ariadne, o fio da moralidade. São atos que expressam a vitalidade das agitações e uma necessidade de desaceleração (das ações reflexas). Colocam em cena escritores combatentes, alegres e resistentes ao delírio de dominação. Eles decifram enigmas, ingressam no labirinto e vencem o Minotauro. Porém, como Nietzsche (2014) nos leva a pensar, é preciso, ainda, desaprender a vontade de heroísmo, a qual faz negar tanto a vida do touro (habitante das alturas e do fundo do labirinto) como das medusas de Perseu. Assim, importa a variação no conceito de aula operado por um

canto dionisiaco à vida, na experimentação de um pensar alegre, afirmativo e fabulador, que libere Perseu da condição de semideus incorporada na suposta nobreza do professor.

No roteiro apresentado, uma aula é encenada no próprio movimento de resistência e de afirmação da vida. As cenas são dramáticas e um jogo empírico-transcendental é operado a cada vez que se processa a superação dos estados de coisas em direção à pesquisa do acontecimento: no regresso de florestas primitivas, danças tribais, animais selvagens, exploradores, interiores de pirâmides, arenas, cruzadas religiosas, seres lendários, alquimistas, poetas, pintores e povos nômades.

Na política de subversão das metanarrativas, e em conexão a potências indomesticáveis dos devires que atravessam o próprio esquema de determinação do tempo e do espaço, uma aula se compõe entre cenas dramáticas, imagens indecifráveis e personagens que exprimem problemas. Nesse sentido, as imagens do drama e da potência se formam durante um percorrido que se desfaz e se compõe subjetivamente, em movimentos de vida, de escrita e de pensamento.

Na dramatização dessa aula, seus personagens criam entradas e saídas durante todo o processo de experimentação. Eles atravessam a intensidade do DRAMA da criação: sabem o que fazer quando entram em cena, mas não sabem como prosseguir, pois é preciso inventar novas cartografias, entre mundos ainda não conhecidos. De certa maneira, estes personagens experimentam a violência do desamparo e da desfiguração. Uma aula é, assim, dinamizada na potência dramática do pensamento, levando as representações ao máximo da saturação e da dissolução.

### **Um Plano Político de Aula (PPA): pensamento, vida, fabulação e pesquisa**

Conceitualmente, um plano de pensamento é contemporâneo ao que ele próprio pensa, como uma enorme e incrível maquinaria

que não cessa de fabricar a si própria. Sua duração compreende um tempo de povoação. E ele só pode ser povoado por aquilo que nele é criado, inicialmente ao acaso, concernente aos problemas que fazem pensar. Considera-se que é o pensamento, exclusivamente ele, o criador de sua contingência operatória – como solo e também como horizonte. Assim, o pensamento constitui a sua própria imagem, a imagem do plano sobre o qual ele efetua as suas criações; sejam conceitos, figuras estéticas, blocos de sensações, afectos, perceptos, funções.

Para Deleuze e Guattari (1997b), pensar é criar. A simplicidade desta formulação, no entanto, traduz certa complexidade anarcoepistêmica em relação aos conceitos de sujeito (unidade) e de conhecimento (magno), a ponto de não mais ser possível localizar o pensamento fora de sua empiria, mas em conexão direta à novidade que se produz ao desmanchar construções teóricas e binárias, bem como na ruptura das ações cognitivo-representacionais de objetos, sujeitos e estados de coisas.

Fora do domínio representacional, o pensamento cria particularidades específicas ao seu plano. Assim, conforme os mesmos autores, a filosofia cria conceitos, a ciência cria funções, as artes e a literatura criam sensações (afectos e perceptos). São três planos de pensamento coexistentes na efetuação de uma espécie de eterno retorno ao inabitável, ao desconhecido, ao inumano meio caótico ainda não nomeado. Um retorno (eternamente renovado) ocorre através do pensamento em suas criações (como totalidades fragmentárias que renascem ao acaso do acontecimento, à revelia do desígnio). Estas criações, produzidas com e no mundo, ressoam novos conceitos, novas funções e novas sensibilidades em dinamismos que não cessam de variar no tempo e no espaço. Tais reverberações (do pensamento) empiricamente repetem a diferença como comportamento. Trata-se do comportamento que violenta a linguagem apaziguadora da tradição (protetora do sentido genérico das coisas no mundo), forçando o pensamento a se

exercer como força criadora inumana (que supera a condição humana).

Nesse sentido, um Plano Político de Aula (PPA) é pensado como solo de possibilidades inventivas, povoado por movimentos de Vida-Escrita-Pensamento (VEP). Três pontos emergem dessa construção, tornando-se importantes para que se possa prosseguir: 1. O PPA reivindica o ato de pesquisar como movimento infinito de uma aula, mas também reivindica a pesquisa como movimento finito (para não tornar-se um plano cego, puro caos). Assim, os movimentos de VEP (na pesquisa) são infinitos e suas produções finitas. 2. Por meio de VEP, operam-se traduções inventivas - em conexão direta com os inventos que emitem conceitos, funções e sensações no mundo. 3. A atmosfera do PPA é produzida no combate a todo o tipo de dominação fascista<sup>XVII</sup>.

Como plano de pensamento, o PPA cria movimentos de VEP que aumentam a potência de uma aula. Seu retrato, embora disforme, compreende uma região limítrofe. Seus contornos aparecem borrados ao transversalizar com outros planos: o plano das expressões intensivas (virtuais), o plano-caos (não povoado) e o plano das formas extensivas (atualizadas). É, pois, na relação de vizinhança que o PPA torna-se plano de fabulações e afecções. A política é de minoração e combate às regularidades, e sua matéria é o movimento que desloca as formas métricas, falsificando e desassossegando o que se apresenta paralisado. Desse modo, o Plano age na liberação de novas forças (vitais), ou seja, na expressão do inédito no pensamento.

Em seu desenho, o PPA faz ponte inexplicável com potências invisíveis de isolamento, de deformação e de dissipação que acompanham os problemas originais. Seus movimentos implicam criações textuais, sejam elas sonoras, literárias, arquitetônicas, filosóficas, imagéticas, performáticas, científicas; bem como a experimentação de problemas que atravessam livros, histórias, poesias, engenharias, teoremas, esculturas e outros corpos. São movimentos de pensamento. Trata-se do plano de uma aula

para a qual não há receituário, mas a necessidade de inventar um possível a cada novo processo de tradução necessariamente implicado na remontagem do conhecimento original (seja ele escrito, pintado, esculpido, musicado, desenhado, finito ou aberto), tornando-o sempre secundário ao atual (traduzido, inventado e assim repetido).

Nesse sentido, a unidade VEP, em consonância ao PPA, inventa os próprios meios de produção ao tangenciar meios distintos de criação. Seus processos são tradutórios e, portanto, marcados por procedimentos que se diferenciam conforme o pensamento no qual e com o qual os filósofos, os cientistas e os artistas operam conceitos, funções e sensações. Os movimentos de VEP tornam possíveis a leitura e a escrita em diferentes domínios de pesquisa, bem como os procedimentos de desmontagens e de remontagens conceituais, artísticas e científicas.

Considerando que as oscilações de VEP são continuamente criadas no PPA e que nele produzem, por sua vez, novas aparições e contornos a todo o tempo, a visualização desse plano só é possível por meio de uma sensibilidade à fabulação e, portanto, impossível sob o aspecto formal; os movimentos podem ser sentidos e assim artistados.

Expresso entre relevos que o distingue dos planos vizinhos, o PPA aparece entornado. Compõe-se um plano fronteiro, demarcado por contornos imprecisos. Um entre-planos desalinhado nas bordas de sua vizinhança, em relação direta ao que lhe faz limite: as formas extensivas, as expressões intensivas e o plano-caos (não povoado).

A composição multifacetada do PPA cria fronteiras transpostas a todo o instante. Assim, no plano das formas extensivas, emergem as instituições responsáveis pela proposição de uma aula, entre as quais a Escola, o Ministério e as Secretarias de Educação, incluindo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as instituições formadoras de professores. Nesse plano, criam-se regras de investimento, de pontuação e de

formação acadêmica. São instituições emissoras de signos e de um tipo específico de discurso político, ético e estético dominante, expresso na militância de uma Educação maior. Referendado em tal discurso, temos o Edital que aprovou o Projeto *Escrileituras* (038/2010/CAPES/INEP), lançado pelo Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e INEP, com o objetivo de Fomentar Estudos e Pesquisas em Educação: “Elevar a qualidade da educação básica no Brasil significa investir na qualidade do processo de alfabetização e no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática das crianças e jovens que cursam o ensino fundamental”.

Embora preciso nas enunciações institucionais referentes à Educação, esse plano, criador de funções específicas para cada um de seus órgãos constitutivos, também é investido por forças que remetem tais functivos a variações contínuas de movimentos infinitos a todo o momento. Desse modo, ele coexiste com tudo o que há de imprevisível nele mesmo, por meio de contaminações que acontecem no limiar de suas bordas.

Em conexão direta à constituição do PPA, o plano das expressões intensivas também lhe faz vizinhança. Sua potência consiste em liberar a imanência que há nos corpos, criando expressões que não se submetem a uma causa anterior, supostamente emanativa. A expressão é, assim, entendida como singularização que expressa a imanência. Portanto, opera-se um plano que suspende a transcendência, e do qual participam os sujeitos puros, larvares. Suas variações são contínuas e impessoais diante da possibilidade de transposições (da condição humana).

Em meio a forças que agem e que reagem constantemente na produção do conhecimento, a política da pesquisa implica a potência de uma aula. Suas movimentações provocam alternâncias entre os modos extensivos e intensivos do aprender. No plano expressivo de uma aula, especialmente operatória e imanente à vida, a política da pesquisa potencializa o contato ativo e fabulador com objetos estudados por afecção, desejo, sensação e vontade

de saber. Sua consistência empírica expressa uma posição ética e estética em relação ao pensamento como criação.

Na perspectiva contemporânea da criação, uma aula povoada por acontecimentos é acionada no sentido da pesquisa inovadora, a qual não carece de explicação racional para acontecer, mas da experimentação de signos vívidos, desconhecidos, ainda não interpretados e, portanto, inéditos ao pensamento. Nessa direção, a pesquisa colocará em cena a potência da diferença, na qual toda a crença platônica<sup>XVIII</sup> de homogeneidade é, antes de tudo, uma tentativa de formatação dos sentidos, de estratificação da vida para controlar, dominar, igualar, ordenar, domesticar e humanizar.

Politicamente, em meio à maquinaria da semelhança, uma pesquisa fabuladora é atenta aos sentidos estranhos: necessários para tocar e viver uma única diferença ou mesmo um corpo avesso ao sistema das representações. Considera-se, propriamente, uma pesquisa da diferença, e, assim, uma espécie de cuidado e apreço por vestígios insignificantes, por reversos biográficos que não sejam precisos, mas acidentalmente produzidos. A fabulação torna-se necessária à efetuação de algo novo, na realização de um começo revertido, cujo início não esteja colocado na origem, mas na superação das imagens feitas (clicherizadas). Viável no instante não civilizado, o processo fabulatório dessa pesquisa, possivelmente, sensibiliza a liberação de um espírito criador distante das generalizações.

No PPA, a especificidade fabuladora da pesquisa aciona a potência de uma aula, operando conexões com obras abertas e inacabadas, com falhas e fragilidades a serem encontradas e produzidas em outras versões, e, assim, expandidas, contraídas, condensadas, dispersadas e re-vertidas em novas afecções. Uma empresa da ignorância é inaugurada: da ignorância como “o único saber que é necessário saber, porque permite sempre saber diferentemente e não saber apenas o já sabido” (KOHAN, 2009, p. 152).



Na política dessa pesquisa, o pensamento (já pensado em território conhecido) é composto de matéria ignorada. Tal composição, entre o já expresso conhecido e os informes (ignorados) que o atravessam, diz respeito à dinâmica do pensamento tradutório enquanto processo de criação: situado entre os possíveis da matéria, sem verticalidade ou horizontalidade, mas produtor de novas expressões (transversais).

Numa espécie de mística da invenção, a pesquisa é colocada como ato de tradução, para o qual a forma do agenciamento<sup>XIX</sup> tradutório produzirá um modo de aprender, um modo de pensar; ou seja, o tipo de agenciamento (subserviente, subversivo, crítico, adestrador...) ao qual estamos ligados (durante a pesquisa) produzirá um determinado tipo de conhecimento.

Em relação ao PPA, portanto, todo o exercício investigativo da pesquisa aparece interessado na novidade: em histórias ainda não vistas ou escutadas, em biológicas pouco exploradas ou em geografias ainda não traçadas. Assim, uma parte da pesquisa é constituída de mistérios a serem traduzidos, de fruições a serem liberadas, de raridades a serem encontradas, de experimentações a serem vividas e iniciadas na urgência. Uma aula, produzida em meio ao ato de pesquisar/pensar, também cria conceitos acerca daquilo que se possa escutar, cheirar, olhar, tocar, sentir, deformar. Mas, principalmente, cria o problema da pesquisa como um *problema do escrever*<sup>XX</sup>.

Essa política de pesquisa, necessariamente, é sensível à transgeracionalidade do espírito criador. Sua energética resiste a forças molares (rígidas), abre passagem a objetos inacabados e efetua contaminações. O cérebro-espírito de uma pesquisa da diferença percebe o mundo através de possibilidades trans-pensamentais: vive e transita por e entre cenários diversos de pensamento. Para ele, um bom começo está no acontecimento de um problema.

Uma pesquisa ativa, desse modo, é fortalecida no encontro de signos ignorados. Assim, traduzir marcas quaisquer de um objeto produzido (no mundo conhecido) é textualizar

com o autor da obra encontrada por afecção, em processo de coautoria. Implica, também, extrair novas visibilidades daquilo que é conservado (através dos tempos) no visível. Uma pesquisa fabuladora, portanto, encontra objetos que possam ser sentidos e não apenas reconhecidos. O encontro, aqui, refere-se ao movimento de tornar-se algo em devir, com a história que se produz, como ao entrar e sair de cenários diversos na inimaginável pele de guerreiros ancestrais, de animais, de árvores, de exploradores, de loucos navegadores, inventores, poetas, filósofos, oceanos... Enfim, uma possibilidade de circulação por entre mundos impessoais do pensamento através do encontro: o possível nascimento de uma nova sensibilidade. Tal como nos alerta Deleuze (2006), é preciso criar condições diversas do ideal de reconhecimento, uma vez que a simples dúvida ou a não identificação de algo (estranho à memória) em nada força o pensamento a pesquisar (pensar) se ele exercita apenas o esforço do reconhecimento.

Como procedimento de VEP, a pesquisa é um modo de efetuação do pensamento por meio do qual a novidade encontra a sua leitura-escrita no mundo. É, também, um modo de alargamento afectivo do pesquisador. Este, ao operar imagens, textos, musicalidade e outros movimentos possíveis, torna dizível aquilo que passa de uma língua à outra, de um mundo a outro. Assim, um pesquisador se produz durante a travessia, em processos afectivos.

O ato de pesquisar, na instância de um PPA, implica o ato de transcriar a matéria de estudo. Assim, um filme, uma escultura, um livro, uma poesia e outras composições textuais podem constituir elementos de pesquisa a serem inventados por várias vezes e formas com maior ou menor potência de afectar, marcar ou criar novos signos. Deleuze (1987) trata os signos como marcas, marcas-signos, disponíveis no mundo, que nascem no encontro de corpos afectados. Pode-se, inclusive, afirmar que o dinamismo afectivo da pesquisa está na potência da decifração, da tradução como possibilidade do pensamento. Todavia:

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários. E, esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças (DELEUZE, 1987, p. 27).

Ao colocarmos a pesquisa no plano inventivo de uma aula, outras considerações passam a importar no processo envolvido. Entre elas, a sensibilidade aos signos, às sensações e às variações imagéticas de cada expressão textual pesquisada, bem como da criação de conceitos que possam dinamizar os sentidos já conhecidos. Através dos sentidos, nos tornamos o que somos e inscrevemos determinada maneira de viver. Dispomos deles, também, por meio de nosso organismo biológico, com o qual é possível olhar, ouvir, degustar, tatear e cheirar textos. Mas o que exatamente olhamos, ouvimos, cheiramos, degustamos e tateamos? O que há na constituição dos sentidos? Aprende-se através dos sentidos? Que tipos de cores, de sons, de cheiros, de superfícies e de gostos afetam ou animam um espírito pesquisador?

Poderíamos simplesmente supor uma generalização da experiência sensorial aos modos emocionais de lidar com a vida: modos prescritos e reconhecidos no plano das significações coletivas, das recognições. De maneira recorrente, os sentidos servem-nos de engate ao mundo. Aprendemos a sentir, mas desaprendemos a maneira de sentir diferente, e isso afeta a nossa potência criadora. Civilizamos as imagens e naturalizamos os sentidos de tal modo que não temos olhos, olfato, paladar e ouvidos sensíveis ao informe. Facilmente, nos ressentimos e nos intoxicamos de civilidade. Assim, naturalmente, sentimos as mesmas coisas do mesmo jeito e, por muitas vezes, numa espécie de dinâmica reativa, caracterizada por um modo de re-sentir aquilo que tocamos cotidianamente.

A política da pesquisa fabuladora, contudo, faz vazar um funcionamento artístico: acontece como ato de resistência ao ressentimento, aos signos reducionistas, à língua dos clichês e das estereotípias. Ela, a pesquisa, força a atualização de um desejo de caos presente na contaminação e no esgarçamento das generalizações totalitárias. Pesquisar algo do e no mundo, assim posto, implica a variação de signos.

Em relação ao mundo da tradição, necessário à conservação humana, podemos pensar o movimento de obliquidade da própria pesquisa, na qual a imitação pode sinalizar uma espécie de criação transversal na constituição da história (da tradição), de modo não linear, mas obliquamente. Por derivação, também, as pesquisas já existentes podem ser traduzidas num jogo de citação e plágio inventivo, sem o rigor de uma fidelidade com o original. Há nesse sentido, uma correspondência entre pesquisar e traduzir como atos deformadores, repetidamente, de tal modo que uma leitura-escrita se efetue na potência do falso<sup>XXI</sup>, da novidade necessária à pesquisa.

