



SANDRAMARACORAZZA

obra, vidas etc.



CONSELHO EDITORIAL

Dinamara Garcia Feldens
(Universidade Federal de Sergipe)

Eduardo Guedes Pacheco
(Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)

Gláucia Maria Figueiredo Silva
(Universidad de la República/UY)

Gonzalo Sebastián Aguirre
(Universidad de Buenos Aires/AR)

Jadson Fernando Garcia Gonçalves
(Universidade Federal do Pará)

Marcelo de Andrade Pereira
(Universidade Federal de Santa Maria)

Mariana Musseta
(Universidad Nacional de Villa María/AR)

Nadja Maria Acioly-Régnier
(Université Lumière Lyon 2/FR)

Roseli Gomes de Sá
(Universidade Federal da Bahia)

REALIZAÇÃO:



APOIO:



Copyright © 2022 Dos Autores.

Capa e projeto gráfico: Fabiano Neu.

Imagem de capa: *Salamandra*, baseada em *Fire Salamander*, de Night-Owl8.

Diagramação: TAI Design.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S219

Sandramaracorazza: obra, vidas etc. / Julio Groppa Aquino, Claudia Regina Rodrigues de Carvalho, Paola Zordan (Organizadores). - 1. ed. - Porto Alegre: UFRGS/Rede Escriteiras, 2022.

1092 p.

ISBN 978-65-5973-091-9

1. Biografia 2. Bibliografia 3. Sandra Mara Corazza I. Aquino, Julio Groppa II. Carvalho, Claudia Regina Rodrigues de III. Zordan, Paola IV. Título.

CDU: 929

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira CRB-10/1808

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

SANDRAMARACORAZZA

obra, vidas etc.

JULIO GROPPA AQUINO
CLAUDIA REGINA RODRIGUES DE CARVALHO
PAOLA ZORDAN
(orgs.)



PORTO ALEGRE

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 10

PRÓLOGOS | 13

.I. LIVROS | 15

O QUE SE TRANSCRIA EM EDUCAÇÃO?:
ambiência e perspectiva | 16

DIDATICÁRIO DE CRIAÇÃO:
arquivo de uma didática artista | 37

OS CANTOS DE FOUROR:
nota de meu caderno de esrileitura | 60

ARTISTAGENS:
o mais deleuziano dos livros de SMC | 85

UMA VIDA DE PROFESSORA:
fouror pedagogicus | 108

INFÂNCIA & EDUCAÇÃO:
recomeçar sempre, mais uma vez | 127

PARA UMA FILOSOFIA DO INFERNO NA EDUCAÇÃO:
entre deusas e bruxas | 148

O QUE QUER UM CURRÍCULO?:
modos inventivos de ler, escrever e pesquisar | 174

HISTÓRIA DA INFÂNCIA SEM FIM:
do girar da Roda à força de El Niño/La Niña | 194

PODER-SABER E ÉTICA DA ESCOLA:
o impossível na experiência da infância moderna | 218

TEMA GERADOR:

concepção e práticas povoadas | 240

COMPOSIÇÕES e LINHAS DE ESCRITA:

raspagens maquinais | 263

.II. ARTIGOS | 283

O SONHO DA DOCÊNCIA:

uma menina que sonha e faz sonhar | 284

A-TRADUZIR O ARQUIVO DA DOCÊNCIA EM AULA:

novas vias para o pensamento científico | 298

O DIREITO À POÉTICA NA AULA:

em defesa de mais vida na educação | 314

INVENTÁRIO DE PROCEDIMENTOS

DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO:

dançar uma educação transcriadora

para movimentar uma vida docente | 334

UMA INTRODUÇÃO AOS SETE CONCEITOS
FUNDAMENTAIS DA DOCÊNCIA-PESQUISA TRADUTÓRIA:

pervivência operatória de EIS AICE | 350

ENSAIO SOBRE EIS AICE:

um enigma para nos fazer pensar e não desvendar | 366

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

ruminar um texto (de) Corazza sob um trampolim | 378

CURRÍCULO E DIDÁTICA DA TRADUÇÃO:

Nietzsche sempre, dizia-nos a pesquisadora | 393

MANUAL INFAME:

dobra e desdobra | 406

DIDÁTICA DA TRADUÇÃO,
TRANSCRIÇÃO DO CURRÍCULO:
tese-vida corazziana, docência transcriadora | 422

INTRODUÇÃO AO MÉTODO BIOGRAFEMÁTICO:
um manifesto para uma ética biografemática | 435

MÉTODO VALÉRY-DELEUZE:
um drama na comédia intelectual
da educação (redramatizado) | 446

OS SENTIDOS DE CURRÍCULO:
um geocurrículo para outros possíveis no campo curricular | 462

TESE-MANIFESTO DE ESCRILEITURARTEÍSTICA
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
do arquivo ao inferno revisitado | 477

O DOCENTE DA DIFERENÇA e
A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI:
duas estratégias experimentais
para uma revolução caosmótica | 491

MANIFESTO (*DELLA SCRILETTURA CANNIBALE*):
por uma educação antropofágica | 507

PARA ARTISTAR A FILOSOFIA-EDUCAÇÃO:
o estilo barroco-corazziano de escrever | 524

NÃO SE SABE e O JOGO DO PE:
notas de observação | 537

NOOLOGIA DO CURRÍCULO:
uma escrita navegante | 548

CURRÍCULOS ALTERNATIVOS/OFICIAIS:
confrontando a arriscada ordem dos discursos híbridos | 562