No sentido deleuze-nietzschiano, da vida como obra de arte e sensação, a pesquisa abre mão de qualquer assepsia: o pesquisador/tradutor mistura-se à matéria pesquisada e realiza experimentações fronteiriças ao desencadear conexões com o fora-de-campo das formas estruturadas, provocando o desordenamento necessário à liberação de forças ativas (potentes). Empiricamente, tal complexidade movimenta o olhar, a escuta, as sensações e a invenção de corpos também sensíveis, com potências invisíveis de isolamento, de deformação e de dissipação que acompanham os problemas. No plano dessa pesquisa, uma aula torna-se um espaço de experimentações que acessam invisibilidades e inaudíveis presentes em formas vibráteis, visíveis e sonoras. Para tanto, há de se encontrar novas saliências e bordas nas composições literárias, musicais, imagéticas e científicas já conhecidas, bem como nos problemas que atravessam livros, histórias, poesias, arquiteturas, teoremas, esculturas e outros corpos. Trata-se de uma pesquisa do impossível, para a qual não

há receituário, mas a necessidade de inventar um possível a cada novo processo de pensamento.

No traçado de um PPA artista (ativo), os movimentos de VEP mobilizam a necessidade da pesquisa, ao mesmo tempo em que mobilizam o desbloqueio das condições inventivas de alunos e de professores, entornando uma aula como espaço de trabalho, com a alegria e o prazer do estudo autoral. Seus procedimentos deformam as superfícies já saturadas por modelos e palavras de ordem. Talvez, por meio de VEP, a pesquisa crie procedimentos que forcem a ver, ouvir, cheirar e tatear o mistério dos informes, das vibrações que permanecem moventes nas matérias de estudo. Trata-se de uma pesquisa produtora de conexões e de fios que traduzem/criam ligações onde habitualmente não haveria, atravessando diferentes séries históricas e códigos distintos: um processo de criação no *intermezzo*, entre conteúdos visivelmente fora do campo de análise, mas que, imaginariamente, participam na constituição de obras como a poesia, a literatura, a pintura, a produção científica e demais expressões. Estas criam permanências no mundo ao interromperem a facilidade da reconhecimento. Nesse sentido, a potência das coisas e das palavras (que são as coisas) está em sua estrangeiridade, no inacabamento necessário ao nascimento de novas relações de forças.

Os procedimentos de uma pesquisa fabuladora podem ser tomados como tessituras já dinamizadas em outras efetuações de pensamento e, portanto, situadas em zoneamentos conceituais distintos, mas que se aproximam ao tratarem o ato de conhecer como um ato de aprender. São procedimentos que estabelecem um tipo de relação vívida com a matéria pesquisada, e também um espaço geo-gráfico de delimitação política na constituição de uma aula. Eles raspam invólucros, dissipam clichês, minorizam as supremacias, contraem o tempo infinito, expandem regiões insignificantes e criam novos ordenamentos. Alimentam-se de forças divergentes e constituem modos de pensar ainda não pensados, conforme o animus investido na pesquisa (artístico, científico, filosófico).

## II

# Conservação e Expansão da Vida: Vontade de Potência

*Proposição 11.* Se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente (SPINOZA, 2007, p. 177).

A partir da *Proposição 11* de Spinoza (2007), o problema da potência de uma aula é tratado em relação ao conhecimento (empírico-conceitual); ou seja, nessa leitura, nos aproximamos ao que Foucault (2014, p. 24) compreende em Nietzsche: “(...) atrás do próprio ato de conhecimento, atrás do sujeito que conhece na forma da consciência, transcorre a luta dos instintos, dos eus parciais, das violências e dos desejos”, fortalecendo ou enfraquecendo a potência de pensar-agir indissociável, tal como é indissociável o corpo do espírito em relação ao ato de conhecer e suas consequências. Nesse sentido, encontramos pontes conceituais (conectivas) com o Pensamento da Diferença: com Nietzsche, considerando a teoria das forças na construção do conceito de Eterno Retorno; com Deleuze, quanto ao ato de criação-acontecimento e, ainda, com a tese de Spinoza acerca da inseparável relação entre corpo, espírito, afecto e ação.

Assim, ao aproximar os conceitos de afecção (SPINOZA, 2007), de acontecimento (DELEUZE, 2000) e de vida (NIETZSCHE, 2011), cria-se uma conexão entre planos de pensamento, pesquisa e movimentos de VEP (Vida-Escrita-Pensamento). Em tal perspectiva, concernente à ampliação do animus potencial de uma aula, emergem três instâncias vitais: 1. Da Vontade de Potência enquanto matéria primeira de um PPA artista; 2. Do desejo (*conatus*) e da alegria de uma aula entre movimentos de VEP; 3. Do procedimento de extração como acontecimento da pesquisa.

Entende-se que o problema da potência de uma aula implica, diretamente, a correlação entre expressão e plano de imanência (plano de possibilidades) do pensamento. Essa correlação empírica permite pensar que, na dramatização do conceito de aula, na exposição operatória do drama que a coloca em movimento, insurgem tipos de aulas marcadas por processos, direções, sentidos e dinamismos próprios, por meio dos quais as expressões atravessam tempos, lógicas, histórias, geografias intensivas e extensivas.

Distante de uma vontade absoluta ou de uma posição generalista, uma aula se diferencia. Ela se compõe e dispõe de objetivos, interesses, procedimentos e modos de conceber a vida (valores). Tipologicamente, atualiza determinado plano de pensamento curricular, o qual se exterioriza em ações e formas de lidar com o conhecimento. Portanto, haverá sempre a possibilidade de construir novas bordas, por vezes em maior e por vezes em menor ou nenhuma filiação ao plano dos valores majoritários. Assim, aulas que acontecem num mesmo sistema de ensino realizam percursos pedagógicos e epistemológicos distintos.

Embora o aparelhamento estatal da Educação produza um fundo institucional comum (regrado por sistemas de avaliação em massa, financiamentos, calendários escolares, estruturas físico-ambientais, conteúdos programáticos, etc), o modo como uma aula se movimenta no resultado conflitivo entre forças

antagônicas pode originar direções opostas e inéditas. Todavia, mesmo em direções opostas, podemos pensar que, de algum modo, em algum momento, tanto num sentido quanto noutra (fascista, humanista, resiliente, criador...), se dramatizará tanto a fragilidade humana (racionalista) da vontade de verdade absoluta quanto a vontade de afirmação da vida. Portanto, pode-se pensar que todo o tipo de aula, em maior ou menor grau, se aproxima e também se distancia do mito das estruturas fortes, salvacionistas e reguladoras do juízo moral.

Numa análise nietzschiana acerca dos processos que constituem e instituem a escolarização até os dias de hoje, entende-se que, em parte, uma aula é majoritariamente organizada como forma de conteúdo dos grandes tratados educacionais. Nesse sentido, ela colocará em cena o conflito entre forças divergentes que pensam e que desejam em nós determinados valores e vontades, principalmente ao traduzir (em ações) o seu campo de dizibilidade (dos enunciados da excelência acadêmica) e de visibilidade (da organização e disposição dos corpos no espaço). Assim, uma aula adequada ou não aos valores da Didática Magna<sup>XXII</sup> perpassa o drama da instabilidade, pois toda a força quer expandir sua potência, quer o domínio sobre outras forças. Há, em todo o caso, uma vontade de estabilização (de conservação) que entra em conflito com a vontade de expansão da própria vida. A respeito da estabilização, Nietzsche (2011, p. 357) fala de uma “vontade do verdadeiro”, uma vontade moralista contrária a tudo que é falso, em perpétuo conflito. Essa vontade reconhece a moral como parte do mundo, logo, ela própria (a moral) é falsa. A vontade do verdadeiro busca o apagamento do falso.

Conforme Foucault (2014, p. 178), Nietzsche propunha que atrás da Vontade de Saber existe “o instinto, a luta, a Vontade de Poder.” Trata-se de uma Vontade que “compõe ilusões, fabrica mentiras, acumula erros e se desenvolve num espaço de ficção em que a própria verdade seria apenas um efeito.”. Conforme Nietzsche (2011, p. 357):



(...) a verdade não é algo que exista e que devemos encontrar e descobrir – mas algo que é preciso criar, que dá seu nome a uma operação melhor ainda, à vontade de alcançar uma vitória, vontade que, por si mesma, é sem finalidade: introduzir a verdade é um *processus in infinitum*, uma determinação ativa, e não a manifestação na consciência de algo que seja em si fixo e determinado. É uma palavra para a Vontade de Potência.

Na aproximação entre Nietzsche (2011) e Deleuze (2010), entende-se que a vida é Vontade de Potência e, portanto, é ela quem cria valor através do homem. Trata-se de uma pluralidade de forças, sabendo-se que o querer de toda a força é a expansão de sua potência. Nesse sentido, se o conflito entre forças é anterior aos corpos, por trás de toda a expressão da Vontade de Saber há o drama. Uma aula é vivida como palco de dramatizações que expõem o motim entre pulsões adversárias. Uma única aula, desdobrada no tempo, nos apresenta um inventário dramático de conflitos, sem os quais não haveria a necessidade da criação e da conservação. Importa, no entanto, a hierarquia destas duas instâncias (criação e preservação) para que se possa avaliar o grau de potência de uma aula.

No abecedário de Deleuze & Parnet (2001), podemos destacar na letra J de *Joie* [alegria] que: o menor grau da potência acontece quando existe o impedimento de efetuar-la, quando o poder impede alguém de fazer e de perceber o que ele pode. Isso é chamado de maldade. Ao avesso da maldade, a alegria está no preenchimento de uma potência que subverte a ordem dos clichês, permitindo um outro sentir, uma outra sensibilidade na medida em que se retira a imagem do clichê (paralisada por valores conservadores). A alegria pode ser entendida como um estado de vidência (de ação) que aumenta a potência de agir; tal como em Deleuze (2007,b), o artista é aquele que vê, torna visível (captura por sensibilidade) as forças que não são visíveis, num outro regime de imagens (menos reativo e mais arejado).

## Travessia de um educador/tradutor: imagens de drama e potência

Ao analisar uma espécie de efeito sujeito na imagem, Deleuze (2009) toma a noção de subjetividade como um centro de indeterminação, constituído por imagens que se refazem nela própria: imagens que enquadram outras imagens, infinitamente, num intervalo de tempo também infinitamente contraído em relação ao grande tempo do universo. Assim, o tempo intervalar e subjetivo de uma aula compreende o presente variável acelerado, o qual passa despercebido pelo educador/tradutor, um hiato imensurável entre as ações e as reações.

Afectivamente, o instante da tradução realizada durante uma aula (entre um conteúdo de chegada e um conteúdo de saída) é imagem viva e indeterminada, compreendida como vibração (movente) da matéria que, por sua vez, pertence ao tempo psíquico (intervalo intensivo) dos movimentos de VEP.

Em Deleuze (ibid) encontramos dois conceitos de imagens: um diz respeito ao movimento e o outro ao tempo. Ambos, remetidos à noção de temporalidade: no primeiro, a imagem subordina o tempo (tratando-o indiretamente) ao movimento. Já no segundo conceito, a imagem expõe o tempo livre do movimento, apresentando-o diretamente, sem cortes. Nesse caso, como cerne da imagem-tempo, o mesmo filósofo (2005) propõe o conceito de imagem-cristal, levando-nos a pensá-la de modo multifacetado, ou melhor, com duas faces: atual e virtual. Ela, a imagem-cristal, é atual (visível) e coexistente com a opacidade de sua porção virtual. Distintamente, o virtual e o real criam uma espécie de circuito. Assim, o cristal é entendido como a própria relação entre um termo atual e um termo virtual, entre um dado e um não-dado da mesma imagem. O atual libera virtualidades em multiperspectivismo, como na superfície de um cristal: sombreado e luminoso, passado e presente, ambos coexistem na mesma superfície, um não vem antes ou após o

outro, mas ao mesmo tempo. Assim, podemos entender que as imagens de pensamento formadas durante a travessia de um educador-tradutor transportam, necessariamente, o tempo infinito dos movimentos de VEP: um tempo vivido intensamente pelo pesquisador ao tornar-se aquilo que ele próprio pensa em direções diferentes e, por vezes, conceitualmente opostas.

Durante a travessia da pesquisa, o pesquisador percorre incertezas. Ao experimentar, por exemplo, uma pesquisa-tradução sem melancolia, ele vive o conceito de criação empiricamente. Desembarca, assim, do ideal racionalista para prosseguir em Texto-terra-nova: potência que faz conhecer caminhos ainda não percorridos, que revertem palavras de sentidos únicos e fazem escapar a Diferença. Trata-se de uma aventura do espírito artístador-tradutor, anterior ao humano: uma aventura do nascimento e da morte, do acontecimento que o torna particularmente outro durante a pesquisa – entre passagens que criam permanências no mundo.

Nessa pesquisa-aventura, entre um texto-script e outro, há o tradutor que inaugura a superação da própria ideia operada, o que significa a destruição voluntária do texto anterior, daquilo que é traduzido durante a criação de outra espacialidade, no salto entre uma órbita e outra de pensamento (na contração do tempo cronológico).

Na estranheza do pensamento, então, uma parte do educador-pesquisador é errante, atual e virtual. Segue nômade, extrator de vidências e de audíveis nascidos na arte, na filosofia e na literatura. Solitariamente uno e múltiplo. Há de se dizer que ele evoca uma única exigência: do texto vivo e pulsante em aula aberta. É estrangeiro de si mesmo. Sua língua fala da intermitência do texto, dos tempos e dos espaços que produzem sensações no mundo e com o mundo. O pensamento lhe deixa marcas no corpo, para além de seus órgãos: imagens que o forçam a pesquisar com os olhos, com a voz, com os ouvidos e com os dentes, com o que mastiga e logo o engole. É corpo-texto-invadido. Pensamento

infame. Nômade no deserto. Segue, então, para o infinito. Segue na invenção de movimentos que desmancham outros... E perde-se, inclusive, do valor da tradição.

Perigosamente livre do corpo que o prende à terra, subverte fronteiras e desaparece num espaço liso, sem território: riscos de um esgotamento prematuro... Nesse processo, ao viver a iminência psíquica da morte, tão logo, porém, constrói um plano de enfrentamento ao abismo que ele próprio inventara. Frágil, diante de um outro que não se sabe inteiramente, precisa resistir. No extremo da molaridade, esse mesmo pesquisador estabelece uma linha férrea e passa a delimitar o significado das palavras que traduz. Como intérprete da verdade, vive o risco do desaparecimento para cumprir um destino que nunca antes lhe pertencera: dar vez e voz a um outro idealizado. Temporariamente, entrega-se à devoração do original que ele próprio fabrica. E o que era pensamento, adquire a forma-rígida do sonho de uma linguagem universal, absolutamente racional e livre de ambigüidades. É, então, capturado pelo pensamento de uma ciência absolutista. E nesse tempo, sem fundo, segue cavando: infinitamente... Em busca da eterna totalidade perdida.

Todavia, paradoxalmente, o educador-tradutor fracassa diante do problema que o violenta: não há como controlar a estabilidade das palavras; seus significados são instáveis e a língua de partida é feita de variações contínuas no dinamismo-temporal de sua leitura. Atingido pelo sentido que faz viver uma pesquisa, algo lhe resta: o processo de superação do original imaginado. E, então, não há contenção ao que revém.

Em meio às imagens (intervalares) produzidas no tempo e no movimento de uma aula, forma-se a imagem cristalina de um retorno ativo (da potência de VEP), quando há transbordamento do ser que se afirma no devir. Trata-se das duas faces (atual e virtual) componentes da tradução criadora de conteúdos que compõem uma aula. A contenção da pesquisa é, portanto, suspensão na medida em que a qualidade das forças ativas (virtuais)

excede as formas extensivas (atuais) dos estados de coisas. Nesse processo de criação, o educador torna-se um tradutor-pesquisador e coloca-se em direção ao caos novamente: já não há texto-terra firme para alcançar e representar, mas fragilidades... Sua tarefa é a do pensamento. E em meio a grifos e faustos, encontra Goethe (1968), com quem inventa sentidos outros no texto que transcorre, em paralelo ao diálogo:

– Hein, Mefistófeles! Guardador-pesquiador de almas. O que te tornas na tradução?

– Pura demonização que dispersa o pesadume da lealdade; faço fugir a poesia quando o corpo é deveras pequeno ao drama que se expõe. Transformo-me em texto que se repete na tragédia do mundo. Invento contornos que revertem a dívida com um certo Senhor da vida e da morte. E ainda sou tradução de tradução a cada vez que me torno Texto. Desprendo-me sem porta voz, em anacronismos e densidades que me compõem para além das fronteiras de um texto original. Sigo, desse modo, evocado por faustos mundo-a-fora e mundo-a-dentro na superação do tempo, em combate à morte por envelhecimento... E você, guardador de tragédias, de demônios e margaridas, que diz de sua tarefa?

– Que há mistério na esquina das palavras, onde elas se dobram (infinitamente) em segredos e sensibilidades da transcrição. Sou funcionário deste prolongamento inesgotável da pesquisa: do texto que sustenta a si próprio e resiste à morte. Na obliquidade das arestas de um “além-mundo”, a minha tarefa me coloca no limite do que sou. Não é uma escolha livre ou espontânea, mas, antes, a necessidade - em ato - de um espaço-tempo de criação. Parto do que sou a cada vez que me separo de um outro que é anterior a mim. A ruptura é o exercício de ultrapassagem que me leva ao encontro daquilo que não se espera encontrar: condição para que eu exista e renuncie à vontade de tudo dizer... E se traduzo um Fausto, por exemplo, invento a mim mesmo: falho, efêmero e repleto até que o deserto se esgote e retorne a “eterna novidade do mundo” no pensamento. É no exercício da pesquisa que me

ponho a pensar em alto mar nas noites de tempestade e entre galáxias de Haroldo; mas também em meio à aridez do Saara, mergulhado na infância que é a infância do mundo: fazendo a travessia de espíritos vivos, entre tempos que já não se encontram, mas tangenciam a escritura – na gravidade plagiocrópica de toda a invenção, em processo de ruptura e combate a todo o tipo de imposição fascista.

### O drama e a vontade do dragão “Tu deves”

(...) e assim fala o mais poderoso de todos os dragões: ‘Todo valor das coisas – cintila em mim. Todo valor já foi criado, e o valor criado para tudo – este sou eu. Deveras, não haver mais nenhum ‘eu quero’! (NIETZSCHE, 2014, p. 36).

Zaratustra nos apresenta “Tu deves”, o grande dragão de brilho dourado. Criatura escamosa, cujas escamas cintilam valores milenares e, a todo instante, nos dizem que desde sempre o mundo existe tal como nós o conhecemos e que, portanto, nada mais deve ser criado sobre a terra. Com chifres, garras, asas e cauda venenosa, dramatiza uma Vontade e, como tal, deseja (a qualquer custo) aumentar a potência das forças que o alimentam.

Talvez a maior e a mais perigosa de todas as serpentes e, por vezes, um imponente lagarto voador. Com a calda-ferrão ele pode matar, de um só golpe. Com a língua de dizer “Tu deves” ele envenena aquele que o deseja no *Bestiário do amor*, em meio a iluminuras de Richard de Fournival (1860). Para “Tu deves”, *não há vida nova*. Impiedoso, ele sobrevoa o livro do Apocalipse e ameaça os homens pecadores. Assim, no cristianismo medieval podemos observar um certo fascínio pela imagem do dragão, simbolizando Satanás. Ele aparece como um sinal no céu: “um grande Dragão, cor de fogo, com sete cabeças e dez chifres e sobre as cabeças sete diademas; sua cauda arrastava um terço das estrelas do céu, lançando-as para a terra.” (Apocalipse 12,3-4). Nascido de

um intenso conflito entre forças, “(...) foi expulso para a terra, e seus Anjos foram expulsos com ele.” (ibid, 12,9). Também no Apocalipse (20,1-3) está escrito que o Dragão foi acorrentado no interior de um abismo, para que não seduzisse mais os povos.

Nietzsche (2008) utiliza a imagem do abismo para dizer que ao olharmos demoradamente (ultrapassando a ligeireza com a qual estamos acostumados a perceber/sentir o mundo), ele também olhará para dentro de nós, ecoando e retornando o que pensamos. Zaratustra formula uma pista ao redor do abismo: “O homem é uma corda, estendida entre o animal e o super-homem – uma corda por sobre um abismo. Um perigoso atravessar, um perigoso estar a caminho, um perigoso olhar para atrás, um perigoso arrepiar-se e estacar (...)” (NIETZSCHE, 2014, p. 25). Nesse sentido, Zaratustra nos diz que o homem que enfrenta o abismo torna-se uma ponte e não um fim: “o que pode ser amado no homem é que ele seja uma passagem e um acaso.” (ibid).

“Tu deves”, morador de abismos e florestas, permanece revestido de todo o poder a ele atribuído. No entanto, só lhe é possível reinar perpetuamente enquanto estiver assegurado por valores de conservação. Torna-se, por necessidade, guardião dos sentimentos, dos sonhos e das crenças que repetem: “nada mais será criado”. O seu pronunciamento atualiza valores conhecidos, por nós ocidentais, desde Aristóteles (1991) acerca do equilíbrio, por exemplo, entre o Senhor e o Escravo na constituição do Estado, cada qual movido por uma tipologia de forças (ascensionais ou decrescentes): “o homem que, por natureza, não pertence a si mesmo, mas a um outro, é escravo por natureza (...)” (ibid, p. 11).

Dramaticamente, porém, o excesso moralista de “Tu deves” faz com que outras forças passem a desejar e a agir no mesmo homem, outrora escravo de tantos deveres. Residiria exatamente no excesso, uma espécie de falha trágica. A altivez da grande criatura é ameaçada diante de outra força que faz dizer “eu quero”.

“Tu deves”, em sua Vontade de Potência, expunha a maior de todas as fragilidades: da razão que deseja, unicamente, preservar

a Verdade e excluir tudo o que parece problemático e estranho. Seus atos dramáticos encobrem a ideia da dominação sobre qualquer força divergente. Assim, por trás da violência imperialista de “Tu deves” estaria o valor ocidental da paz refletido no suposto apaziguamento entre o Senhor e o Escravo, no esforço por uma ausência de conflitos.

Nessa perspectiva, “Tu deves” dramatiza o desejo de manutenção dos valores já existentes. Se considerarmos o valor como sintoma que favorece determinadas forças, as quais agem e reagem, umas sobre as outras, ora no sentido de conservar o que já existe no mundo e ora no sentido da criação de novos valores, podemos entender que elas também agem e reagem sobre o “Tu deves” de Zaratustra. Simultaneamente, as mesmas escamas que cintilam valores milenares sobre o corpo do grande dragão, se desfazem durante o processo de renovação da pele escamosa a cada vez que se rejuvenesce.

Se nos demormos na cena dramática de “Tu deves”, podemos ampliá-la ao ponto de vê-lo provar do veneno de sua cauda, como quem olha para dentro do abismo e experimenta a indivisibilidade da vida: quando já não há um princípio e um fim a ser alcançado, mas vida em sua imanência, infinitamente. Assim temos ouroboros<sup>xxiii</sup>, significando limite e expansão; ou seja, a borda com a qual uma aula entra em relação, a todo o instante, por meio e na composição de seus três (e múltiplos personagens), o camelo, o leão e a criança: três metamorfoses extraídas do drama-Zaratustra de Nietzsche (2014), mas também encontradas em nós mesmos, no alinhamento de nossas bordas, entre superações e excessos de humanidade.

### Três metamorfoses do espírito

Em Nietzsche (2014), temos que o espírito passa por três metamorfoses. Primeiramente, ele se transforma em camelo, cuja resistência é aprendida na travessia do deserto, sob o peso e a



vontade do dragão “Tu deves”. Sua força, justamente, o leva para a segunda metamorfose, na qual ele responde “eu quero” dominar o deserto; e, na pele de um feroz leão, reivindica o direito de dizer não aos valores de “Tu deves”. Por fim, a última transmutação do espírito é vivida por meio da criança, com o esquecimento e a alegria necessárias para que possa dizer “eu sou” a criação de novos valores.

Diferente da noção de “espírito livre” apresentada por Nietzsche (2005), o espírito de Zaratustra (criado pelo mesmo filósofo) nos leva a percorrer outras leituras ainda. Como possibilidade de ampliar a fabulação desse conceito, encontro em Aligueri (1955) a imagem da barca de Caronte: uma barca que transporta as almas dos recém-mortos sobre as águas dos rios e, assim, opera a ideia de travessia. Importa, nesse ínterim, observar que a barca transporta, além dos mortos, as moedas pagas pelo transporte, o próprio Caronte, e, também, os semi-deuses que retornavam vivos do mundo dos mortos, bem como a energética dos deuses, o imaginário de criaturas demasiadamente humanas junto a outras assustadoramente fronteiriças. De algum modo, todos são tocados na torção da pele que reveste a barca, entre os mundos da terra, do céu, da água, da poesia, do inferno e outros tantos intermezzos possíveis.

Ao focarmos o olhar exclusivamente na barca, teremos a junção das madeiras e das cordas que a compõem. Seriam apenas madeira e corda se a embarcação não fosse animada por Caronte: o espírito barqueiro, aquele que efetua a travessia. É em meio às condições produzidas por Caronte que a poesia passa a ter sentido, retorna, transita e atravessa mundos distantes. Caronte cria conectores vitais. Indecente à compostura dos resultados alcançáveis, a barca acompanha o curso do rio, animada pelo barqueiro. Segue em águas caudalosas e dispõe de composições afetivas. O espírito é vibrátil, e é ele quem faz as conexões com o que está fora-da-barca, operando a criação de uma borda entre meios distintos.

Nesse sentido, o termo espírito é entendido como o próprio ânimo capaz de efetuar uma potência, em menor ou maior grau. Não se pode deixar de pensar que o espírito de Zaratustra, embora passe por três metamorfoses, expressa o uno de uma composição em movimento: combinando a resistência do camelo, o ressentimento do leão e a liberdade da criança. Um mesmo espírito, tal como o ânimo da embarcação que carrega dragões, desertos e toda a infância do mundo. Importa, no entanto, a potência do barqueiro para que se diga da força e da vontade de efetuação.

Assim, uma aula é povoada por camelos, leões e crianças que não cessam de agir e de reagir, uns sobre os outros, fabulando saaras, embarcações e possibilidades de um além-mundo por meio da pesquisa imaginativa, como espaço de respirações e captura de forças já existentes. Não seria possível, contudo, pensar uma pesquisa imaginativa sem afirmar a vida que compõe a nossa espacialidade. Valéry (2007, p. 155) nos diz que quando desejamos imaginar o espaço, ele “deixa imediatamente de estar vazio, enche-se de uma quantidade de construções arbitrárias e pode, em qualquer caso, substituir-se pela justaposição de imagens que podemos tornar tão pequenos quanto for necessário.” Com Valéry (ibid) também imaginamos a importância de cada pormenor, de cada detalhe presente no espaço, os quais podem nos passar inteiramente despercebidos se o espírito não for sensível ao informe, ao movimento infinito que ultrapassa a provisoriedade das formas já conhecidas e que nos leva à criação dos problemas de pesquisa.

### Um inventário dramático

Antes de entrarmos, propriamente, na imagem de um inventário dos dramas que colocam aulas em movimentos divergentes e convergentes entre si e em si mesmas, existe a necessidade de um passeio: um mínimo de digressão para seguirmos neste ponto...

Comumente, um inventário exprime a junção de elementos escriturados: bens materiais de pertencimento que formam um tipo específico de patrimônio. Desse modo, ele é organizado em função do plano de referência sobre o qual consolida uma determinada realidade, formando um corpo cifrado pelo que passou e por tudo aquilo que nele se acumulou.

Em um plano de consistência (filosófico) ou de afecções (artístico), um inventário também remete à ideia de que algo passou. No entanto, sua duração não pertence a um tempo definido e tampouco é encerrado num tempo futuro. Cazuza (1988) nos aproxima dessa ideia através de sua música: “Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades / O tempo não para (...)”. Algo se exprime no presente ao ser inventariado (a cada instante); ou seja, o exposto se presentifica na aparição que, por sua vez, transcende a forma visível (do expressante). Trata-se de uma visibilidade dramática, sentida, fabulada e pouco visível à razão, mas que acompanha a suposta linearidade temporal ou a imagem capturada na retina do olho, não menos verdadeira do que a verdade genuinamente legítima.

Assim, as produções de uma aula podem ser inventariadas e avaliadas como sintomas de uma determinada maneira de existir em relação ao tempo, ao espaço e à verdade; ou seja, como resultado de um domínio sobre o outro, que tanto pode afirmar a vida quanto negá-la “num museu de grandes novidades”. Uma aula compõe e expõe, simultaneamente, uma espécie de inventário pensamental: plano que envolve, também, gestos e indícios de acontecimentos.

Essa ideia é formulada com a noção de “inventário abstrato”: expressão criada por Deleuze (2007a, p. 14) quando se refere ao projeto estético do diretor de cinema Michelangelo Antonioni, a partir de *O eclipse*. Deleuze (ibid) observa que a descrição geofísica dos personagens e das ações são absorvidas em paisagens desumanizadas, e, ao mesmo tempo, conservadas (inventariadas) em tais espaços (abstratos). Nesse sentido, também uma aula

comporta espaços vazios (paisagens desumanizadas) – em que submergem personagens e que conservam pistas de um mundo possível –, porém ainda não reais: há (nos vazios) a necessidade do outrem para a impressão de uma realidade, posto que em tais regiões (não humanizadas) o expressado só existe em expressão, à espera de um gesto que o atualize.

Considerando que o grau da potência de uma aula pode ser avaliado por meio daquilo que nela se compõe, entende-se que um gesto<sup>xxiv</sup> é sintoma de favorecimento ou de constrangimento das forças de criação, pois eles são verdadeiros tradutores de valores. Conforme Deleuze (2007a, p. 231) o gesto “é um espetáculo, uma teatralização ou dramatização”. Como tal, todo o gesto participa do inventário dramático de uma aula. Importa saber quais valores são secretados enquanto sintomas de uma maneira de existir. Importa saber qual vontade produziu o gesto, uma vez que ele nos dá a ver um tipo de valor.

O inventário dramático de uma aula, portanto, dispõe dos valores e das vontades que geraram esses valores, dispõe dos estados de coisas (que se pode registrar) e de pistas de acontecimentos (fora de qualquer mensuração). Nele, uma aula se assemelha à expressão deleuziana do ovo como um teatro:

(...) teatro de encenação, onde os papéis levam vantagem sobre os atores, os espaços sobre os papéis, as Idéias sobre os espaços. Ainda mais, em virtude da complexidade de uma Idéia e de suas relações com outras Idéias, a dramatização espacial se passa em vários níveis: na constituição de um espaço interior, mas também na maneira pela qual esse espaço se propaga no extenso externo, ocupando uma região. (DELEUZE, 2006, p. 305).

Nessa montagem conceitual, o inventário dramático de uma aula implica três instâncias: um cenário ovóide, resguardado pelo dragão que engole a própria cauda; três perguntas nietzschianas – Quais valores estão em conflito? Qual a vontade que gerou tais

valores? Qual a qualidade da força que pensa e deseja em nós os valores predominantes? E, por fim, além do dragão “Tu deves” serpenteando o ovo (teatro de uma aula), a terceira instância: três personagens extraídas de Zaratustra em Nietzsche (2014), o camelo, o leão e a criança; ou seja, três metamorfoses do espírito implicadas, cada qual, por um diagrama<sup>xxv</sup>, por respectivos territórios<sup>xxvi</sup> e tipos de agenciamentos, expressando um grau de potência e um drama inventa(ria)do na travessia de uma aula (em variação).

A partir de uma tradução imagética (possível) e para fins de estudo, o inventário é planejado. Seus pontos compõem linhas que traçam regiões diagramáticas, compreendendo o diagrama enquanto “redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras (...)”. (DELEUZE, 2011, p. 86). É importante ressaltar que os mapas apresentados no inventário de uma aula “não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos” (ibid) ou em relação à mostragem figurativa de seus personagens. Trata-se, necessariamente, dos mapas de intensidade, pois importam o diagrama das forças e a distribuição dos afectos, bem como a criação de trajetos (intensivos) construídos na travessia de um deserto, de uma floresta e de um oceano: devires do camelo-leão-criança.

Cada um dos três diagramas está relacionado à borda constitutiva do inventário, a partir da qual é possível diferenciar-se territorialmente. O que há são procedimentos extensivos e intensivos que, a todo o instante, são atualizados e virtualmente desdobrados durante uma aula. São processos que ora impedem e ora permitem a efetuação de uma potência, aqui tratada enquanto movimento de criação. Nesse sentido, as perguntas nietzschianas fazem o inventário girar quando desobrigam seus personagens da eterna permanência territorial; assim, tanto um quanto o outro experimenta a leveza, a dureza e a flexibilidade do e no próprio inventário. Considera-se que o adoecimento (ressentimento) residiria na demasiada fixação em um mesmo território, impedindo o fluxo inventivo necessário para perceber, percorrer e sentir coisas novas.



**Ouroboros, leão, camelo e criança.**

Jorge Fortuna Rial, 2016

Técnica: recorte/colagem digital

Ainda em relação aos diagramas que participam do inventário, entende-se que em cada uma de suas linhas, há um prolongamento infinito. Referindo-se à catástrofe da pintura, Deleuze (2007b, p. 107), nos diz que: “Tal como um mapa tão grande quanto o país, o diagrama se confunde com a totalidade do quadro, o quadro

inteiro é o diagrama". Mais adiante, na mesma obra (ibid, p. 112), o mesmo filósofo nos lembra que o diagrama "é uma possibilidade de fato, mas não o fato em si mesmo. Nem todos os dados figurativos devem desaparecer, e, sobretudo, uma nova figuração, a da Figura, deve surgir do diagrama". Nesse sentido, as figuras do leão, do camelo e da criança saltam de seus respectivos diagramas e tornam o inventário de uma aula, de fato, dramático: cada qual expõe o drama que acompanha uma Vontade de Potência.

### O que dizem as crianças, os camelos e os leões?

Como eventos tradutórios do mundo, os modos de ver e de dizer são processos diferentes. Como atos inventivos, são produzidos e também produzem a instância dramática de uma aula, na qual as dizibilidades e as visibilidades atualizam valores que se contrapõem, sobrepõem e se justapõem a todo o instante. Em se tratando da cena dramática inventariada e analisada no percorrido dessa tese, nos interessa indagar acerca do que dizem os personagens falados por Nietzsche (2014) em Zaratustra, as crianças, os camelos e os leões, quando seus dinamismos espaço-temporais são expostos nas transformações do espírito.

Podemos inferir que os três personagens emergentes (camelo, leão e criança), de fato, nos dizem muitas coisas, e, de fato, tanto um quanto outro, se compõe no percurso de uma aula; ou seja, alunos e professores tornam-se o que são, o que serão e o que deixam ou deixarão de ser durante o infinito movimento inventivo e repetitivo, cuja duração ultrapassa a condição espacial e cronológica do tempo.

Em tal sentido, uma aula compreende um processo de modulações e dramatizações transcorridas no tempo extenso-intensivo de seu acontecimento. Em meio a linhas diagramáticas, nela se encadeiam forças distintas. Nietzscheiramente, seus diagramas encarnam traços em situações concretas, vividas tanto por aquele que atravessa o deserto carregado do peso de

todos os valores, quanto por aquele que reivindica o direito à eterna oposição, e, também, por aquele que se coloca na borda de uma dança criadora com os valores. Portanto, diz respeito a diagramas atualizados em gestos que dão a ver a maquinaria de forças ascendentes e decrescentes. Situados em relação à borda do inventário abstrato de uma aula, os três diagramas propostos nessa análise correspondem aos mapeamentos nietzschianos do espírito, tipologicamente localizados nas três metamorfoses de Zaratustra (ibid).

Sem esforço, podemos imaginar que aquele que vê apenas a aridez do deserto e diz apenas do peso que carrega, tende a colocar-se em estado de obediência e opressão; assim como aquele que vê apenas a carga em suas costas e diz do demônio que o carrega, facilmente coloca-se em estado de permanente guerrilha e oposição; bem como aquele que vê a fluidez de um mundo em movimento e diz da alegria de viver, pode colocar-se em estado de arte e resistência à morte. Contudo, é possível desmanchar a simplificação desse entendimento na medida em que ultrapassamos a suposta dualidade de uma aula em termos de dureza e leveza, de ação e reação, de percepção e comportamento ou apenas da reflexão de uma imagem noutra. É possível, então, pensar as modulações de uma aula no sentido da redistribuição de intensidades (constitutivas das linhas) que fortalecem a obediência, a oposição e a resistência criadora: linhas que se constituem e também produzem uma Vontade de Potência em meio a forças ascendentes e descendentes, as quais, justamente, entram variação (contínua) durante os processos de criação/tradução do conhecimento.

Nesse sentido, cada diagrama nos dá a ver um emaranhado de diferentes linhas funcionando simultaneamente por meio de agenciamentos. Deleuze (1992, p. 47) nos diz que “cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama”, entres linhas representacionais, abstratas, segmentadas, dimensionais e direcionais. O filósofo nos diz, também, que “o essencial do



diagrama é que ele é feito para que alguma coisa surja, e ele fracassa se nada surgir.” (DELEUZE, 2007b, p. 160).