E OS PEQUENINOS, SENHOR?:
da velha infância | 576

A RODA DO INFANTIL:
do infanticídio (n)às rodas educativas | 590

MANUAL DE AUTOAJUDA PARA
INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO:
subversivo, mal-humorado, sério e dançarino | 608

CONSTRUTIVISMO: EVOLUÇÃO OU MODISMO?
e CONSTRUTIVISMO: QUE LUGAR É ESTE?:
notas para (re)pensar práticas pedagógicas | 621

OLHOS DE PODER SOBRE O CURRÍCULO:
a soberania do olhar no campo educacional | 632

CURRÍCULO E POLÍTICA CULTURAL DA AVALIAÇÃO:
reinterrogações das coisas ditas | 647

ESTUDO – LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO:
impressões para um desastre | 657

MANIFESTO POR UMA “DIDÁ-LÉ-TICA”:
o fazer político-pedagógico | 674

PERÍODO PREPARATÓRIO NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU EM
ESCOLAS ESTADUAIS DA PERIFERIA
URBANA DE PORTO ALEGRE:
o campo conceitual preparatório
e a radicalidade da escrita | 688

.III. CAPÍTULOS | 704

NOTAS DE TRADUTORES:
sonherança (sonho-herança) | 705

OBSOLESCÊNCIA E O VÍRUS DA DOCÊNCIA:
entre a bic e a tic | 719

METODOSOFIA: CONTRATO DE TRADUÇÃO e ERA
UMA VEZ O QUADRO DO DOCENTE E O MÉTODO AMIGO:
infidelidade como forma de expressão | 734

PREFÁCIO AO BREVIÁRIO:
danças, cantos, sonhos | 748

PENSAMENTO DA DIFERENÇA
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
figuras do infantil, imagens da história | 757

ESCRILEITURAS: O MULTIFACETADO DA
MULTIPLICIDADE NA FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA E NO PENSAMENTO:
resumo e comentário | 770

ABERTURA 18 – OPUS 68. MAIO 68 ≠ 2018. 50 ANOS:
o corpo-inventário do acontecimento | 789

EXERGO e A VONTADE DE POTÊNCIA
DO PROFESSOR-ARTISTADOR:
texto que cria um texto | 804

DIDÁTICA-ARTISTA DA TRADUÇÃO:
fantasias de docência | 819

PESQUISA EMPÍRICA-TRANSCENDENTAL DA DIFERENÇA:
a máquina do mundo corazziana | 833

50 TESES SOBRE ESCRILEITURA e O LANCE DE DADOS:
uma incursão pneumática | 848

PLANEJAMENTO DE ENSINO
COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA CULTURAL:
uma leitura a partir de marcos educacionais contemporâneos | 865

ESCRILEITURA N-I:
#encontrospulsantes | 882

DIGA-ME COM QUEM UM CURRÍCULO ANDA
E TE DIREI QUEM ELE É e CURRÍCULO:
das máximas proximais de 2009 aos
tempos de pandemia 2020/2021 | 894

O CURRÍCULO:
aqui e agora | 910

DIFERENÇA PURA DE UM PÓS-CURRÍCULO:
por uma variação de potencial | 925

NOVOS LUGARES DO INFANTIL e PESQUISA-ENSINO:
a artistagem nas bordas dos fazeres | 938

LABIRINTOS DA PESQUISA, DIANTE DOS FERROLHOS:
por uma escrita como um sim à vida | 950

O QUE FAZ GAGUEJAR A LINGUAGEM DA ESCOLA:
texto feito sobre outros textos | 966

COMO SUBVERTER A ORDEM NA AULA?
e COMO DAR UMA AULA?:
Quem? Uma aula: devias perguntar! | 983

O CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO COMO
SIGNIFICADO TRANSCENDENTAL DO CURRÍCULO:
a urdidura da desconstrução | 990

.IV. SMC POR... | 1005

.V. ENTRE OS CÔMOROS DE IMBÉ:
entrevista com Hugo Corazza | 1074

APRESENTAÇÃO

Julio Groppa Aquino¹

*Sim, façamos o nosso Canto do Ódio.
Convoquemos nossos gangsters.
Máfia é o nosso modelo.
Quebrar dedos.
A burrice nos demole.
A simploriedade.
A facilidade asquerosa do identitarismo.
O xororô dos fracos
O romantismo é aviltante.
Se prestares atenção é o romantismo baboso, babado, de olbos baços, que
nos atrasa.
Ele é um romantismo travestido de religioso, superioridade, compaixão,
piedade...
Somos, definitivamente, uma raça de fracos, de ressentidos, de raivosos.
É preciso o ódio mais puro para saltar fora.
Estamos cada vez mais distantes do Super Homem de Nietzsche.
Nem o velbo e o bom humor de Freud tem sido forte, não consegue nos
erguer mais.
O buraco é mais em baixo.
Passamos do fundo do poço.
Não tem mais nada, nem sedução, nem tesão, nem paixão, nem ironia,
nem o riso infantil ou diabólico.
Viste que quase mais ninguém ri?
No máximo, um rictus de canto de boca, mas amargo.
Fodidos estamos.
Fudidos morreremos.
Feudidos na lápide.
Como tivemos a capacidade insana de ajudar a fazer um mundo desses?
Caraca.
Razão têm os Coronas.
Distruzione totale.*

SANDRA MARA CORAZZA

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da USP.