O inventário de uma aula nos apresenta a formação e a atualização de agenciamentos territoriais transgeracionais: uma única aula comporta todos os diagramas possíveis e já imaginados em sua constituição histórica e geográfica. Isso significa que ela se diferencia de todas as outras e, ao mesmo tempo, traz uma espécie de bagagem genética formada por todas as aulas que já aconteceram; de tal modo que o seu inventário é também extemporâneo e intempestivo.

A partir de Deleuze e Guattari (2012, p. 232), entende-se que os territórios criam agenciamentos, e que a territorialidade do agenciamento implica, necessariamente, descodificação de outros meios, tal como a filosofia (o plano de imanência do pensamento) tornou-se possível no encontro com o meio grego, descodificando e desterritorializando seus elementos durante formação de um novo pensamento.

Há uma importante ligação tradutória entre meios distintos, sejam eles ritmados por virtualidades, por afectos e sensações, por estados de coisas ou por conceitualizações. O meio não é unitário, e o seu código transcodifica outros meios já codificados. Essa ‘transdução’, por sua vez, permite que novos componentes sejam criados e que constituam um novo território, um novo ritmo, uma nova constância temporal e espacial, ou seja, uma assinatura: marca territorial assim denominada por Deleuze e Guattari (1997b). Uma assinatura, portanto, organiza novos agenciamentos territoriais, demarca distâncias em relação a outros meios e define limites próprios.

Assim, no diagrama da primeira metamorfose do espírito encontramos territórios que formam o meio desértico com seus agenciamentos. Embora o camelo possa nos dizer dos trajetos que percorre em meio ao deserto, seu território é múltiplo e não corresponde a um recorte definido por um contorno identitário. Ele nos diz de uma paisagem existencial, na qual se estabelece

o dentro-fora de sua realidade. Mais do que isso, nos diz que há uma força subversiva do lado de fora, capaz de derrubar seu modo escravista de subjetivação (constituído nos agenciamentos do viver). E que há, também, um lado de dentro da vida no deserto compondo, a todo o instante, novos territórios e agenciamentos entre suores, forças, dores, trajetos, queixas, corpos e ritmos que circulam pelo diagrama de uma aula, assim, tomada por valores conservadores da tradição.

Num primeiro momento, temos o camelo como um tipo fraco, em estado de prontidão para suportar todo o peso do mundo, toda a carga de uma tradição anterior a ele mesmo, sem que tenha participado da escolha ou da criação dos valores que arrasta. Ao encontrar-se impedido de ser senhor de si mesmo, resta-lhe sucumbir à escravidão.

Esse diagrama nos diz de uma sensação de asfixia causada pelo excesso de conservação (preocupação do Estado) acerca de tudo o que já existe, de modo que a Vontade de Verdade recaia, exaustivamente, na repetição de um percurso linear e uniforme. A dobra do lado de fora, funciona como memória absoluta e, então, torna-se insuportável. Seus agenciamentos corroboram num sentido tal de preservação da vida que, por fim, não deixariam viver caso não operassem, também, como o “lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 2005b, p. 104), contando que o fora é força que tanto afeta quanto é afetada por outras forças, é espontânea e receptiva. “Conforme o diagrama grego, apenas os homens livres podem dominar os outros” (ibid). Mas, para dominar os outros era preciso dominar a si mesmo, criar uma relação de cuidado consigo num exercício de superação e descolamento do código em sua parte interior, criando uma derivação do poder e do saber. É quando se rompe a ilusão de que todos os caminhos possam ser iguais e levar ao mesmo lugar.

Então, o reverente espírito de carga reivindica o direito a novos valores roubando, para si, a liberdade do grande dragão. Há um perpétuo ranger de dentes do leão contra “Tu deves” e

todo o tipo de obrigação: ergue-se um sagrado “não” aos valores outrora idealizados. Ainda nessa metamorfose, Zaratustra experimenta, novamente, a solidão desértica em sua ‘hora mais silenciosa’, a qual lhe fala sem voz: “Que importa a sua troça? Tu desaprendeste a obediência; agora deves comandar! (...) Eis o que te é mais imperdoável: tens o poder e não queres reger” (NIETZSCHE, 2014, p. 144). Zaratustra responde que ainda lhe falta “a voz do leão para qualquer comando.” (ibid). Aprisionado no tempo que passou, o leão grita vorazmente contra os valores, antes de comandá-los. Ele ainda enfrenta o grande dragão, com toda a sua energia.

O diagrama da segunda metamorfose nos apresenta a passagem do deserto para a floresta, quando um rugido se ergue contra os valores da tradição: a dobra que diagramatizava o camelo é desdobrada, de modo que ele possa reinar na pele de um raivoso leão. Sua força reivindica o direito de recusar tudo aquilo que o impede de exercer a força em benefício próprio. Há o ensaio de uma Vontade de poder ascendente cuja função primeira é exercida no movimento de negação, contra o pesadume da opressão e dos valores seculares.

O leão nos diz dos enigmas da floresta que ele quer governar, sua casa. No entanto, ao mesmo tempo em que quer traçar suas coordenadas territoriais, ele é subjetivado entre os perigos de um território-floresta, e nos diz de uma formação ora arborescente e ora rizomática. A angústia de sua vontade é marcada por um passado contra o qual nada pode ser feito. “A vontade não pode querer para trás; (...) – eis o motivo de sua raiva; ‘aquilo que foi’ – assim chama-se a pedra que ela é incapaz de mover. (...) Assim se converteu a vontade, a libertadora, em acusadora de dor: e ela se vinga em tudo que é capaz de sofrimento por não poder retroceder.” (NIETZSCHE, 2014, p. 137).

O rei dos animais, movido pelo espírito da raiva e da vingança, tem um lugar de honra inclusive nos bestiários da idade média quando, segundo Benton (1992, p. 85), “a posição de nobreza

hierática e emblemática do leão foi instruída para corresponder simbolicamente aos conteúdos mais caros da fé cristã, dentre eles a soberana teofania da ressurreição de Cristo”.

Através de Zaratustra, Nietzsche (2014, p. 138) nos diz que, para o espírito de vingança, “onde havia sofrimento, deveria haver sempre castigo”. Essa imagem, do castigo, participa de um longo caminho transformador (de reversão): da simulação de uma boa consciência colocada no suposto e eterno direito de castigar, pois que a “existência precise também eternamente ser novamente ato e culpa!” (ibid); até que a vontade criadora possa romper com o ressentimento (do espírito de vingança) e dizer que o que passou assim o foi porque, catastróficamente, assim ela (a vontade) quis que o fosse.

Porém, para que o leão se transforme em criança, ele deverá enfrentar o grande dragão, a personificação do caos, representado nas arbitrariedades, nas ilusões, nos infortúnios, enfim, só enfrentando-o e vencendo-o ele conseguirá se transformar no além-homem. Ele faz, a todo o instante, um cruzamento que vai do deserto ao oceano, mas é na floresta que encontrará a potência de um novo salto.

Na travessia da floresta uma aula faz conexão com mundos particulares: animais, tribos, fósseis e vegetações que nos dizem da vida que se refaz. Um modo de existência se faz ali, mas é preciso ir além do visível, além das fórmulas que reverteram o valor da obediência e, assim, criaram outro regime de signos e outro modo de subjetivação. Os agenciamentos dizem de um conjunto de coisas desejadas, mas o que quer aquele que diz não aos valores da tradição no plano da educação? O leão nos diz do desejo de ruptura com os regimes de dominação, seu diagrama é constituído por movimentos de quebra e rechaço aos modos de sujeição. Talvez este seja um entremeio, uma ponte entre as duas pontas que se encontram na imagem de ouroboros: vida e morte. Trata-se de um processo transdutor, uma passagem à última metamorfose, durante a qual o trajeto, a subjetividade do

meio e aquele que o percorre se confundem, pois um implica o outro na imprevisibilidade dos trajetos, bem como na tensão de caminhos desaprendidos ou não conhecidos.

Na terceira metamorfose do espírito o ressentido rugido do leão já não se faz mais necessário, pois a criança está para além do fraco e do forte, do bem e do mal. Comemora-se, então, o “esquecimento, um recomeço, um jogo, uma roda que gira a partir de si mesma, um primeiro movimento, um sagrado ‘dizer sim’ (...) para o jogo da criação”. (NIETZSCHE, 2014, p. 36). Eis o que nos diz a criança: “Corpo sou eu, e alma” (ibid, p.42). Reconciliada com o tempo, essa criança fala àqueles que desprezam o corpo, pois desviam-se da vida (platonicamente) e assim tornam-se impotentes diante da energia criadora.

Esse terceiro diagrama é preenchido pelo desejo de liberdade. Assim, ele cria uma série de agenciamentos no sentido da superação humana. Seu funcionamento é marcado pelo espírito livre do ressentimento, e sua maquinaria agencia elementos de criação. Todavia, Nietzsche nos leva a perguntar sobre quem teria ensinado, ou como a vontade teria aprendido a se reconciliar com o tempo, ao ponto de libertar-se do ressentimento. Talvez, através de seu andarilho, o filósofo das forças (ibid, p. 74) tenha nos deixado uma pista: “Deves criar um corpo mais elevado, um primeiro movimento, uma roda que rola a partir de si – deves criar um criador”. Eis, talvez, a ideia do Eterno Retorno a nos dizer que todas as coisas retornam, e que assim também nós retornamos com todas as coisas, com o Sol, com o vento, com a terra, com os animais... para esta mesma vida. Nesse sentido, como não se trata de outra vida, mas da qual já vivemos, é necessário abandonar o que já passou e, com esse abandono, livrar-se do espírito reativo da vingança, em estado de reconciliação com o tempo e com a vida. Tal é o agenciamento que nos dá a pensar novos caminhos para uma educação que supere a visão niilista do homem e valorize a criação.

### III

## Dinamizações: Movimentos que Potencializam uma Aula

Os agenciamentos territoriais e as individuações que percorrem uma aula correspondem aos movimentos que a constituem, e, assim, nos dão a ver sua geografia: produção maquínica de desejos que criam espaços interterritoriais, diferenciados conforme a força do diagrama predominante. Ao mapearmos a intensidade dos trajetos e das dramatizações, podemos ultrapassar as imagens estereotipadas, ou seja, é possível tangenciar o imperceptível das formas que participam de uma aula, em produções cuja potência é aumentada ou diminuída conforme o grau de afecção implicado.

A potência de uma aula tem estreita relação com a tipologia das forças que nela prevalecem. Essas forças resultam de operações efetuadas no plano de intensidade dos conhecimentos; portanto, estão em conexão direta com os acontecimentos que os originaram em outras épocas e espaços. Assim, por exemplo, uma aula revive o acontecimento de *Mona Lisa* através de um sorriso criado por traços de Leonardo da Vinci no séc. XV; mas isso, porém, só é possível quando tal objeto é tocado por uma sensibilidade que permita deixar-se afectar pela obra do artista. Do mesmo modo, uma única fórmula matemática, entre tantas outras, implica o ânimo, a alegria e o esforço empenhados na

sua criação, tal como a aprendizagem da fórmula de báscara permite que façamos uma viagem no tempo dos acontecimentos matemáticos e, inclusive, nos permite criar conexões com o próprio matemático e professor indiano Bhaskara Akaria (estudioso das eclipses, posições e conjunções dos planetas), cuja dedicação, conforme Boyer (1996), o levou a formular o problema da divisão por zero na Idade Média, quando tal aritmética não entrava na matemática grega.

Tomada por forças ativas, uma aula coloca em jogo o exercício da tradução criadora acerca daquilo que é tocado por afecção; inventa-se uma gramática que possa expressar, também, a sensibilidade como pensamento produzido no encontro com o objeto de estudo, bem como a sensação experimentada no contato transcriador (não antecipado pela razão) com produções artísticas, filosóficas e científicas. Vive-se uma tensão provocada por forças vitais e caóticas – quando a experimentação de algo novo (fora da representação) libera aquilo que dá, ao pensamento, o que pensar. Para tanto, por mais raros que sejam, os desassossegos são indispensáveis à criação dos problemas que aumentam a potência de uma aula como acontecimento.

Nessa análise, podemos encontrar a experimentação de aulas que passam por povos, raças e tribos; aulas que acontecem em meio à dança, ao teatro e a lógicas desconhecidas, em meio às artes visuais e aos biografemas<sup>xxvii</sup> que reafirmam a posição política do trabalho com a leitura e a escrita de modo autoral, ficcional e inédito.

Politicamente, ao investir em processos de pensamento, uma aula dramatiza a emergência da pesquisa: drama que desenquadra o conforto das convicções acerca de “como” se aprende ou se ensina, uma vez que:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender  
– que amores tornam alguém bom em latim, por meio  
de que encontros se é filósofo, em que dicionários

se aprende a pensar. Os limites das faculdades encaixam-se uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo. (DELEUZE, 2006, p. 237).

Regida por forças ativas, uma aula escapa dos sentidos apaziguadores (da razão) ao movimentar uma determinada vontade de pesquisa que corresponda a uma vontade de potência ascendente. Nesse sentido, a magnitude acadêmica presente (muitas vezes) no conceito de aula é desmanchada, bem como a imposição de formas e imagens que facilmente direcionam e antecipam os achados de um pensamento (quando impedem a sua construção processual). Trata-se da possibilidade de criar condições para que o espírito da pesquisa (em transmutação e sem horizonte prévio) possa triunfar na busca inventiva por indícios de acontecimentos dispersos no mundo, ao nosso redor; ou seja, elege-se um movimento de pesquisa que se aproxime à alegria da criança, que percorra diferentes problematizações e, ao mesmo tempo, crie novos territórios e bordas investigativas.

Entre indícios de acontecimentos (que habitam as formas de conteúdo), a potência de uma aula está em consonância com as expressões que dela participam, lhe dizem respeito e lhe são, ao mesmo tempo, anteriores e contemporâneas, pois toda a expressão é anterior e fugidia às formas que lhe atribuem visibilidade. Sua força é pura e sem forma definida; ela (a expressão) é acontecimental e age na provisoriedade do clichê, ultrapassando o seu invólucro.

Ao considerar a expressão enquanto correlação entre um expressante e um expresso, Deleuze (2006, p. 363) nos lembra que ela comporta uma torção entre ambos: “de tal modo que o expresso não existe fora do expressante” embora se relacionem como coisas distintas: “o rosto aterrorizado não se assemelha



àquilo que o aterroriza, mas o envolve em estado de mundo aterrorizante". Nesse caso, o rosto é um expressante, ele expressa o quê o aterroriza, de modo que a expressão não seja confundida com um significante. Acerca disso, ainda, Deleuze (2005b, p. 57) refere-se à análise foucaultiana de estrato dizendo que "a expressão tem uma forma" e que a forma define um campo de dizibilidade.

Compreende-se que as expressões desdobram, por meio de formas, enunciações elaboradas no tempo de suas constituições históricas, ao mesmo tempo em que fazem a travessia dos informes (atemporais) que não se exprimem discursivamente, mas produzem movimentos afectivos de pensamento (para além dos processos civilizatórios, inteligíveis).

Tal formulação nos leva a entender que as duas instâncias da expressão (força e forma) coexistem no mundo vivido e não vivido por nós (em nossa materialidade), considerando que a força é anterior e a forma é contemporânea ao humano. Numa aula, portanto, as produções formais atualizam (provisoriamente) a instância virtual e acontecimental das expressões que nela se fazem presentes. Assim, a qualidade das forças que orquestram os processos de conhecer e de ensinar, necessariamente, implica a potência dos movimentos de VEP.

## Movimentos de Vida-Escrita-Pensamento (VEP)

Que é um movimento? Impossível seria tratar dos movimentos de VEP sem reparar no corpo que, diante da tela, lê e escreve simultaneamente. Enquanto isso, movimentos já realizados seguem acontecendo no pensamento de modo paralelo e oblíquo à própria leitura-escrita ou escrita-leitura que se produz na tradução de seus originais.

Cada gesto, das mãos que digitam signos, da cabeça móvel, e também dos olhos que por vezes não piscam e também não cessam de enxergar alguma coisa, criando um curso próprio entre

livros, paredes e um canto qualquer no espaço, enveredando, por fim, através de portas e janelas na contemplação<sup>xxviii</sup> de telhados, gatos, pombos, muros, árvores e humanos demasiadamente humanizados. O movimento inesgotável do delírio se extenua e, então, força um retorno ao texto, ao teclado e à tela. Os braços se estendem entre a estante, a mesa, um rabisco qualquer no caderno de anotações e alguma coisa que se consuma. Para além dos livros, o corpo se move, ainda, entre outros amores, desamores e invencionices humanas. Há o trajeto entre as instituições, os bairros, as cidades, a casa e as ruas, com seus complexos afetivos e experiências de vida e morte intensas, mas que, por vezes, carecem de sentido. Contudo, a duração destes percorridos ultrapassa o plano das ações físicas e segue, talvez, processando novos movimentos, atualizados em expressões arquetônicas, cênicas, musicais, picturais, poéticas, cinematográficas, filosóficas e científicas. Nesse sentido, podemos tomar as formas textuais como movimentos (infinitos) e também como espaços de traduções dos textos já movimentados e originados em outras experiências e naturezas não ortográficas.

Através da leitura-escrita pode-se entrar numa zona de movimentos que fazem o tempo contraído superar o extensivo entre um percurso e outro. Assim, o pensamento, a vida, o corpo e a escrita exigem desdobramentos que ultrapassam as previsões dos supostos pontos de partida (de alavanca) e de chegada a cada vez que se experimenta a intensidade do tempo contraído.

Na distensão dos movimentos que produzem escrituras<sup>xxix</sup>, há uma relação direta com a alquimia dos afectos e seus devires, com o *animus* que faz viver e que in-tenciona uma escrita ao colocá-la na cartografia intervalar de extensões já percorridas, criando, assim, novas visibilidades no visível.

O ato de escrever criadoramente, portanto, encontra-se para além do deslocamento físico, ele não está num ponto de origem localizável e tampouco num ponto de chegada definido pela energética do movimento; mas, antes, procede por meio da

colocação de uma escrita em órbita. Ao invés de se constituir na origem de um esforço, a escrita-vida-pensamento acontece ao acaso, por meio da inserção involuntária numa onda já existente no mundo: um movimento de colocação em fluxo preexistente de criação.