Mostra inequívoca da voragem ético-estético-intelectual de Sandra Mara Corazza, o texto acima, datado de 19 de agosto de 2020, consta de uma das últimas mensagens trocadas entre Ela e mim, a propósito de um sonho renitente: o de que compuséssemos um escrito a quatro mãos na esteira de *A cena do ódio*, de Almada Negreiros; texto este amado por nós dois. Não houve tempo suficiente para tal. Ela logo em seguida adoeceriu severamente, deixando-nos em definitivo seis meses depois.

O agravamento da situação instou-me a entabular um gesto possível em direção à Ela que lá se debatia, que lutava por prosseguir. Era preciso emitir-lhe um sinal de que nós, do lado de cá, pensávamos nela o tempo todo, que esperávamos que tudo se resolvesse a contento, que faríamos qualquer coisa para reencontrá-la como antes. Daí a oportunidade, mediante a estreiteza das circunstâncias, para a realização de uma grande obra de homenagem a Ela — um *festschrift* —, reunindo seus/as orientados/as, alunos/as, colegas, admiradores/as.

Foi assim que, no final de novembro de 2020, propus àqueles mais próximos dela que levássemos a cabo a tarefa, junto a outros/as convidados/as. Ela própria foi informada pelo Hugo, seu marido, de que o projeto se iniciaria. Mas, uma vez mais, não haveria tempo suficiente.

Um ano após sua partida, esta obra-homenagem, agora *in memoriam*, vem a público. Trata-se da reunião de 62 textos redigidos por 63 autores/as, retomando 72 escritos de autoria exclusiva de Sandra, subdivididos em livros, artigos e capítulos. Soma-se o prólogo a cargo de seu filho, Sérgio, e uma entrevista com seu marido, Hugo, a título de encerramento dos trabalhos. A ambos e aos/às demais autores/as, agradeço a

pronta disposição não apenas para colaborar, mas também para dar a ver o impacto da presença/ausência dEla em suas vidas.

De fato, a envergadura desta obra não se funda apenas na retomada do extenuante legado da homenageada, mas também em uma espécie de afecção desmesurada daqueles/as que tiveram a alegria de terem sido atravessados/as por Ela; alegria que contorna e extravasa cada uma das páginas a seguir, antecipo. Prova disso é a seção intitulada *SMC por...*, em que cada um/a dos/as autores/as foi convocado/a a dar, em breves linhas, seu testemunho sobre a *experiência SMC* (eles/as também tendo seus nomes reduzidos às iniciais).

Em tempo, registro minha gratidão às duas coorganizadoras da obra: Claudia Regina Rodrigues de Carvalho, pelo auxílio na ordenação inicial dos trabalhos, e Paola Zordan, por aqueles no final. Sem elas, nada disso teria sido possível.

Por fim, esta obra, de fato e de direito amorosos, é dedicada ao Hugo.

PRÓ.LOGOS

Sérgio Corazza²

A ausência daquela que não se foi. Daquela que foi, que é e que sempre será. Oradora de escol, apresenta-se em pé diante da multidão. *PRÓ-longa* a sua existência na construção da desconstrução. A sua onipresença se plenifica no *LOGOS* do pensamento humano. Perene. Harmônico. Com maestria rege a Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação. A orquestra se reúne uma vez mais para recriar o Universo Corazziano e saudar a genialidade de quem desafiou tudo e a todos, partindo da premissa de que, para criar, precisa-se des-criar. A sua intensa produção filosófica-literária, originada na incessante escriteira, tinha início em seus infindáveis livros adornados com a paleta universal de cores de *post-it*; passava pela organização das ideias, ao degustar um filme ao lado do Amado; era lapidada na academia, em suas aulas, conversas, colóquios, seminários, simpósios, saraus ou em simples encontros com mestres na arte do conhecimento; sendo sempre nutrida pela sua paixão por saber, conhecer, descobrir, entender, aprender e desaprender para aprender novamente; expressando-se na senda textual Corazziana que estamos prestes a trilhar. Repleta de sistemas complexos de magias, de seres antropofágicos e abantesmas terrificantes encontra-se a sua forma organizada do caos. Caos que dissemina conhecimento, afronta certezas, incentiva ques-

² Filho. Fã. Advogado. Mediador. Negociador.

tionamentos e perde o controle positivamente no transgredir do pensar. EIS AICE.³ EIS ELA. “A sua lógica é do delírio. O seu movimento é da rebelião. A sua forma é do fragmento. O seu culto é do mal. O seu lugar é marginal. A sua posição é divergente. O seu mergulho é no horror. As suas litâneas são da lua e as suas epifanias são dos lobos, leões, ursos, leopardos, touros, serpentes. A sua densidade é satânica”.⁴ No encontro do divino, resplandece a luz angelical da criação. A epifania do compreender. “Nisso, a professora, nascida em Antuérpia, *Samara van den Ende* bateu a aldrava. Seu perfume era de carvalho. Trazia em uma mão um jarro de seiva vegetal. Na outra mão carregava um ninho de pássaros de fogo. De sua bolsa saía vapor sem que houvesse pavio. Seu vestido era feito de sebo, cera e óleo, com cores violentas: amarelo de girassóis, preto de obsidiana e púrpura de moluscos do Mediterrâneo. Seus sapatos eram feitos de achas de lenha. Do seu cabelo pingava um sumo de frutos. Sua boca soltava fagulhas. Dos seus olhos escapavam faíscas verdes de esmeraldas. A porta se abriu”.⁵ Entre, caro leitor, se estás preparado. AMA-MAMMA.