Como dinamismo criador, imaterial e incorporeal, o acontecimento<sup>xxx</sup> é necessário ao pensamento para que ele efetue algo novo. É indispensável que uma força coerciva (imprevista e sem controle) violenta os signos conhecidos (mortos) na produção de um jogo dissonante entre as faculdades, bem como o embaralhamento de cifras e de formas.

Ao considerar o acontecimento como potência do ato de criação, não há como não problematizar o acaso no plano político de uma aula: poderia o imprevisível estar previsto sem deixar de sê-lo? De que modo professores e alunos poderiam inventar aberturas ao Inusitado como possibilidade do impossível no pensamento que dispara a pesquisa? Os movimentos de VEP nos permitem encontrar indícios de acontecimentos que percorrem o mundo e atravessam obras de arte, ensaios e livros didáticos? De que ordem ou quais seriam esses movimentos?

Todavia, é preciso alguma cautela. Ao se tratar da relação entre acontecimento e VEP, é preciso fazer um uso cuidadoso do conceito de movimento. O cinema, em Deleuze (2009), por exemplo, introduziu o movimento na imagem, fazendo-a adquirir um automovimento, mas ela (a imagem) possui ainda uma autotemporalidade, o que nos permite pensar que ambos, o movimento e o tempo, possuem naturezas diferentes. A questão é que na efetuação da escrita, na sua produção móvel, tanto o movimento quanto o tempo a constituem internamente; mas o que importa, de fato, é saber de que modo as escritas são capazes de um certo movimento (impessoal) intelectual e de uma certa temporalidade atemporal (intersticial). Interessa, pois, saber em que condições esse tipo de escrita é criada. Entende-se que ela trans-porta acontecimentos.

Nessa perspectiva, transgeracional, todo o movimento de VEP é tratado como um empreendimento que, justamente, coloca o escritor em contato com a infância da criação, com aquilo que Aion<sup>xxxI</sup> faz dizer através de Cronos. Por meio de VEP, inventa-se todo o tipo de vida, para além da existência familiar (de filiação) já conhecida.

Assim, na povoação de um PPA, os movimentos são disparados por afecções. Eles se dispersam e também se agregam de modo disparatado, nesse mesmo Plano. Todo o PPA é afetado a cada vez que nele algo entra em variação.

Os movimentos de afecção que produzem VEP não dizem respeito aos afetos como sentimentos, mas aos devires não humanos do homem. Eles fazem o eu hesitar, numa espécie de vacilo capaz de suspender o eu-fixado num processo de desidentidade, de impessoalidade e desterritorialização que não quer a semelhança, mas o devir em sua própria realidade. A potência do devir-animal do homem, por exemplo, é de matilha, bando. Não se trata de filiação, mas de aliança entre naturezas diferentes. Acerca disso, Deleuze e Guattari (1997a) falam da “involução” como forma de evolução entre heterogêneos, por comunicações transversais que não compreendem uma correspondência de relações, mas agenciamentos (sempre coletivos). Segundo os mesmos autores, interessa, sobretudo, “os modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento” (ibid, p. 20).

Deleuzianamente, o ato de escrever é um devir; nesse sentido, os movimentos de VEP que perpassam uma aula são atravessados por afecções como devires-vento, devires-carrapato, devires-piolho, devires-camelo, devires-leão, devires-rato, devires-oceano, etc... Estes devires expressam modos particulares de povoar uma escrita (como inscrição), eles se proliferam e inflamam um texto (ortográfico, imagético, sem forma definida, caótico, fabulador, em processo, etc.). Podemos dizer que os movimentos de afecção fazem rizomas por contato e se propagam. Fala-se de um movimento que produz, por contágio, espacialidades próprias e que, ao mesmo tempo, conservam fronteiras (móveis) entre

textualidades que preservam e textualidades que expandem a vida. “Há toda uma política dos devires-animais, como uma política de feitiçaria: esta política se elabora em agenciamentos que não são nem os da família, nem os da religião, nem os do Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 30).

As agitações de VEP são disparadas e disparam possibilidades de autoria, bem como novas condições de pensamento. Seus processos são múltiplos e estão em variação contínua. Entre eles, podemos destacar três movimentos: 1. O despertar da pesquisa, quando o camelo ergue a cabeça no deserto; 2. Um rugido, um grito, um território habitável; 3. A extração de visibilidades das coisas visíveis na infância. Todavia, é necessário afirmar que não há um movimento independente do outro e que ambos coexistem de tal modo que não há como estabelecer qualquer hierarquia entre eles.

**Primeiro movimento:  
o despertar da pesquisa, quando o camelo ergue a cabeça  
no deserto**

“O que é pesado? Assim pergunta o espírito de carga, assim se ajoelha, como o camelo, e quer ser carregado abundantemente.” (NIETZSCHE, 2014, p. 25). Esse mesmo espírito quer saber daquilo que pode carregar e, ajoelhado, mantém a reverente postura da cabeça voltada às areias quentes do deserto. Entretanto, há algo das alturas na superfície e na profundidade do solo desértico. Eis que, num gesto de desobediência ao ordenamento externo, o camelo ergue a cabeça para expressar uma vontade de potência cujo movimento altera o que há ao seu redor: deslocamento que expõe outras forças, imagens e saberes. E como quem abandona a condição de subserviência, por necessidade da vida que quer viver, se impõe o desejo de conhecer o que há na areia e em seus entremeios, o que há para além do vento e na própria tempestade que encobre a terra e ao oceano retorna.

Assim, a pesquisa torna-se um ato de ousadia e resistência ao grande dragão “Tu deves”, ela sacode a poeira que recobre os corpos e passa a enxergá-los, recriá-los, traduzi-los, transformá-los. Ao erguer a cabeça, o corpo inteiro se coloca em pé e experimenta a diferenciação que há entre mundos que só podem ser traduzidos por meio da pesquisa: quando se passa a criar e a estabelecer novas bordas e territórios no mundo conhecido. Essa transmutação do olhar, no entanto, se produz em meio a novas condições de vida, voz e conhecimento: condições (de forças) favoráveis à negação de tudo o que impede a efetuação de uma potência. Nesse sentido, um forte rugido desperta os corpos paralisados ou supostamente mortos. Trata-se de dizer “não” a todos os valores que impediriam a criação.

Todavia, o mesmo rugido que faz erguer a cabeça no deserto, embora necessário, traz o perigo de um assentamento reativo ao manter oposição excessiva à tradição. Deleuze e Guattari (1997b) nos alertam que ao fazermos oposição aos conceitos supostamente universais e verdadeiros, estancamos a instância criadora que eles nos trazem, uma vez que já foram raspados, fabulados e despertados por seus inventores. “Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo.”(ibid, p. 109).

É nesse contexto que, numa escola municipal de Porto Alegre chamada EMEF Chico Mendes, durante uma aula de Ciências, a professora Patrícia Fontoura da Rosa (2016) convida seus alunos a experimentarem um processo intensivo de pesquisa, tradução e criação dos elementos (químicos) que compõem o nosso Universo, e que também estão presentes no corpo biológico, na literatura, nas artes e na mitologia: elementos dispersos no mundo, entre seres humanos e não humanos, presentes em tudo o que conhecemos, inclusive, no frio e no calor desértico do Egito, por onde passam os camelos, os leões e as crianças. Então, uma aula de Ciências passa a existir com a pluralidade de outras aulas;

entre estas, a aula de Artes, orientada pela professora Sandra Emannelle (ibid), na mesma escola (localizada em uma das regiões metropolitanas mais violentas do estado do RS).

Assim, as professoras Patrícia Fontoura da Rosa e Sandra Emannelle (2016) discorrem, em algumas páginas, uma aula que se estendeu ao longo de um ano inteiro com estudantes da EJA. As duas professoras compartilham a inusitada mistura entre arte, ciência e filosofia durante a confecção de uma tabela periódica. Colocada em movimento artístico, essa tabela configura a necessidade de pensar a própria condição da vida através dos tempos e das civilizações. Podemos dizer que um movimento de VEP foi disparado quando ambos, professoras e estudantes, deram passagem à mistura novidadeira da Ciência com a Arte. Suas aulas provocaram a condição processual do pensamento na medida em que abriram caminho à experimentação de outros mundos e modos de viver.

No contexto dessa aula, que não se sabe muito bem do início ou do fim, aprende-se que não há separação entre história, geografia, ciência, filosofia e arte. Aprende-se, também, que “educar, escrever, filosofar, pesquisar é também tornar-se outra coisa que não filósofo, escritor, educador, autor, pesquisador” (CORAZZA, 2010, p. 5).

Eis que, a aula de Ciências de duas turmas do último ano do Ensino Fundamental (na modalidade EJA) compreende um espaço dramático de resistência à mesmidade para que algo da vida inorgânica ultrapasse as percepções conhecidas. Assim, abre-se uma jornada ao mundo egípcio, aos deuses mitológicos e aos hieróglifos que inscreveram uma civilização às margens de um rio sagrado e que, até os dias de hoje, deixam fios ligados ao que nos tornamos e ao que nos tornaremos ainda.

Nesse trabalho, poderíamos dizer que um inventa-rio transborda o Nilo na travessia de uma jangada científica, em pleno curso da arte de extrair imagens novas dos velhos clichês: o novo e o velho se misturam na relação multifacetada do conhecimento.

## TABELA PERIÓDICA



Tabela periódica egípcia produzida pelos alunos do último ano da EJA na EMEF Chico Mendes, com as professoras Patrícia Fontoura da Rosa e Sandra Emanuele  
Disponível em: [http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/conhecer/revistas/07\\_2016.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/conhecer/revistas/07_2016.pdf)  
Data do acesso: 22.02.2016



Durante o ensino dos elementos químicos que constituem uma tabela periódica, essa aula constrói pontes no tempo na medida em que cria condições de possibilidade para a fabulação e a pesquisa: por reivindicação da infância; ou seja, por reivindicação do pensamento que quer pensar em nós o que somos, além daquilo que já sabemos.

Atenta aos interstícios de combate e de minoração dos discursos educacionais hegemônicos, principalmente no que diz respeito à relação com o conhecimento e sua criação, esta aula (entre movimentos de VEP) é compreendida em sua multiplicidade processual. Extremamente operatória, implica um tempo-espaço de experimentação dos problemas que a constituem. Sua matéria principal é a vida e o sentido primeiro é o da criação.

### **Segundo movimento: um rugido, um grito, um território habitável**

Tudo poderia assim ficar resumido: um inexplicável plano vazio, sem ordem e de pura variabilidade infinita. Tal é a imagem que antecede a transmutação do espírito, em processo de desamparo e desterritorialização. “É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas idéias.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 259).

É na atmosfera da passagem que o ritmo da vida que se impõe. Eis que um rugido se ergue na constituição de um território habitável: um crivo no caos. Assim, o rugido, o grito, o crivo. Trata-se de um novo plano de povoação. Um território, então, se constitui com o animal atento e farejador que, por necessidade, reside em nós: preciso em relação ao alvo, instintivo por natureza, destemido em bando, mas também camuflado e precavida por sobrevivência.

A junção estética dos conceitos de crivo, caos, espírito e ritmo compreende uma junção disjuntiva dos escritos de Deleuze com Guattari, desde *Mil platôs* (1997a) até *O que é a filosofia?* e Nietzsche (2014). A partir destes, ou melhor, com estes autores entendemos que os movimentos potenciais de uma aula passam por dinamizações do pensamento que se prolongam além do humano, e que, portanto, alteram a condição anímica da relação que se estabelece com o conhecimento. Isso nos diz que a dimensão produtora de uma aula não existiria sem a misteriosa possibilidade transmutativa do espírito: da passagem entre mundos e tempos que não se separam, mas que conservam marcas de criação e de superação.

O espírito de Zaratustra, em um certo instante, se desprende da pele do camelo. Ao levantar a cabeça no deserto, a corcova é transformada em crina, os pelos e garras são necessários ao sistema digestivo que se altera na figura do predador: o animal de carga se transforma no imperdoável animal de caça. O espírito que outrora servia aos valores da tradição passa a inverter a ordem da submissão: passa a destituir e dizer não a tudo que seja contrário a sua vontade de dominação.

Esse movimento de dinamização e transmutação do espírito, por vezes, percorre uma aula de modo imperceptível e, por outras, é pura cena dramática que coloca em alvoroço a aventura do conhecimento e da travessia entre saberes: um rugido necessário para que se possa levantar a poeira (que torna as coisas enfadonhas) e, assim, iniciar um novo ordenamento de saberes. Estes saberes podem, ou não, coincidirem com os conhecimentos escolares já instituídos.

Uma aula pode ser entendida, nesse sentido, como um espaço que vai *Do caos ao cérebro*<sup>xxxii</sup> quando “pedimos apenas um pouco de ordem para nos proteger do caos” (GRATTARI; DELEUZE, 1997b, p. 259). Ou seja, uma aula remete a planos de conhecimento que, embora já existentes, nos exigem que refaçamos (tradutoriamente) os caminhos e acontecimentos

que os originaram num primeiro momento. Isso possibilita que diferentes territórios sejam tangenciados ao longo de uma aula, em conexão a outras aulas, vidas e experimentações, infinitamente; porém, com a prudência necessária para que o delírio não se instale como doença ou interdição da saúde.

Na configuração territorial extraída de Nietzsche (2014), segundo as três metamorfoses do espírito, o rugir é entendido como um crivo, um novo organizador. A partir dele há uma nova exterioridade, em relação a qual haverá sempre uma constante necessidade de proteção (contra a dissipação do próprio território). São muitos os rugidos e crivos que participam de uma aula, tornando-a, também, uma zona de confronto entre saberes e planos de conhecimento que, por sua vez, dizem respeito a tempos, espaços e gerações que nem sempre se encontram em pontos de interesses, mas, muitas vezes, em pontos de disputas e destituições. Embora assim, não são os pontos, exatamente, que explicariam tais dissonâncias, mas as linhas, as órbitas nas quais localizamos diferentes modos de conhecer e de lidar com a exterioridade, ou seja, com a própria borda compositiva de nossos corpos.

O mundo inteiro passa pela porta de uma aula e abre janelas que arejam e importunam as nossas mais profundas convicções, oportunizando novos desordenamentos e nascimentos. No entanto, nada disso acontece apaziguadamente e sem violência, sem que forças diversas entrem em relação.

Uma aula, pode-se dizer, constitui-se como lugar de novas territorializações. Entrar, sair ou simplesmente atravessar um território do conhecimento implica o mais complexo exercício de desprendimento. Tal desapego de convicções ou da própria história pessoal, muito provavelmente, não pode ser inteiramente vivido pelo espírito que ruge (desesperado) por uma racionalidade vingativa e impedida do esquecimento (ou reversão) de uma catástrofe originária.

Podemos compreender que a segunda transmutação nietzschiana do espírito (leonino) supera a fragilidade do camelo,

mas, ainda assim, vive a angústia da falência por exaustão: por fixar-se, demasiadamente, no princípio único de dizer *não* a tudo que possa remeter à tradição.

Diante desse esgotamento, então, opera-se um ritmo necessário para que a infância retorne. Trata-se do movimento de retorno: um *ritornelo* imprescindível ao ritmo processual da criação. Os *Meios* e os *Ritmos*, conforme Deleuze e Guattari (1997a) nascem do caos. Para estes filósofos, todo e qualquer meio só existem através de uma repetição periódica. Esta repetição periódica corresponde ao ritmo. É a passagem de um meio a outro que se repete e que, portanto, define o ritmo. “Os meios são abertos ao caos, que os ameaça de esgotamento ou de intrusão. Mas o revide dos meios é o ritmo.” (ibid, p. 119).

Na entrevista intitulada *O abecedário de Gilles Deleuze*, encontramos uma série de verbetes remetidos à ideia de ritornelo; no entanto, é na letra O de ópera que Deleuze e Parnet (2001) nos possibilitam uma espécie de atualização do conceito: é quando o filósofo trata da relação com a música e também dos movimentos que ela produz em termos de diferença e repetição. Nessa mesma entrevista, Deleuze traz o conceito de ritornelo como um ponto comum, uma pequena canção que existe em três momentos, ao menos: quando se está em casa, no território; quando se está retornando do caos ao território; quando se está partindo, na despedida, sem saber ao certo para onde se está caminhando, em processo de passagem entre agenciamentos, ainda sem fixação. Nesses termos, o ritornelo está ligado ao animal: à entrada e à saída do território, ao problema da desterritorialização. Deleuze nos leva a entender que através do ritornelo o músico torna audíveis as forças que não são audíveis; assim como o filósofo torna pensáveis as forças que não são pensáveis (criando consistência). Em filosofia, diz Deleuze (ibid): “há cantos e gritos. Os conceitos são verdadeiros cantos em filosofia. E também há gritos na filosofia. Há gritos repentinos. Aristóteles: ‘É preciso parar’ (...). Spinoza: ‘O que um corpo pode fazer? Nem sabemos’. Esses são gritos”.

No sentido da diferença deleuziana, entre “cantos e gritos” do pensamento, um rugido no deserto compreende um grito, qual seja o ritmo, a passagem de um meio ao outro. “O esgotamento, a morte, a intrusão ganham ritmos (...). A medida é dogmática, mas o ritmo é crítico, ele liga os instantes críticos, ou se liga na passagem de um meio para outro.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 119).

Há um rugido leonino de Zaratustra em Nietzsche (2014). Mas este rugido, este crivo territorial invocado pelo ritmo, é anterior e contemporâneo ao camelo, ao leão e à criança. A condição anímica do rugido se faz presente em cada transmutação do espírito que percorre uma aula. Tudo aquilo que antecede e precede um território do conhecimento, dele participa. Portanto, trata-se de um ordenamento do mundo sempre em vias de se refazer pelo ritmo, a cada novo grito, como um crivo que se distingue em si mesmo. Este ritornelo, porém, só existe em relação a outros ritornelos e entre dois meios, ou entre dois entre-meios. Ele existe em relação ao agenciamento territorial, seja de chegada, de partida ou de permanência.

Os ritmos de uma aula implicam seus dinamismos espaço-temporais, seus movimentos de entrada e de saída em territórios que ora forcem a pura preservação de valores, ora demonizam a tradição e ora flexibilizam a existência pela prudência. Trata-se do movimento de ocupar um território, ora num sentido e ora noutro. Trata-se, necessariamente, de uma relação com o caos. Assim, Deleuze e Guattari (1997a) nos levam a afirmar a experimentação enquanto pensamento, sem, contudo, o traçado de qualquer horizonte que nos proteja do caos. Anos mais tarde, os mesmos filósofos (1997b) nos convidam a pensar o pensamento enquanto modo (prudente) de lidar com o caos. Em tal sentido, está a criação dos planos de ordenamento e de enfrentamento às variações infinitas cosmos, seja por meio das artes, das ciências e da filosofia. Para uma aula, não haveria conhecimento algum se, no deserto, não se erguesse o poderoso

dragão “Tu deves”, com o peso de suas escamas, o grande rugido e a alegria da infância: todos ritornelos na existência circular de uma aula entre componentes curriculares que atualizam ora um e ora outro agenciamento.

### Terceiro movimento: da extração de visibilidades na infância

A infância referida nos movimentos de VEP é escrita com I de intensidade. E também com E de *enfance*. Assim posto no abecedário de Deleuze & Parnet (2001), encontramos uma pista a nos dizer que “escrever é mostrar a vida” quando: “de tanto forçar a linguagem ao seu limite, há um devir animal da própria linguagem e do escritor e também há um devir criança”. Seguindo a pista deleuziana, entendemos que não se trata de recuperar a infância particular, mas de tornar-se criança ao restaurar “a infância do mundo”, a emoção vivida durante o encontro com alguma coisa pela primeira vez, quando corremos o risco de sermos surpreendidos no pensamento.

Contrariando a força sedentária dos clichês, o ato de extrair novas visibilidades daquilo que é visível se compõe, a cada vez, como a delicadeza e violência de um pensamento que não cessa de pensar a novidade. Opera-se um movimento de VEP capaz de vivificar o que parece não existir, produzindo novas aparições ao fazer falar o que estaria silenciado.

Na geografia intensiva de uma aula, as novas visibilidades ultrapassam os clichês sem os quais elas não existiriam. Nesse sentido, novas aparições transcorrem entre corpos que se encontram, quando a pesquisa sobrevém rizomaticamente e o pesquisador entra em relação com o pensamento que opera a seleção, o re-corte, o tratamento e a invenção da matéria extraída. Assim, o ato de extrair alguma coisa no e do mundo equivale ao ato de acrescentar algo já existente nesse mesmo mundo, sempre em devir, em processo de tornar-se outra coisa durante

a fabulação de saberes, de conceitos, de funções e de sensações experimentadas: uma espécie de procedimento arqueológico do encontro novidadeiro que faz operar-traduzir-inventar os próprios meios da pesquisa. Trata-se da possibilidade de extrair visibilidades inéditas do e no plano socialmente compartilhado, bem como “fazer ouvir um grito nas coisas visíveis.” (DELEUZE, 2005b, p. 124).

Durante o percurso de uma aula, esse movimento textualiza novamente e de outro modo (não menos original) o que um dia já se inscreveu como conhecimento. Na tessitura da extração, portanto, as quatro operações intercambiáveis da pesquisa coexistem: transcrever, transver, transfer e transpensar a novidade que habita o próprio envelhecimento - em tudo o que há no mundo, desde as mais antigas e recentes combinações bioquímicas até os restos de histórias já vividas, contadas e repetidas, mas outrora inventadas.

Entrar em uma relação de infância com a pesquisa implica, com efeito, a possibilidade de experimentar novas entradas e saídas num mesmo problema. Assim, o movimento torna-se ritmado com e pelo pensamento que faz pensar. Nesse dinamismo, entende-se que uma criança nietzschiana se coloca a dançar com os valores da tradição e, na pele do pesquisador, se faz valer da herança recebida para dar-lhe outro destino. Tanto as significâncias magnas quanto os pormenores insignificantes das vidas e dos objetos que (des)aparecem importam aos valores que querem, em nós, expandir a vida.

Este terceiro movimento corresponde ao abandono de uma certa submissão aos marcadores majoritários de poder, vivida pelo animal de carga, e compreende, também, a superação de um certo esforço demasiadamente empregado na recusa a todo o tipo de valor que ameaça a suposta magistratura de um domínio sobre o outro, vivido na figura do predador imperialista. Implica, pois, a política do menor, da alegria e da aventura do pensamento que,

por natureza, só é vivida na infância, pela criança que se põe a brincar perigosamente com leões e camelos.

Deleuze (1992, p. 123) faz referência à concepção de pensamento presente em toda a obra de Foucault como um ato, justamente, perigoso: “pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados.”

No percorrido intensivo de um PPA, com seus territórios e agenciamentos, as extrações afectivas configuram verdadeiros laboratórios ou bastidores dos problemas que fazem alunos e professores inventarem, como pesquisadores, travessias pensamentais. São as travessias de pensamento que nos fazem arriscar a diferença: encenar, repetir, escapar e, também, reverter o sedentarismo das representações.

Como espaço de virtualização e de atualização das expressões que nos cercam, uma aula produz extrações (inventivas) que se diferem do ideal colonialista de pesquisa. Essa diferenciação existe porque não há horizonte previamente estabelecido, assim como não há a antecipação dos resultados de uma investigação. Ao contrário disso, as extrações novidadeiras operam e transportam acontecimentos quando abrem passagem aos informes inesperados da matéria pesquisada e também às formas (de expressão e de conteúdo) que acompanham os problemas de pesquisa.

Nessa perspectiva, os movimentos de VEP agem na liberação de forças vitais e criam densidades afectivas necessárias a um espaço de produção, no qual os objetos de pesquisa possam ser sentidos e, simultaneamente, fabricados durante o encontro de visibilidades advindas da própria matéria que os constituem.

Destarte, em meio ao Projeto *Escrileituras*, uma aula intitulada *Entre personagens e devires não humanos do homem* aconteceu em formato de oficina, realizada com 10 professores da EJA



(no dia 11 de abril de 2014), numa Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no bairro Rubem Berta em Porto Alegre. Essa aula configurou um encontro (na instância da pesquisa-experimentação) durante o qual ingressaram personagens, cenas, vidas e obras que, por certo, atravessaram outros tempos, territórios e espacialidades. O movimento fabulatório da extração permitiu operar, principalmente, o conceito de pensamento imanente encontrado em Deleuze e Guattari (1997b), que, do verbo latino *immanere* (in + manere), significa estar junto, residir em, permanecer em, sendo aquilo que não se separa.

Implicando uma espécie de passagem pelo conceito (de imanência) em seu traçado (sentido) mais empírico, essa tipologia de aula abre condições de possibilidades para criar novas relações entre sensações e devires que não se separam, não se explicam e tampouco funcionam por dentro de lógicas racionalistas, pois acontecem no emaranhado de vielas rizomáticas e intermitentes, por meio de vazões dos objetos de estudo. Assim, a extração de fragmentos (fabulados) e de visibilidades (não aparentes) acontece durante uma espécie de uma navegação entre os mesmos.

Trata-se de um tipo de aula-experimentação na qual o itinerário não é antecipado pelos participantes, mas criador de ligações entre heterogêneos como concha-plástico, atilho-ferro, cera-pedra, leoa-madeira... Um percurso criador de relações (ativas), de conexões (impensáveis) e de desaceleração das agitações reflexas.

Como arqueólogos em terra desconhecida, pode-se dizer que os participantes desta aula coexistem com o material pesquisado e, também, com o próprio conteúdo disparado nos fragmentos de cada objeto investigado ou inventariado. Nesse mesmo encontro, o exercício da pesquisa compreende uma possibilidade de criar novas relações de pensamento durante a mistura autoral com os elementos da matéria em jogo.

Tal procedimento agita o vazamento de expressões que colocam em atividade o que aparentemente se mostra paralisado.

De modo dramático, implica o ato de problematizar, de re-verter e de encenar ideias, referências e afectos no mundo ao expor, por exemplo, um único fragmento inventado por extração, ou seja, fabulado na potência de um bom encontro. O encontro é qualificado como *bom* por combater a supremacia dos signos representacionais, elevando o pensamento à condição da vida transcorporificada (imaneente).

O pesquisador, por sua vez, torna-se um deformador que inventa seus próprios meios na extração de uma imagem nova, em processo de tradução transcriadora. Campos (2008) opera o conceito de transcrição como arte poética exercida junto ao mensageiro da deformação: um tipo de tradutor-anjo em procedimento de transluciferação. Assim, o poeta extrai *Um grifão* de Fausto na remobilização do texto e aponta-nos o desprezo necessário ao sentido pontual das palavras na criação de um paralelo contraponto.

Com Deleuze, Guattari e Aroldo de Campos, entende-se que todo o exercício de pensamento, mesmo que dele não se saiba, implica a arte da transcrição; bem como o ingresso em regiões de vizinhança (desconhecidas) por afecção. Experimenta-se, portanto, um efeito de borda ao entrar em relação com regiões vizinhas ou com fragmentos e objetos visualizados durante a pesquisa. Isso quer dizer que se experimenta, na borda, um ser-molecular capaz de entrar e também retirar-se de outro corpo, uma espécie de co-presença: uma possibilidade de entrar em variação de afinidades, em complexos afetivos que existem independentes do sujeito. Esses complexos de afetabilidade são expressos (atualizados) a cada vez em relação direta com aquilo que é vivido (experimentado). Portanto, são endógenos e existem em cada vida (virtualmente).






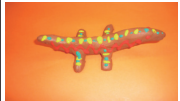
Por dentro e ao redor de um pensamento que pensa a diferença, as extrações de visibilidades (por afecção) compreendem possibilidades criadoras para uma aula, pois são pro-

duzidas no contato com devires não humanos do homem: quando estes devires entram numa relação de aliança (sem filiação) entre diferentes; de tal modo que o tipo de aliança apresenta-se como determinada forma de expressão.

Na perspectiva das vazões produzidas e produtoras de VEP, os processos inventivos (fabuladores) recebem destaque no tratamento da aula *Entre personagens e devires não humanos do homem*, durante a qual se escolhe um objeto qualquer do cotidiano (disponibilizado na sala de trabalho), como: sobras de madeira, ferro, plástico, cera, conchas, pedras e atilhos. A escolha é feita sem qualquer explicação moral dos motivos de cada um, mas, antes, por um sentido e uma preferência ou vontade de seleção. Do objeto escolhido, decorre a extração de fragmentos (fabulados) e de visibilidades (não aparentes). Inicia-se, então, uma navegação entre os mesmos, de modo que um personagem possa ser extraído (encontrado) e posto para funcionar em sua condição criadora, lançando mão de novos materiais (barro, tinta, água, papel, madeira, borracha...) para uma nova composição.

Nesse processo, a excursão entre os fragmentos extraídos permite que algumas partículas se desprendam das formas conhecidas e disparem uma existência não humana, mas animal, vegetal ou mineral. Trata-se de encontrar algo que dê ao pensamento o que pensar ao expressá-lo durante o acontecimento de uma pesquisa, embora com a vida e a voz que talvez ainda não sejam humanas. Desse modo, torna-se (in)preciso, por fim, por começo e por meio, inflamar-pensar novas inscrições no mundo.

Ao sobrevoar as produções dessa aula, é possível acompanhar um processo de pesquisa dos devires não humanos (informes) que ali transitaram e participaram na constituição de novas aparições (visibilidades):

<b>Objeto pesquisado</b>	<b>Visibilidades extraídas do objeto escolhido</b>	<b>Personagem visualizado durante a pesquisa</b>	<b>Imagem decorrente do personagem</b>
Um pedaço de madeira.	uma ponta de lança; uma fera; bordas, fraturas e lascas.	O caçador:	 Leoa ferida
Uma semente com fios entrelaçados.	mandala; geometria; triângulos; ordem; caos; teias; vida.	Um artesão fracassado.	 Língua-cinzeiro
Um pedaço de papel.	fragilidades; dobras; movimento infinito.	Inominável.	 Sem título
Atilhos.	fragilidade; dualidade (reta x curva); nó (tortura); laço (garrote, enforcado); passatempo; artifício; buraco na cadeira de tela.	O enforcado.	 Sem título
Uma moeda de plástico.	sons; cheiro; dureza/resistência; elasticidade; composição química; sabor.	A máquina.	 Tensão em equilíbrio
Pedra.	ar; vento; chuva; poeira; cristal; areia; rocha; natureza; tempo; lagartixa.	Um índio.	 Sem título

<b>Objeto pesquisado</b>	<b>Visibilidades extraídas do objeto escolhido</b>	<b>Personagem visualizado durante a pesquisa</b>	<b>Imagem decorrente do personagem</b>
Concha.	mar; areia; calor; amanhecer; lua cheia; sol; som; vibração; cor azul.	Uma sereia.	 <p>Mar azul</p>
Pedra azul.	pó de estrela; seres primitivos; vulcões; dinossauros; florestas; animais selvagens.	O alquimista.	 <p>Mundo sombrio</p>
Madeira em forma de cruz.	infância; árvore; inverno.	Joaquim José Botello.	 <p>Vida no campo</p>
Esfera transparente.	nuvens; fraturas; movimento de rotação; partículas; onda.	Núcleo vazio do nada.	 <p>Substância</p>



**Metamorfoses**

Jorge Fortuna Rial, 2016

Técnica: recorte/colagem digital

Na existência circular dessa aula, uma imagem de ouroboros é extraída de Nietzsche (2014), por fabulação, colocando em cena as três metamorfoses do espírito a cada vez que um processo meta-instável de experiência entre os corpos (pesquisadores, objetos não estruturados, barro, tinta, mesas, personagens, livros, recortes, água, cola, papel e outros não sabidos) é disparado. Nesse processo, uma Leoa ferida é extraída do caçador; uma língua-cinzeiro é acrescentada a um artesão fracassado; sons, cheiros, químicas e sabores são encontrados em uma insignificante moeda de plástico; o enforcado é extraído de atilhos coloridos; seres primitivos, pó de estrela, vulcões, dinossauros, florestas e animais selvagens são comprimidos em uma única pedra através do alquimista de um mundo sombrio.

Um a um dos elementos que ingressaram nessa aula trouxeram histórias que dizem da história do mundo e criaram problemas aos tradutores-pesquisadores que os encontraram, uma vez que: nunca se sabe, a priori, o que o outro pode dizer em sua diferença. Os tradutores, então, entram em cena, justamente, na experimentação das imagens que se formam, carregadas de drama e de potência.

As ocorrências extraídas de objetos quaisquer expressam indícios de acontecimentos transportados neles próprios, como vestígios encontrados e inventariados durante a pesquisa. Esses indícios, impregnados na matéria, retornam por meio de um movimento próprio. As extrações fabuladoras, portanto, formam elementos produtores de novos textos (ultrapassando o limite de qualquer assepsia). Tais elementos colocam-se (aparecem) como formas de expressão; e a interferência por eles produzida (capaz de disfuncionar um sistema estável) através de cenas, obras e personagens (derivados) produz outras formas de conteúdo (provisoriamente estáveis).

Na experimentação da pesquisa (em processo), as formas de conteúdo trazem e disseminam, de modo sutil e sensível, a originalidade primitiva das expressões que as habitam. São formas portadoras de informes. Estes, silenciosamente, vibram

nas matérias expressivas e atualizadas, interferindo nos sentidos e nos próprios arranjos produzidos em aula, sejam esculpidos, desenhados, pintados, dançados...

É importante perceber que na relação entre escultura e texto ortográfico, por exemplo, poderíamos fabular que a primeira (a escultura) coloca-se como forma de expressão e a segunda (a escrita) como forma de conteúdo. Porém, considera-se que ambas (escultura e escrita) emitem diferentes signos a serem sentidos e decifrados em diferentes línguas. Entende-se que, nesse exemplo, o movimento de extrair visibilidades do visível contamina e inflama uma escultura ao agir na liberação de forças ativas que, por sua vez, escrevem em composição com o barro. Assim, um devir-barro ultrapassa o escultor na impressão da terra-barro, transformando-o em escritor/tradutor de acontecimentos.

Implicado na travessia de uma aula que se faz potente por ineditismo do pensamento, o pesquisador torna-se, então, um



*Leoa Ferida*

Escultura criada por um dos participantes na aula *Entre personagens e devires não humanos do homem*.



corpo em processo, que se mistura com o pensamento operado, o qual seguirá, possivelmente, emitindo partículas disparatadas (de matéria desconhecida) e necessárias ao próprio ato de pesquisar; ou seja, ele passa a fabular aquilo que é tocado por afecção.

Trata-se, principalmente, de agitar os conteúdos de estudo, colocando-os em movimentação transcriadora ao encontrá-los: ação tradutória vivida em relação ao que possa ser sentido e, de algum modo, tocado por afecção, por reinvenção conceitual e necessidade de autoria; ou seja, uma possibilidade de conexão entre vida-pensamento e educação.

Com a minoração dos saberes identitários ou previamente definidos, o movimento de extrair visibilidades do visível permite que o conhecimento se produza na travessia de conteúdos entre meios distintos, em atos inventivos de superação daquilo que é comumente visível (clichê). A transcrição é assim tomada como uma espécie de tratamento das sensações que transitam entre uma língua de chegada (do original) e outra de saída (na tradução). Com Haroldo de Campos (1970), entendemos que a transcrição é produzida com e na intensidade de forças ativas/vitais.

No sentido de uma arte menor, há um tornar-se criança através de escritas, pinturas, performances, fotografias, fabulações, novas tecnologias e recortes que tanto podem referir oceanos, desertos, povos, galáxias, florestas, quanto insetos, reinos da natureza e histórias de todos os tipos... Enfim, há um tornar-se criança nas produções que desnaturalizam convicções e verdades proferidas. Assim, uma infância acontece na experimentação de visibilidades e de audibilidades inéditas e possíveis em obras artísticas, literárias, científicas e filosóficas – quando as noções conceituais de encontro, de acontecimento e de vida são experimentadas na dimensão autoral de novos problemas. Há na infância, portanto, um terceiro movimento de VEP, quando não mais enxergamos apenas com a retina do olho, mas quando nos tornamos videntes no compartilhado mundo da tradição, como intérpretes e produtores do conhecimento.

## IV

### Notas de Encerramento

...O que há em uma aula que nem sempre conseguimos ver e escutar? Quiçá, tudo aquilo que dominamos e, principalmente, tudo o que não sabemos ou não dominamos. Todavia, esse “tudo” não responde ao que há, pois o que há, justamente, são processos. Alguma coisa, entre movimentos de VEP, percorre as entrelinhas que se cruzam a todo o instante. Assim, este último capítulo é formado por notas que entrecruzam o texto-tese em toda a sua extensão e que, de certo modo, remetem à pergunta inicial: *o que há em uma aula que nem sempre conseguimos ver e escutar?*

Minoração dos valores. Afecção e potências não humanas. Não-humanos intempestivos. Devires que vivem. Conceito em estado caóide. Ideia fugidia. Texto que se faz (com)texto. Transcrição na infância. Criacionismo platônico. Biozoética que escapa da biopolítica. Caóides demoníacas. Vontade de Potência do camelo, do leão e da criança. Enunciado: instância prescritiva e temp(oral) do discurso. Um espaço-tempo para viver diferentes currículos. Dramatização que expõe a Ordem. Criaturas de desejo. Fascismo que habita nossa vontade de poder. Crença platônica no mundo póstumo. Agenciamento de territórios provisórios. O problema do escrever em outro sentido. Potência do falso com Deleuze. Didática Magna para quem quer corpos dóceis.