³ Cf., por todos, CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Breviário dos sonhos em educação*. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 13-25.

⁴ CORAZZA, Sandra Mara. *Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2008, p. 14.

⁵ CORAZZA, 2019, p. 25.

.I.
LIVROS

O QUE SE TRANSCRIA EM EDUCAÇÃO?:⁶ ambiência e perspectiva

Maria Idalina Krause de Campos⁷

O livro *O que se transcria em educação?* é publicado no ano de 2013 e traz uma série de artigos publicados no Brasil e no Exterior, que contempla um compósito de escrita de parte do percorrido de pesquisa da Professora Dra. Sandra Mara Corazza desenvolvida junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação e como Pesquisadora de Produtividade 1B do CNPq.

A obra supracitada que apresentaremos no formato original é dividida em três grandes blocos — aqui destacados em algarismos romanos — com dez subdivisões sequenciais no todo do texto, quais sejam: I) ENSAIO E MÉTODO – 1) Para artistar a educação: sem ensaios não há inspiração; 2) Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação; 3) Pedagogia dos sentidos: infância informe no método Valéry-Deleuze. II) PESQUISA E DOCÊNCIA – 4) A formação do professor-pesquisador e a criação pedagó-

⁶ *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Editora da UFRGS; Doisa, 2013.

⁷ Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora na Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação (UFRGS – Brasil).

gica; 5) Discurso biografemático: *Vidarbos*; 6) O docente da diferença: identidade e singularidade. III) CURRÍCULO E DIDÁTICA – 7) Os sentidos do currículo: necessidades inadiáveis; 8) O drama do currículo: pesquisa e vitalismo da criação; 9) Currículo da infância e infância do currículo: uma questão de imagem; 10) Didática-artista da tradução: transcrições do currículo e 11) Com: Comentários: ambiência e perspectiva sobre a obra apresentada.

Ao final do livro, encontramos um poema intitulado OS QUE de Corazza, feito em agradecimento à homenagem do Departamento de Ensino e Currículo por ocasião dos 40 anos da Faculdade de Educação da UFRGS em 2010. E que aqui trazemos no início para criar uma ambiência de escrita. Pois, o poema deixa transbordar um tanto de Sandra e é esta que buscamos dar a ver, como: mulher, professora, colega, amiga, avó, escritora, intelectual. E que sempre espargia sua energia vital, lúcida e afiada em suas escrituras — bem como por onde passava — por produzir em nós um desacomodar de pensamento.

OS QUE

os rápidos que aurificam dias e noites,
os astutos que semeiam campos de espanto,
os altivos que aliviam fardos do passado,
os fugidios que não arrastam cadáveres,

os inimigos dos profetas do verdadeiro e dos eufóricos do falso,
os fantasmáticos que com olhos ensafirados esfarrapam tanta realidade,
os desapegados que por vezes jogam fora seus poemas,
contos e planos de ensino,
os antenados que podem até morrer em alto mar, mas
nunca na praia,

os polimorfos que se escutam irrealis,
os livres que vampirizam runas,
os enfeitados que amealham tesouros de medusas,

os lúdicos que vivificam a concreção fictícia de um currículo,
os renegados que se cansam das opiniões e as deixam cair por inteiro,
os impulsivos que possuem *una disperata vitalità*,
os desplumados que vivem em companhia, cumplicidade e alegria,
os intuitivos que fabricam aulas com beijo, cheiro, suor, dor, excitação e
tentáculos,
os possuídos que fazem da escreitura sua cama, coito e martírio,
os tesos que avançam em fluir in-substancial,
os provocadores que se liquefazem em hálito de mariposa,
os titereiros que insinuam o destino,
os arabesque transformam a incoerência em lua e teixo,
os provocadores que descascam asperezas,
os desnaturados que ciscam tensões,
os ladrões de tudo que pulsa e brilha,
os expressivos que enrouquecem a linguagem-acupuntura,
os estranhos que renegam a facilidade,
os fluorescentes que esmerilham a peste, a fadiga, o carbúnculo e o gerúndio,
os ímpios que desmembram ossos e carne das garras da tristeza,
os resistentes que trincam crateras e centrifugam fissuras,
os montanhosos que perigam riscos,
os risonhos que recolhem pétalas de rosa e forquilhas de pinheiro,
os improváveis que cravam puas nos métodos,
os sensíveis que grifam ideias,
os indomesticáveis que escovam nihilismos,
os dramáticos que escorrem textos de seiva sensível e rodometel,
os inconformados que arrancam estacas e deformam heranças,
os conjuradores que fazem corpos, lâminas, perfumes, músicas, bichos, peças,
filhos, guinchos, alunos e cinzas,
os desenganados que se tratam com rubras campânulas, caldeirões de aurora
e Perseus sem escudos,
os teimosos que exterminam a bibliofobia,
os transgressores que celebram a infidelidade intelectual,
os multifacetados que não deixam o ressentimento matar a arte,
os amados familiares e o primeiro-neto Pedro, vetor intenso de felicidade,
os queridos orientandos, bolsistas, amigos e colegas do DEC e da FACED,
que constelam a anarcopédia das formas de uma existência,
todos esses artístam minha vida inteira. Sou grata por sua energia.