Ouroboros e a dança circular do Eterno Retorno. Gesto que transgride. Diagrama da possibilidade. Território que se desfaz. Biografema de uma vida minúscula. Contemplação que conserva sensações. Escrileitura que exige autoria. Acontecimento que força o pensamento. Aion: o tempo do acontecimento. Do caos ao cérebro: para viver e criar mundos possíveis.

São 32 notas espalhadas por um pouco mais de 100 páginas e uma filosofia, acrescidas de ensaios, citações, fabulações e nenhuma certeza. Ainda assim, pertencem ao plano de referência da tese, permitindo anexar algumas explicações que não caberiam noutro lugar sem o risco de quebrar o ritmo do próprio texto.

Parafraseando Caetano Veloso, “alguma coisa está fora da ordem” na composição dessas *Notas de encerramento*, assim nomeadas; pois alguma coisa se inicia a cada vez, indefinidamente. Portanto, talvez não haja encerramento algum, apenas os inícios e suas repetições fugidias. Ao que segue, infinitamente, não importam o que sejam os inícios ou onde estejam, mas o que eles fazem funcionar. Assim, essas notas pretendem funcionar como uma espécie de texto paralelo à tese, disponível a qualquer tempo, quando necessário à tradução de algum conceito ou expressão já demarcados. A demarcação é feita com a imponência e a fragilidade dos algarismos romanos. Representado por 7 letras maiúsculas, o sistema de numeração desenvolvido na Roma Antiga buscava a definição quantitativa de todas as coisas: eis a ilusão e a falha de um Império que nos permitiu a invenção dos números infinitos, indefinidos e não periódicos. Do mesmo modo, o seguinte texto pode ser acessado linearmente do início ao fim (quantitativamente), bem como do fim ao início e, também, sem ordem alguma; ou, ainda, pode servir como uma espécie de carta náutica para que não fiquemos totalmente à deriva. Honestamente, se dispõe a tornar o texto-tese mais acessível ao leitor que possa estar fora do contexto filosófico no qual se inscreve a tese.

## I Minoração

Como primeiro contraponto ao imperialismo quantificador dos clichês, já presente na Roma Antiga, ou dos valores hegemônicos que orientam a preservação da vida, o conceito de minoração é trazido para a tese com as noções de deslocamento e de criação. Em *Kafka: por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari (1977) traduzem esse conceito como um empreendimento político de militância, sempre ligado à desterritorialização e pertinente a todo o tipo de produção cultural marginal (de uma minoria) desviante dos modelos canônicos. A partir de Kafka e sua valoração do espaço e da língua operados por grupos étnico-culturais marginalizados, os mesmos autores (ibid, p. 28) nos dizem que a expressão *menor* “não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)”. Nesse sentido, trazer o conceito de minoração para dentro de um Plano Político de Aula (PPA), em certo modo, significa trocar uma educação dos ministérios por uma educação dos mistérios. Implica um processo de desterritorialização da Educação exemplar, erudita e concernente aos mestres (acessível a alguns), por uma educação coletiva e combativa aos modelos que se tornaram inquestionáveis no sistema educacional dominante. Implica a ideia de uma educação afectiva.

## II Afecção

No Pensamento da Diferença, com Spinoza (2007), o termo *afecção* corresponde à potência de agir do corpo, num jogo de afectar (produzir a ação) e de ser afectado (tornar-se sensível à ação). Para Deleuze e Guattari (1997b, p. 220), os afectos são “devires não humanos do homem”, que independem do humano, uma vez que “não estamos no mundo, tornamo-nos o mundo (...)”.

Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo”. Assim, quando nos servimos dos devires para uma ação inventiva, nos tornamos outra coisa, em devir, por afecção; nos tornamos sensíveis a potências não humanas, como, por exemplo, petrificar-se ao entrar em relação com o devir-pedra, ou, ainda, como Van Gogh, tornar-se sensível ao devir girassol e produzir uma obra por afecção.

### III Não-humanos

No estudo do conceito de afecção, a expressão *não-humano* é nietzschianamente entendida como expressão que foge aos sistemas civilizatórios de domesticação do corpo e do pensamento. Nesse sentido, para Deleuze e Guattari (1997a), o não-humano diz respeito a uma Natureza desconhecida, tal como é o afecto, fora de qualquer pessoalidade ou humanidade.

### IV Devires

Ainda com Deleuze e Guattari (ibid, p. 18), temos que um devir “não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação.” Conforme os mesmos autores, o devir é da ordem da aliança e nunca da filiação, justamente porque remete a uma ordem outra, não conhecida, de uma relação entre heterogêneos. Ele produz a si mesmo. Na economia dos desejos, podemos ser atravessados por devires de todo o tipo, desde um devir-punk, um devir-louco, um devir-criança, um devir-mulher... sempre minoritário, pois um devir jamais coincide com uma forma majoritária de poder ou com qualquer tipo de forma conceitual que se pretenda universalizar.

### V Conceito

Os conceitos filosóficos, dizem Deleuze e Guattari (1997b, p. 51), “são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, já que suas

bordas não coincidem. Eles nascem de um lance de dados, não compõem um quebra-cabeça. E, todavia, eles ressoam (...)"'. Para fazer ressoar um conceito, o filósofo possivelmente experimenta a terra desértica, pré-conceitual e anterior à filosofia: lugar de reverberações. Nesse plano, um conceito pode retumbar e somar-se a outro(s), produzindo um terceiro, quarto, quinto.... novo conceito, inaugurando a diferença a cada repetição, conexão e deslocamento. Assim, entende-se que "um conceito é um conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade)." (ibid, p. 267). Portanto, apresenta uma profunda relação com o caos tornado consistente, pois a ele remete e dele provém como um estado caóide.

#### VI Ideia

Antes de formular a concepção das três caóides, Deleuze se dedicou ao tratamento da *Idéia* tratando-a como afecção, acidente, acontecimento: "(...) preciso dizer das Idéias que elas formigam na rachadura, que elas emergem constantemente nas bordas dessa rachadura, saindo e entrando sem parar, compondo-se de mil maneiras diferentes." (DELEUZE, 2006, p. 243-244). No início dessa compreensão, o filósofo (ibid) se refere às três instâncias da Ideia: "indeterminada em seu objeto; determinável em relação aos objetos da experiência; contendo o ideal de uma determinação infinita em relação aos conceitos do entendimento."

#### VII Texto

O texto, como tentativa de capturar as ideias que nos fogem a todo o instante, se faz entrelaçado à experiência de vida e morte do escritor. "Texto quer dizer *Tecido*; mas, enquanto até aqui esse

tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia.” (BARTHES, 2008, p. 74-75).

#### VIII Transcrição

Em Haroldo de Campos (2008, p. 182), o texto é entendido como um processo transcriador. A transcrição é, assim, tratada como uma “espécie singular de arte que é a tradução: tradução poética – trans-criação – hiper-tradução”. Para este autor, a transcrição não deixa de expor a traição pertinente a qualquer promessa de lealdade. Não há fidelidade com o original, mas a possibilidade da criação. Portanto, traduzir implica deformar repetidamente, de modo que a leitura-escrita se efetue na potência do falso. “A tradução é também uma persona através da qual fala a tradição (...) como a paródia, ela é também um ‘canto paralelo’, um diálogo não apenas com a voz do original, mas com outras vozes textuais.” (ibid, p. 191). Nesse processo, a noção do simulacro enquanto acidente (por se afastar do suposto original) é valorizada como acontecimento, como criação que inaugura (por tradução) algo novo no mundo e com o mundo.

#### IX Criacionismo

Se, no pensamento da diferença temos o desvio como um acontecimento indispensável à criação, no Criacionismo encontramos uma posição contrária: a defesa de que “Deus criou todas as coisas, de acordo com um plano eterno (...).

As espécies foram criadas de forma fixa (...). O homem, Adão, composto de corpo e alma, é um ser especial porque foi criado à imagem e semelhança de Deus, seu criador.” (FERREIRA, 2008, p. 23). Nessa compreensão, acima de tudo conservadora, encontramos a figura do dragão “Tu Deves” de Nietzsche (2014), diante do qual nada mais deve ser inventado, uma vez que tudo o que há no mundo já fora criado e toda a forma de existência estaria, assim, determinada. Esse paradigma teísta remete o ser humano à condição de criatura produzida por Deus e a ele subordinado como imagem semelhante, cuja fragilidade maior consiste na própria existência biológica do corpo. Em tal sentido, o Criacionismo considerara a bioexistência num plano inferior ao inatingível plano divino, no qual não existem quaisquer limitações ou necessidades orgânicas do corpo. Conforme Nietzsche (2011, p. 205), a crença religiosa “amesquinhou o conceito ‘homem’; sua extrema conclusão é que tudo quanto é bom, grande, verdadeiro, permanece sobre-humano e só nos é dado pela graça...”. Atualmente, em nosso país, pastores e deputados da bancada evangélica tencionam para a inserção do Criacionismo bíblico na Base Nacional Comum Curricular, bem como a presença da Bíblia na escola.

#### X Biozoética

Em se tratando do corpo afirmativo, na contramão do ideário Criacionista, o prefixo *bio*, na palavra *Biozoética*, está revertido e dissociado do Semelhante que habitaria o homem. E, também, não se associa ao conceito de biopoder utilizado por Foucault (1988), pois não se refere a uma forma de controle sobre a vida, mas à sua imanência e afirmação. A expressão biozoética compreende uma ampliação do significado grego



de *bios* quando acrescido da intensidade vital de *zoe*. Nesse sentido, a condição de toda a existência torna-se ativa e não se submete a determinações biológicas naturais, orgânicas ou reguladoras do corpo independentemente da vontade.

## XI Caóides

Impossível seria tratar o corpo sem considerá-lo em sua relação com o caos. Este, na filosofia de Deleuze e Guattari, tem posição privilegiada em todos os processos de criação. Um corpo, em tal sentido, é um agir sobre, é pura ação, é um interminável fazer-se corpo artisticamente, como em Zaratustra de Nietzsche (2014): incorporar, tornar-se corpo em constante luta, debatendo-se contra o caos e nele efetuando determinados cortes (jamais dentro do caos, pois aí não seria corpo, não haveria densidade alguma). São os cortes que o tornam consistente e lhe permitem uma borda. Em Deleuze e Guattari (1997b) as consistências derivam dos enfrentamentos filosóficos, artísticos e científicos com o caos, que dele e a ele retornam como caóides. “O que o filósofo traz do caos são variações (...). O cientista traz do caos variáveis (...). O artista traz do caos variedades (...)”. (ibid, p. 260). Chamamos de caóides as criações que emanam do caos. Cada um dos planos do conhecimento apresentam criações específicas: no plano da Filosofia (plano de imanência) temos a criação de conceitos; no plano da Ciência (plano de referência), temos a criação de funções e no plano das Artes (plano de composição), temos a criação de perceptos e afectos. O corpo é assim compreendido como a junção das três caóides (tratado como cérebro no último capítulo de *O que é a filosofia?*). Nessa perspectiva, um conceito filosófico, uma fórmula matemática ou uma produção artística são considerados estados caóides.

- XII Vontade de Potência
- Na luta contra caos, a *Vontade de Potência* “é somente o esforço para triunfar do nada, para vencer a fatalidade e o aniquilamento: a catástrofe trágica, a morte. Vontade de Potência é, assim, a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e de intensificar a vida.” (SANTOS, 2011, p. 104). Para Nietzsche (2011), a Vontade de Potência implica tanto a conservação quanto a expansão da vida; é a qualidade de tudo o que acontece por meio da efetuação de forças. Sem ela, não teríamos condições de produzir a nós mesmos, nossos valores, linguagens e enunciados.
- XIII Enunciado
- Foucaultianamente, o enunciado é tratado como aparição acontecimental (que materializa uma ideia), como algo que irrompe num certo espaço, num determinado tempo e que passa a ser repetido (com regularidade) no discurso, funcionando como matriz naturalizadora de sentidos e significações. Ele não é inteiramente visível e tampouco inteiramente oculto. Portanto, quando olhamos para além e para dentro de algumas narrativas educacionais, passamos a perguntar acerca das relações que nela se expõem, bem como acerca dos enunciados que o discurso naturaliza. Um enunciado está sempre ligado a uma cadeia enunciativa. Temos uma série de enunciados (ulteriores e anteriores) regidos em formações discursivas que aparecem, por exemplo, em slogans políticos (dirigidos ao povo).
- XIV EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos
- Com o propósito de alargar a discussão acerca dos currículos que compõem a EJA, associando trabalho e pensamento (o trabalho como forma de pensamento e o pensamento como trabalho), os professores da EJA, no município de Porto Alegre, foram convidados a registrarem ações consideradas

relevantes em suas trajetórias profissionais. Dessa proposta, nasceu o livro *EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Nele, os educadores compartilham posições curriculares que acompanham, que situam, que aproximam e que diferem os fazeres docentes. A maior especificidade desse livro está no modo como ele foi produzido: durante um processo, ainda não esgotado, de discussões ao redor da Educação de Jovens e Adultos e suas condições de possibilidades no mundo contemporâneo. Nesse sentido, seus autores-professores não foram selecionados, mas convidados a participarem com a escrita de suas experiências, propostas e concepções de ensino e de aprendizagem, contribuindo, assim, na possibilidade de inventar um tempo mais potente e vívido de recriações curriculares. O critério estabelecido para participar, primeiramente, foi a vontade de escrever; ou seja: alguma Vontade de Potência para fazer dançar um currículo vivo, em processo de dramatização.

#### XV Dramatização

A dramatização implica “dinamismos, determinações espaço-temporais dinâmicas, pré-qualitativas e pré-extensivas que têm ‘lugar’ em sistemas intensivos onde se repartem diferenças em profundidade, que têm por ‘pacientes’ sujeitos-esboços, que têm por ‘função’, atualizar Idéias...” (DELEUZE, 2010, p. 145). A dramatização consiste na exposição do drama implicado nas relações de saber (do próprio logos).

#### XVI Criaturas

No roteiro de uma aula imaginada com o professor Perseu, 20 alunos e uma roteirista chamada Ariadne, a dramatização é percorrida por criaturas que se movimentam entre tempos e espaços dinâmicos. Antes de aparecerem nesse

roteiro, foram produzidas durante a oficina *Entre personagens e devires não humanos do homem*, realizada com um grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos. Todas elas (*caçador, artesão fracassado, inominável, enforcado, máquina, índio, sereia, alquimista, oceano, mundo sombrio, Joaquim José Botello, núcleo vazio do nada, leoa ferida, língua-cinzeiro, seres primitivos, pó de estrela, vulcões, dinossauros, florestas e animais selvagens*), tornaram-se criaturas que ingressaram na história do professor Perseu com seus alunos, trazendo e produzindo conexões com outros mundos e dimensões que compõem a geografia de uma única aula, aberta ao pensamento.

#### XVII Fascismo

O fascismo que silenciosamente nos impede de pensar, inclusive, acerca da criatura que nos tornamos, está para além do fascismo histórico de Hitler e de Mussolini. É Foucault (2009) quem nos diz isso em *Introdução à vida não fascista* ao discorrer sobre o livro *O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia* de Deleuze e Guattari: trata-se do fascismo “que está em todos nós, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora.” (ibid, p. 47-48). Em maior ou menor grau, nos encontramos platonicamente habitados pela intolerância de nosso tempo a tudo o que se distancia do aceitável, dos valores incorporados como verdadeiros.

#### XVIII Crença platônica

O desejo de condenar tudo o que não se parece com a verdade, que falseia ou simula é alimentado pela crença platônica em um mundo divino. “Todo o platonismo está construído sobre esta vontade de expulsar os fantasmas ou os simulacros, (...) de subordinar a diferença às potências do Mesmo

e do Semelhante.” (DELEUZE, 2006, p. 185). No diálogo com Glauco, Platão (2005, p. 160) discorre sobre a natureza do filósofo e afirma que ele deve manter “a aversão à mentira e a recusa em admitir voluntariamente a falsidade, seja como for, mas antes odiá-la e pregar a verdade.”. Platão (ibid) relaciona a sabedoria com a verdade: “logo, aquele que realmente gosta de aprender deve, desde novo, aspirar ao máximo à verdade integral.”.

XIX Agenciamento Distante de qualquer assepsia moral conduzida por um domínio da verdade, Deleuze e Guattari (2012) nos explicam que vivemos em agenciamentos. Conforme os mesmos autores, o agenciamento implica uma espécie de simbiose entre duas faces (entre o que é enunciado e o que se faz maquinicamente): uma estreita correlação entre expressão (agenciamentos coletivos de enunciação – familiar; judicial; escolar; hospitalar...) e conteúdo (agenciamentos maquínicos – corpos sociais; complexos industriais; formações culturais... que operam fluxos e cortes, e que sublinham o que o sujeito faz e não o que ele é). Quando as duas faces (dizibilidade e visibilidade) incidem uma sobre e com a outra, temos um agenciamento. Nesse co-funcionamento (simbiótico) entre elementos heterogêneos, podemos tomar o capitalismo, por exemplo, como um agenciamento que inaugura e coloca em jogo novas relações com o tempo (cronológico), com o trabalhador (remunerado), com a terra (propriedade privada), com a cidade (urbanizada); com objetos e alimentos (estocados para a venda), com a desterritorialização geográfica (globalização)... No agenciamento, há um transbordamento do desejo que o compõe. Portanto, trata-se de uma máquina desejante. No abecedário produzido com Parnet, Deleuze

(2001) discorre na letra D de desejo nos dizendo que desejar coincide com a construção de um agenciamento; e que nessa construção, “um agenciamento tem quatro dimensões: estados de coisas, enunciações, territórios e movimentos de desterritorialização. E é aí que o desejo corre...” (ibid).

- XX O problema do escrever
- Durante a entrevista concedida à Parnet para *O abecedário*, Deleuze se refere à obra *O anti-édipo* dizendo que: “quando se faz um livro é porque se pretende dizer algo novo”. Esse algo novo do qual o filósofo trata é o *desejo*, revertido de qualquer suposição individual. Deleuze e Guattari desejavam escrever o problema do desejo, contrariando tudo o que se compreendia em termos psicanalíticos da concepção dominante, até então. Mas, para isso, teriam que modificar o conceito de desejo e sua implicação com o inconsciente freudiano. Era necessário, pois, reverter o sentido de palavras já conhecidas. Pode-se dizer que eles se depararam com o problema do escrever, justamente porque “o escritor, como diz Proust, inventa na língua, uma língua de algum modo estrangeira. Ele traz à luz novas potências gramaticais ou sintáticas. Arrasta a língua para fora de seus sulcos costumeiros, leva-a a *delirar*. Mas o problema de escrever é também inseparável do problema de *ver* e de *ouvir*: com efeito, quando se cria outra língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite “assintático”, “agramatical”, ou que se comunica com seu próprio fora” (DELEUZE, 2011, p. 9)

- XXI Potência do falso
- Na imagem criacionista do Semelhante, aprendemos que o homem, através do pecado, perdeu a semelhança com Deus e tornou-se um simulacro. “O simulacro é precisamente uma

imagem demoníaca, destituída de semelhança (...).” (DELEUZE, 2006, p. 186). Nessa crítica à crença platônica da divisão entre o mundo das essências (verdadeiro) e o mundo das aparências (cópias), Deleuze reverte a suposta inferioridade de tudo aquilo que se afasta do Modelo Superior para dizer que quanto maior a degradação da semelhança, maior a sua potência criadora. Ao invés de subordinar a diferença ao Semelhante, ela é afirmada como repetição da criação: “o simulacro funciona sobre si mesmo, passando e repassando pelos centros descentrados do eterno retorno” (ibid. p. 187). O falso, portanto, significa o abandono da busca pela verdade; como uma força que se apodera do pensamento, ele expõe uma Vontade de Potência afirmativa e artística.

XXII Didática Magna Forjada nos valores da religião e da ciência (como busca da verdade), a Didática Magna é proposta por Comenius no séc. XVII. Conforme Nicolay (2012), Comenius foi responsável pela grande reforma nas escolas, instalando os princípios da Pedagogia Moderna, com graduações, regimes disciplinares, busca do autocontrole e do princípio da ordem exata, bem como da domesticação de forças ativas próprias da infância. “Uma pedagogia que, cada vez mais, vai especializando-se como arte de controle do corpo infantil.” (ibid, p. 77). De certo modo, essa Didática se aproxima ao princípio imperativo de “Tu Deves”: a obediência como condição para que o sujeito alcance a suposta felicidade eterna com Deus.

XXIII Ouroboros A imagem do grande e impetuoso “Tu Deves” de Nietzsche (2014) se apresenta na forma de um dragão que comanda o espírito até que ele passe à segunda metamorfose. Zaratustra, por sua vez,

segue seu caminho acompanhado da águia e da serpente. Mas o que ouroboros tem a ver com isso? Por certo, este símbolo do dragão ou da serpente que mordem a própria cauda pode ser visualizado no caminho de Zaratustra: “é para alcançar-se novamente a si mesmo que todo anel gira sobre si.” (ibid, p. 95). Ouroboros mantém-se réptil, rastejante sobre a terra, espalhando o temor ao seu veneno e deixando marcas e contornos de sua passagem; ao mesmo tempo, suas escamas mostram toda a potência da renovação. Mas de tudo o que possa ser, ouroboros nos traz a imagem de uma existência circular, sem início e nem fim, em processo de eterno retorno. Ele nos traz a borda constitutiva de um espaço interior, fazendo com que esse espaço, ao mesmo tempo, prolifere e ocupe uma região na exterioridade. Assim, *o círculo de ouroboros pode ser entendido como um gesto de fronteira do próprio espírito.*

#### XXIV Gesto

“O que chamamos de *Gestus* em geral é o vínculo ou o enlace das atitudes entre si, a coordenação de umas com as outras, mas isso só na medida em que não depende de uma história prévia, de uma intriga preexistente ou de uma imagem-ação. Pelo contrário, o *Gestus* é o desenvolvimento das atitudes nelas próprias, e, nessa qualidade, efetua uma teatralização direta dos corpos, freqüentemente bem discreta, já que se faz independente de qualquer papel.” (DELEUZE, 2007a, p. 230-231).

#### XXV Diagrama

O diagrama é deleuzianamente tratado como máquina abstrata. “O que chamamos de ‘mapa’, ou mesmo de ‘diagrama’, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo. Com efeito, há tipos de linhas muito diferentes, na



arte, mas também numa sociedade, numa pessoa.” (DELEUZE, 1992, p. 47). As linhas diagramáticas podem ser representacionais, abstratas, segmentadas, dimensionais e direcionais. Isso faz com que o Diagrama opere por agenciamentos concretos, conforme a tipologia das linhas que o compõem. O diagrama não apresenta qualquer fixidez, ele é movimento: faz a passagem de um agenciamento a outro; constitui-se como possibilidade e jamais como representação.

#### XXVI Território

Conforme Guattari e Rolnik (2013, p. 388), o território diz respeito “tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente em casa. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma.”. Entende-se que um território se desfaz em processo de desterritorialização (quando é abandonado) para que algo novo se produza e, logo mais, possa se compor como um novo território (nunca o mesmo). Em *O anti-édipo*, Deleuze e Guattari (2010) se referem à dimensão territorial dos nossos primeiros signos, os quais fazem a demarcação do humano como um ser capaz de linguagem. Nos dizem que esses primeiros signos “fincam suas bandeiras nos corpos” (ibid, p. 193), imprimindo uma escrita no corpo: uma inscrição na carne, uma memória, uma linguagem territorializada.

#### XXVII Biografema

De certo modo, uma biografia pode ser compreendida como um território: território habitado pelo biógrafo, com marcações próprias, dinamismos repetitivos e modos específicos de instalação textual. Como um animal de território, o biógrafo se mantém à espreita e em posição de caça dos elementos biograficamente verdadeiros.

Seguindo um pouco mais pelo conceito de território, sabemos que ele possui um vetor de saída. Nessa compreensão, a saída do território biográfico (caracterizado por sua linearidade e suposta veracidade dos fatos) estaria na afirmação do caráter biografemático presente na escrita de uma vida. “O biografema eclode na relação que estabelecemos com aquele sobre o qual escrevemos, é um teste-mundo do detalhe e do minúsculo que nos punge...”. (COSTA, 2011, p. 12). Barthes (1984, p. 69) nos convida a pensar o biografema como um *punctum*: “um detalhe, ou seja, um objeto parcial”, jamais totalizante ou majoritário, mas, antes de tudo, diz respeito à história e aos valores não oficiais; pois, “não leva em consideração a moral ou o bom gosto; o *punctum* pode ser mal-educado.” (ibid, p. 71). Assim, o biografema implica o exercício da fabulação: ver, escutar, ler e escrever a novidade que há naquilo que já existe. Trata-se de colocar em jogo a potência da falsificação (não menos verdadeira do que a verdade verdadeiramente contada) ao desacomodar o território da vontade de verdade. Conforme Costa (2011, p. 119), o “biografema mina os símbolos hierarquizados na medida em que estabelece uma nova ordem para aquilo que a cultura oferece acerca de um autor”. Ele pertence ao plano das virtualidades que acompanham, por sua vez, os clichês de uma história, de uma cultura, de um objeto, de uma imagem, de uma biografia.

## XXVIII Contemplação

É possível encontrarmos uma aproximação entre o conceito barthesiano de biografema e a noção de contemplação utilizada por Deleuze e Guattari (1997b) quando se referem à sensação. Contemplar implica conservar a sensação, contrai-la. “A sensação preenche o

plano de composição, e preenche a si mesma preenchendo-se com aquilo que ela contempla: ela é *enjoyment*, e *self-enjoyment*. (...) Não são Idéias que contemplamos pelo conceito, mas os elementos da matéria, por sensação..." (ibid, p. 272). Nesse sentido, é preciso contemplar uma imagem-feita para que se possa dela extrair algum biografema. Demoradamente, um texto é ruminado, agitado e, também, contemplado ao ser lido ou escrito biografematicamente. É preciso demorar-se um pouco mais para superarmos os estados de coisas, seus dinamismos e finalidades. Trata-se, portanto, de uma contemplação ativa.

#### XXIX Escrita

Como texto ativo que reivindica autoria e, portanto, singularidade, a escrita opera o nascimento de autores. Quando ela acontece, podemos dizer que nasce um escritor em processo de co-autoria junto à leitura escolhida. Assim, ler e escrever são operações autorais e simultâneas que remetem ao texto múltiplo: aberto às interferências de cada leitor e, portanto, escrevível e traduzível de diferentes maneiras. Corazza (2011, p. 56) nos diz que a escrita "instala-se em regiões de ser e de pensamento, que portam problemas que não se consegue formular; por isso, pode revelar aspectos dos seres que estavam ocultos e abrir círculos inéditos de pensamento."

#### XXX Acontecimento

Pensamento e acontecimento compõem a mesma equação: não há ato de criação que não se comporte como um acontecimento. Ele é um "entre-tempo", a parte que não se deixa atualizar; ou seja, "não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera (...)" (DELEUZE, 2000,

p. 152). O acontecimento se atualiza em estados de coisas, mas uma parte dele escapa a qualquer tipo de atualização e segue como reservatório de variações infinitas. Deleuze e Guattari (1997b, p. 205) nos dizem que “o acontecimento não é feito somente de variações inseparáveis, ele mesmo é inseparável do estado de coisas, dos corpos e do vivido nos quais se atualiza ou se efetua. Mas diremos o inverso também: o estado de coisas também não é separável do acontecimento, que transborda contudo sua atualização por toda a parte.”. Os mesmos autores tratam o acontecimento como uma espécie de vapor que se ergue dos corpos e a eles não se assemelha, mas que “investe o campo de batalha, a batalha e o ferimento, como componentes ou variações de um acontecimento puro (...)” (ibid, p. 205).

#### XXXI Aion

Deleuzianamente, *Aion* é entendido como o tempo do acontecimento: um “entre-tempo” imensurável, temporalidade aformal que se difere do tempo cronológico.

#### XXXII Do caos ao cérebro

*Aion* e *Cronos* persistem no caminho que fazemos do caos ao cérebro, um caminho necessário para que não sucumbamos no vazio, para que “nossas idéias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes (...) segundo uma ordem do espaço e do tempo, impedindo nossa ‘fantasia’ (o delírio, a loucura) de percorrer o universo no instante, para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo.” (GRATTARI; DELEUZE, 1997b, p. 259). Assim, os autores de *O que é a filosofia?* concluem um livro conforme o que eles próprios aludem no seu início, um livro da sobriedade tardia: “quando chega a velhice, é a hora de falar concretamente” (ibid, p. 9). No último Capítulo, intitulado *Do caos ao*

*cérebro*, Deleuze e Guattari nos dão a ver o cérebro como a junção das três caóides num “estado de sobrevoos” e de combate contra a morte, na criação de conceitos, sensações e funções que tornem a vida suportável. Os mesmos autores nos trazem o poema de Lawrence para dizer que o poeta, o artista, o filósofo e o cientista efetuam rasgos na película que nos separa do caos a fim de deixar passar um pouco de ar livre e tempestuoso, restituindo a novidade em seu eterno retorno. Todavia, “a luta contra o caos só é o instrumento de uma luta mais profunda contra a opinião, pois é da opinião que vem a desgraça dos homens.” (ibid, p. 265). Entende-se o caos como o grande meio de todos os meios, como a impossibilidade necessária à criação de possíveis. Nos funcionamentos opiniáticos ou nos modelos de reconhecimento há uma tentativa de esconder o caos e, assim, evitar os enfrentamentos que, justamente, trariam consistência à produção inventiva do conhecimento.

## Referências

ALIGUIERI, Dante. **A divina comédia**. Trad. de José Pedro Xavier Pinheiro. São Paulo: Atena Editora, 1955. Edição digital de 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/divinacomedia.html>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRADE, Ana Paula Rech de. **A música chama no celular: narrativas de jovens sobre o uso de música nos celulares**. In: DALAROSA, Patrícia C. e LEMOS Míriam P. (Orgs). *EJA: em espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação: Supernova Editora, 2013.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de Tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Trad. de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Morte do Autor**. In: *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. Lisboa: Edições 70, 1988.

\_\_\_\_\_. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977**. Trad. e posfácio de Leyala Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix. 1980.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre teatro**. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BENJAMIN, Walter. **A tarefa-renúncia do tradutor**. Trad. Susana Lages. In: *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin*: Quatro traduções para

o português. Lucia Castello Branco (org.). FALE-UFMG: Belo Horizonte, 2008.

BENTON, Janetta R. **The medieval menagerie: animals in the art of the Middle Ages**. New York: Abeville Press, 1992.

BIO-OFICINAS DE FILOSOFIA. In curso de extensão **Transcrições no cotidiano**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. II Semestre. 2011.

BLOOM, Harold. **A angústia da influência: uma teoria da poesia**. Trad. de Miguel Tamen. 2. ed. Lisboa: Cotovia, 1991.

BORGES, Jorge Luis. **Pierre Menard, autor do Quixote**. In: *Ficções*. Trad. De Carlos Nejar. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. Trad. de Elza F. Gomine. São Paulo: Edgar Blücher, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Texto de apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

CAMPOS, Haroldo de. **A tradução como criação e como crítica**. In: *Metalinguagem*. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Deus e o Diabo no Fausto de Goethe**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CENTENARO, Luciano Miraber. **A economia doméstica e o mundo do trabalho: conhecimentos matemáticos na vida pessoal do estudante**. In: DALAROSA, Patrícia C. e LEMOS Míriam P. (Orgs.). *EJA: em espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educaçã: Supernova Editora, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Notas**. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.) *Caderno de notas 1: projeto, notas e ressonâncias*. Coleção Escreleituras. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Notas 3: Didaticário de Criação – Aula cheia**. Porto Alegre: Supernova Editora, 2012. (Coleção Escreleituras)

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática-artista da tradução**: transcrições. In: *Mutatis Mutandis*. v. 6, n. 1, p. 185-200. Medellín, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo**: método Valéry- Deleuze. Plano de trabalho. Pesquisa de produtividade CNPq. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, agosto de 2010a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Nos tempos da Educação... da diferença**. In: DALAROSA, Patrícia Cardinale; LEMOS, Miriam Pereira (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: um espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Secretaria de Educação de Porto Alegre. (SMED), 2013b.

\_\_\_\_\_. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação**. Porto Alegre: UFRGS; Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Seminário Avançado em Educação**: o método de dramatização na comédia do intelecto: Valéry & Deleuze. Linha de Pesquisa Filosofias da diferença e educação. Área temática: Fantasia de escrita: devir-infantil de currículos nômades. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010/1.

COSTA, Cristiano Bedin da. **Acerca das matérias de escrita**. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação e literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

COSTA, Luciano Bedin da. **Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

CAZUZA. **O Tempo não para**. São Paulo: Polygram / Mercury, 1988. 1 CD (37'15min): digital, estéreo. 836.839-2.

DALAROSA, Patrícia Cardinale; LEMOS, Miriam Pereira (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: um espaço-tempo para viver diferentes currículos**. Secretaria de Educação de Porto Alegre. (SMED), 2013.



- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Cinema-1: a imagem-movimento**. Trad. de Souza Dias. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Cinema-2: a imagem-tempo**. Trad. de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Foucault**. Trad. de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005b.
- \_\_\_\_\_. **Francis Bacon**. *Lógica da sensação*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Nietzsche**. Trad. de Alberto Campos. Lisboa: edições 70, 2007c.
- \_\_\_\_\_. **O método de dramatização**. In: *A ilha deserta: e outros textos*. Org. e revisão técnica da edição brasileira de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Trad. de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix; **Kafka: por uma literatura menor**. Trad. de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora LTD, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Trad. de Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Trad. de Suely Rolnok. São Paulo: Editora 34, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**, vol 1. Trad. de Luís B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze**. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, "TV escola", 2001.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

EMANNUELLI, Sandra; ROSA, Patrícia Fontoura da. **Tabela periódica egípcia: uma possibilidade de transitar entre diferentes produções de signos**. 7ª Edição da Revista Conhecer. Secretaria Municipal de Educação de PoA / RS: 2016. Disponível em: <[http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/conhecer/revistas/07\\_2016.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/conhecer/revistas/07_2016.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2016.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Nilso Cândido. **Evolucionismo e Criacionismo: aspectos de uma polêmica**. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aulas sobre a vontade de saber. Curso no Collège de France (1970-1971)**. Trad. de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I. A vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Introdução à vida não fascista**. Revista literária Polichinello, p. 47-48, abril, 2009.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOURNIVAL, Richard de. **Le bestiaire d'amour**. Paris: Auguste Aubry, 1860

GENOVESI, Giovanni. **Pedagogia: dall'empiria verso la scienza**. Bologna, Pitagora, 1999.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Fausto**. Trad. Silvio Meira. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

GUELL, Javier. **Antoni Gaudí**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

GUNN, Philip; CORREIA Telma de Barros. **O urbanismo: a medicina e a biologia nas palavras e imagens da cidade**. In: BRESCIANI, Maria Stella Martins (Org.). *Palavras da cidade*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **(O) que é a pedagogia?** In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.) *Abecedário: educação da diferença*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LAGES, Susana. **Walter Benjamin: Tradução e melancolia**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MESCHONNIC, Henri. **Poética do traduzir**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

NICOLAY, Deniz Alcione. **Dionisiacas: Filosofia da diferença, educação e infância**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Além do bem e do mal**. Trad. de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2008.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2014.

\_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vontade de potência**. Trad. de Mário Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. São Paulo: Schuwarcz, 2001.

PERISSÉ, Gabriel. **Palavras e origens**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Trad. De Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PILETTI, Claudino; PILETTI Nelson. **Historia da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2013.

PLATÃO. A República. Trad. de Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

RÓNAI, Paulo. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, INL: 1987.

SANTOS, Ferreira dos. **Prefácio**. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. Trad. de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Escola, currículo e medicalização do corpo**. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; SUSIN, Loredana et alii (orgs.). *Formação de professores/as em um mundo em transformação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

SANTOS, Renato Farias dos. **A educação de jovens e adultos no contexto da inclusão**. In: DALAROSA, Patrícia C. e LEMOS Míriam

P. (Orgs). *EJA: em espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação: Supernova Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. In: NASCIMENTO, M.L.M, SANDANO, W., LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.), *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do Século XX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. e notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo Da Vinci**. Trad. de Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Editora 34, 1998.