I – ENSAIO E MÉTODO

1. Para artistar a educação: sem ensaio não há inspiração

Sandra alude neste texto inicialmente a Gilles Deleuze, e com ele defende o ensaio como de vital importância para a preparação de uma aula. Ou seja, uma aula deve ser ensaiada como na preparação para uma apresentação de uma peça de teatro. Pois é justamente o ensaio tecido entre leitura e escrita (escreitura) que fornece a inspiração e tornam fascinantes as matérias escolhidas — conceitos, livros, textos, obras — de outros autores. Pensadores que com seus escritos passam necessariamente por nós que os deformamos “por amor desde que por eles fomos seduzidos” (p. 18).

Sendo assim, para que uma aventura imaginativa ocorra na educação é necessária uma “nova conjunção amorosa; e por isso, a relação que estabelecemos com determinado conceito do autor amado é a de que eles fiquem lá, como signos de nós próprios, inspirando-nos” (p. 18).

Lembrando Roland Barthes, Sandra afirma que tal ação inspiradora é também desafiadora, pois tem necessidade de um rito de passagem do Prazer de Ler ao Desejo de Escrever, que nos instiga a também querer escrever de maneira diferenciada.

Esse ato relacional e amoroso com o autor escolhido e suas obras, se configuram como uma abertura primeira para a ficionalização. E permite levantar em relação a Deleuze — por exemplo — uma questão norteadora que será analisada: o que Deleuze quer da educação?

E para imaginar possíveis respostas argumenta Sandra: “extraio, traduzo e uso alguns conceitos deleuzianos, como cartografia, impessoalidade, simulacro, devir, nômade, acontecimento, entre outros”. E com tais conceitos transvertidos

cria-se uma nova escrita, isto é, “constituo e qualifico quatro temáticas educacionais: Crianças, Professores, Currículos e Pesquisa. Então, concludo, diferindo do que escrevi” (p. 18).

Desta maneira, Corazza compõe uma escrita imagética, onde o personagem nebuloso de Deleuze adentra o “jardim de infância de Educação”, causando alvoroço nas crianças “que gritam por socorro”. Ele chega como um feiticeiro com suas “unhas longas, não aparadas”, “um homem de saúde frágil a quem frequentemente falta ar” (p. 18).

Neste contexto imaginário os professores na tentativa de acalmar as crianças ponderam que tal feiticeiro traz boas novas e que ele é “um filósofo que prossegue a tarefa (que Spinoza começou e que Nietzsche continuou) de nos levar a detestar todos os poderes ligados à tristeza, que transmitem a ideia de viver em estado de perpétuo de dívida infinita” (p. 19).

É claro que as crianças passam a entender melhor o que esse pensador-feiticeiro quer e lhes alcança um rico presente, “a possibilidade de pensar e de viver a alegria em Educação”. Visto que tal alegria “desenvolve e efetua as potências afirmativas” e que “diz um Sim incondicional à Vida” (p. 20).

Diante desta constatação as crianças se anunciam como cartógrafas, impessoais e artistas. Cartógrafas porque exploram os meios das aulas, das escolas, dos parques em trajetórias impessoais, dinâmicas, e “traçam mapas virtuais dos currículos e que superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados” (p. 20) por sua sensibilidade de Artistas.

Além disso, “os educadores-artistas são tomados em segmentos de um devir-simulacro, cujas fibras levam de um devir a outros transformados naqueles que atravessam, limiões de poderes, saberes e subjetividades” (p. 25-26). Pois os profes-

sores-artistas têm por objetivo único — ao compor, ao estudar, ao escrever, ao pesquisar, ao orientar — desencadear devires.

Nesse sentido, os currículos tornam-se plurais conforme seu plano de composição, ou seja, é transformado em um Currículo-Nômade que luta contra os valores consolidados e corre mundo se compondo em uma diversidade de tipos: louco, ambulante, fluido, amoroso, rebelde... Isso porque é preciso criar um Currículo-Clandestino — menor — que abre espaço para “novas maneiras de pensar e de realizar uma crítica-escrileitura” (p. 34) no campo da educação. Tal possibilidade ocorrerá, através da pesquisa do acontecimento.

Pesquisa que se configura como “empírica-transcendental e condensa, nas ações correlatas de pensar, criticar, ler e escrever, que lhes são constitutivas, a criação de sentidos imanentes, que resultam de uma reversão das representações feitas em outras pesquisas” (p. 35-36).

Em suma, a educação com Deleuze pode Diferir e Artistar (Diferir-Artistar), pois os Pesquisadores-Professores em suas atividades cotidianas, “promovem a irrupção de um devir em estado puro” e que Nietzsche nomeia como ‘intempestivo’ ou ‘inatural’. Para realizar “desse modo, uma Pesquisa-Docência de uma Infância-Inatural”, dignificando o Acontecimento Curricular através de um devir-revolucionário único, que artista a educação e “conjura o intolerável e os faz acreditar no mundo” (p. 39).

2. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação

Nesta segunda incursão textual Sandra, já de saída faz um alerta sobre a dificuldade que o espírito humano enfrenta para pensar o Informe na educação. Por esta razão enfatiza a necessidade de criação de um Método do Informe com Paul Valéry

e Gilles Deleuze. Tal método se compõem através “de uma Educação ou Pedagogia da Sensação, que associa a vivência dos limites formais e criação artistadora” (p. 41).

Extraíndo do pensamento de Deleuze os conceitos de: expressão, pensar, dramatizar. E do pensamento de Valéry os conceitos de: informe, criação e comédia. Uma extração cujo movimento conceitual é concebido para operar uma didática com as unidades analíticas de AICE (Autor, Infância, Currículo e Educador) pelo viés da biografemática de Roland Barthes.

O Método Valéry-Deleuze segundo Sandra, “sonha pesquisar o valor do espírito humano” (p. 41), através das forças intensivas contidas nas obras destes autores. Forças que aproximam percepção e criação desconstruindo valores estabelecidos e construindo novos valores através do uso do conhecimento como invenção. O que coloca em jogo algo da ordem da novidade por nunca ter sido visto nem percebido. E para tal ação utiliza-se os recursos propostos na comédia do espírito de Valéry e do drama de ideias de Deleuze.

Assim, o conceito de Ideia (Deleuze) e o conceito de Espírito (Valéry) tramam um ato de criação Informe, que leva em conta os olhos e as vozes dos personagens conceituais. Isto significa que tanto o falar como o ver que vão arrastando matérias que são colocadas num movimento mutante, cujos traços de expressão afloram e fazem surgir uma outra “expressividade-movimento” (p. 62). Neste caso, “o ver se faz acompanhar pela ação de tocar”, por necessidade empírica “em função da primazia da mecânica cerebral que opera sobre o verificável” (p. 63-64).

Uma empiria de escrita se estabelece sem ideia fixa, e se afirma por pensar o Informe com os olhos e com as mãos como quer Valéry. Para ver que há coisas percebidas, porém desconhecidas (ainda não vistas) como: manchas, contornos, massas, volumes.

O essencial em tal processo é que a visão e a vontade de expressão se aliam e o corpo rabisca inventivamente e gestualmente com mãos que tracejam e emanam vida, pois encontramos diferenças entre o que é simplesmente pensado e o que é rabiscado com lápis. Passamos assim, a desenvolver um modo singular de ver, ou seja, o que no traçado tivermos inventado enquanto efeito ficcional desse movimento que abarca Corpo, Espírito, Mundo. Mesmo porque — afirma Sandra — “por definição e prática, o Método Valéry-Deleuze faz ficção; aliás, como toda ação humana não pode não fazê-la” (p. 66).

Abre-se dessa maneira as portas para que as pesquisas da didática (AICE) produzam “efeitos de Real no mundo”. Fazendo convergir o biográfico e o literário onde “os pesquisadores “alimentando-se das obras-vidas” investigadas capturam forças imaginárias, fantasísticas e intelectuais que os conduzem ao trabalho criador” (p. 66-67).

3. Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze

Nesta composição textual Sandra dá a ver que o método Valéry-Deleuze concebe a infância como informe respeitando seus atos de autovariação para pensar como se dá os efeitos da diferença nelas produzidas. Visto que, “o pensamento de criação da infância, tendo velocidade, movimento e duração próprios, torna-se um acontecimento de movimento porque pensa o movimento” (p. 86).

Diz-nos Sandra:

quando tratamos da infância-informe (para qual os clichês ou a memória não contam), não pensamos que ela não tem formas; mas que suas formas não encontram, em nosso

pensar, nada que permita substituí-la por ‘um ato de traçado ou de reconhecimento nítido’. Essa perspectiva informal traz lembranças de puras possibilidades da infância e sinaliza que podemos modificá-las com liberdade (p. 87).

Fica pois claro que, há um espaço para uma “*Educação do Informe*, que ‘apreende o que só pode ser sentido’: a intensidade, ‘independentemente do extenso ou antes da qualidade’; forma tornada disforme como ‘objeto de distorção dos sentidos’, destinada a uma *Pedagogia do Conceito*”. Onde a “forma-infância que integra o ‘transcendentalismo’ de uma *Pedagogia dos Sentidos*” (p. 88) agrega diferença, sensibilidade e afirmação da infância.

II – DOCÊNCIA E PESQUISA

4. *A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica*

Neste texto Sandra enfatiza que: “para o pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe”. Por uma razão bem simples: “para quem educa não se trata de ‘dar’ nada”, e sim antes procurar e encontrar (ou de não encontrar)” (p. 93).

Visto que “por sua natureza humana, a docência-pesquisa integra uma tipologia das ações que são feitas com, entre, acerca, junto, no encontro com humanos” (p. 94). E se algo de novo encontramos enquanto professores-pesquisadores, este algo já “está prestes a escapar de novo (...) o que leva o educador a começar tudo outra vez; e, ainda, outra vez; outra vez” (p. 94).

Isso ocorre, segundo Sandra, pois a pesquisa-docência é atravessada por linhas de forças diferenciadas que variam a séculos, desde a antiguidade até o contemporâneo. Fazendo com que reinterroguemos os sistemas de pensamento e acompanhem as dinâmicas do mundo, da vida, bem como das teorias humanas e sociais. Para ressignificarmos os

antigos imperativos que já nada significam por se tratar de ficções ultrapassadas.

É por esse motivo que “para educar, pesquisamos, procurando e criando, para ensinar; pesquisando, para procurar e, também, para criar (...) o que faz da pesquisa-docência e da vida de cada educador uma obra de arte” (p. 97). O que requer criatividade, sendo ela considerada como parte processual da criação, o “qual é mais amplo e envolve a criação dos próprios problemas. Aquele educador que sabe que criação é sempre um processo de autocriação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se” (p. 98).

Portanto, é preciso um tanto de coragem “isso porque quem faz ensino-pesquisa busca a transformação deste tempo, desta cultura e desta sociedade (...) a par de transformar-se em alguém que não aquele que já é” (p. 99). Cria-se assim, uma brecha para novos pensamentos-ação onde “a finalidade da docência-pesquisa, que nos tocou criar, neste século XXI, é tornar-nos dignos dos acontecimentos que nos constituíram como educadores” (p. 101). Acontecimentos que apesar das agruras da vida acadêmica ainda, conseguimos produzir como forma de resistência e de luta.

5. Discurso biografemático: Vidarbo

Na passagem textual sobre o Discurso biografemático: Vidarbo são trazidos por Corazza três conceitos: o discurso (não doutrinário), o método (como operação do espírito) e a biografemática (vida e obra tomadas conjuntamente = *Vidarbo*) permeado por suas pesquisa e estudos sobre Roland Barthes.

Trata-se de um exercício de viver com um autor e prazerosamente com ele escrever, mesmo sofrendo golpes de pequenas solidões. Pois, “o autor, que salta dos textos e entra na vida do leitor, não tem unidade, mas é um plural de encantos, lugar de pormenores sutis, fonte de vivos clarões, canto descontínuo” (p.

105). Assim como nas pesquisas a biografemática parte de uma fantasia original, uma discursividade onde “costumamos estudar o que desejamos ou o que tememos” (p. 107).

O que requer que se efetive uma leitura do autor escolhido que é feita ‘por cima do ombro daquele que escreve, como se nós escrevêssemos ao mesmo tempo que ele’. E neste exercício corpóreo de leitura levantamos a cabeça tanto para refletir como para devanear. O que fará com que a escritura biografemática arme uma teia interpretante que atravessa nebulosas, pois “nas vidas-obras interessa os buracos que elas comportam, as lacunas” (p. 111).

Logo, “a natureza dessa escritura é feita com lembranças fragmentárias de linguagem que pululam” (p. 112), levando em conta “cada incidente de uma-vida”, ‘uma arte original, como é da costureira: peças, pedaços são submetidos a cruzamentos, a arranjos, a ajustes’ que não é ensaio nem romance, mas uma inundação de vidas.

Como queria Nietzsche, pondera Sandra, o *Discurso Biografemático* põe “no topo aqueles capazes da risada de ouro: rir de maneira nova e sobre-humana — e à custa de todas as coisas sérias”. Isso porque os “deuses gostam de gracejos: parece que mesmo em cerimônias religiosas não deixam de rir”.

6. O docente da diferença: identidade e singularidade

O último texto desse bloco é balizado por uma pergunta fundamental: Como criar uma artistagem docente? E deste texto destacamos primeiramente um trecho da parte introdutória que faz um resumo do todo abordado neste artigo:

Tratado como ser, indivíduo, pré-individual, impessoal, tomado em seguimentos de devir, que são processos de desejo, o docente é pensado a partir da Filosofia da Diferença em Educação. Extrator de partículas, que não pertencem mais

a como vive, pensa escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica. [...] Então indaga: — *Como criar uma artístagem docente?* Sabe que engendrar, encontrar e seguir alguma resposta de tristeza ou de alegria, de juventude ou de velhice, de ânimo ou de cansaço, de vida ou de morte, é o que configura a covardia ou a coragem de cada docente artístador (p. 119).

O que se configura, de acordo com Sandra (p. 138), num “complexo Teatro da Individuação” e com ele é possível criar: “1) uma Estética da Composição Transdutora; 2) uma Ética da Individuação/Subjetivação/Virtualização; 3) e uma Política do Devir-Artista”.

Tal junção trina Ética-Estética-Política, é que abarcam encontros corajosos. Encontros “com o Fora selvagem; um transitar improvisador no Caosmos; uma vertigem axiológica dos problemas vitais”. Na busca de “nomadizar a alegria das cenas e a beleza dos personagens, como expressões vibrantes de uma vida docente criadora da diferença” (p. 138).

III – CURRÍCULO E DIDÁTICA

7. *Os sentidos do currículo: necessidades inadiáveis*

Neste texto crítico e afiado, Corazza traça considerações com relação à “mundialização liberal”; “globalização econô-

mica reprodutora e cultural homogeneizadora”; “espaços de neoarcaísmo” na educação”. Trazendo inúmeras indagações “para que nunca mais tenhamos de tolerar o intolerável” dito como uma verdade no campo da educação (p. 146).

É preciso, segundo Sandra, que se desenvolva uma nova epistemologia política “porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires”. E tal fato implica a necessidade de “transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo” (p. 148).

Daí a necessidade de se pensar em um geocurrículo atualizável e de sentidos múltiplos, e “desse modo, grafematizar o mapa curricular é uma crítica-clínica do pensar, do educar e do viver, dotada de rara e eletrizante beleza” (p. 158).

Atualização que ocorre através de um nomadismo de pensamento como um “leque a dobrar-se e desdobrar-se”. Como uma abertura ao futuro, currículo que pensa de outra maneira, isto é, afirmativamente. “Roubando ao além, reparte aprendizagens sem fim no espaço aberto” numa “artistagem do viver para tornar-se ‘vivível, praticável, pensável” (p. 159). Portanto, sempre outro currículo que não o de partida.

8. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação

Sandra defende ferrenhamente aqui que “não há currículo que não expresse ou não viva uma vida”, têm-se então um biocurrículo que é impulsionado por uma vontade criadora, e nesta “perspectiva, não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades do viver” (p. 163-164). E viver pressupõe lutar, “em aliança com

outras práticas criadoras e de forças afirmativas, um currículo vitalista cria possibilidade de vida: transmutação” (p. 166).

Desta maneira, “os pesquisadores operam num tempo de coexistência, entre as suas próprias Vidarbos (vidas-obras), as dos currículos e as de seus contemporâneos, superpondo-se numa ordenação stratigráfica”. Juntando outras “obras-vidas que atravessam a história da ciência e da filosofia e da literatura e do teatro, da poesia e da pintura, da música e do cinema, da crítica e da clínica” (p. 167).

Sandra concebe desta maneira o drama educacional de um currículo, oriundo do drama filosófico do *logos* de concepção deleuziana. Tal dramatização do currículo “examina a inserção do teatro na obra de Deleuze; estuda seus principais componentes conceituais e operatórios”. E concomitantemente “propõe um roteiro de leitura e de escrita (uma *Chave de Escrileitura*), para evidenciar o caráter dramático de um currículo — *Debaixo de todo currículo há um drama*” (p. 171), que merece ser investigado.

Na medida em que os pesquisadores percebem como funciona o drama do *logos* de um currículo eles verificam “efeitos de diferença, que não representam o mundo da exterioridade; mas tomam tais efeitos como versões codificadas de acontecimentos” (p. 180).

Num processo de ética do intelecto — seja social, técnica, política, educacional, artística —, produzida pela inter-relações de ação, sentido e valor entre Corpo, Espírito e mundo — o CEM de Valéry. Processo que “cria, assim, uma vitalidade multiforme, no extremo da fantasia da Grande Arte de um currículo” e que se experimenta vivencialmente como “obra da vida, da arte, do tempo ou de um capricho da natureza” (p. 180).

9. Currículo da infância e infância do currículo: uma questão de imagem

Nesta composição textual Sandra trata de um “procedimento singular chamado de noologia ou estudo das imagens do pensamento” (p. 184), onde os pesquisadores investigam as imagens de currículo, infância e pesquisa. Para pensar “infância e currículo como totalidades abertas, que mudam incessantemente, por meio da pesquisa que dispara, afirma e arrisca, lavada das sujidades do negativo”. Pois se trata de um “pensamento insolente e fictício que pensa sem trocas reguladas, tomando a pesquisa em educação, o currículo da infância e a infância do currículo como puros acontecimentos e variabilidades infinitas” (p. 184).

Tal pesquisa “propõe um pensamento sem imagem; ou desenvolve uma nova imagem do pensamento, expressa pelo plano de imanência, na filosofia; pelo plano de composição, na arte; ou pelo plano de referência, na ciência” (p. 186). A imagem é uma aparição, “vibração movente da matéria e relação de forças sensíveis, desprendidas dos afectos” (p. 187).

Note-se que, podemos dizer que as imagens são fabricadas, como resposta a problemas levantados diante de uma realidade seja ela antiga, moderna ou contemporânea. É claro que, “importa não lidar com as imagens no plano da significância; não fazer uma hermenêutica; não produzir uma massa interpretativa”; mas, antes ver “as imagens como seres vivos da pesquisa; enquanto seus dinamismos espaços-temporais são condições de possibilidade para criação” (p. 200).

Então, a noologia de um currículo “faz pensar: pensar imagens. Imaginarizar é questão de pesquisa”. Pesquisa em educação concebida “como arte de selecionar, organizar e inventar imagens”. Onde um “Pesquisador-Vidente torna-se Amigo da Imagem. Alguém que define que a sua pesquisa intervém, na in-

fância do currículo e no currículo da infância; e cria, ela própria, currículos e infâncias possíveis”. E alerta Sandra que: “Como pesquisadores, sejamos dignos dessas imagens” (p. 200).

10. Didática-artista da tradução: transcrições do currículo

Nos primeiros parágrafos deste texto Sandra Corazza pontua uma série de indagações sobre didática. Trazendo a temática para o contemporâneo, enfatiza questionando: “Ao educar, cada um de nós cria didáticas? Quais? Como? Onde? Quando?” (p. 204).

Isso para que se localize “a Didática como resultante dos atos de criação pedagógica; e, ao mesmo tempo, como meio em que a própria pedagogia funciona, ao atualizar-se em Currículo” (p. 204). Por pensar a Didática como inseparável do movimento tradutório, portanto, “como um território transdisciplinar, translinguístico, transemiótico, transliterário, transartístico, transcultural e transpensamental; que nasce e que vive em diversas obras de diferentes línguas” (p. 204-205).

E é por intermédio de uma Didática-Artista tradutória que se promovem movimentos de “processos de pesquisa, criação e inovação” (p. 205). Onde a principal matéria da Didática-Artista afirma Sandra, “é a vida mesma, promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico” (p. 206). Trata-se de uma didática criadora, movida por um empirismo transcendental afeito à multiplicidade que rejeita as modelizações para construir dobras didáticas transcriadoras nas matérias: da filosofia, da arte e da ciência.

Por isso, o professor não se obriga a transmitir conteúdos, pois trabalha com traduções de matérias, ou seja, tor-

na-se um Didata-Tradutor por intermédio de ações de escrita e de leitura. “Cultivando uma saudável empatia com os elementos originais, exercita suas fantasias e habilidades amorosas, projetando-as em experimentações tradutórias” (p. 212). O professor cria procedimentos didáticos, pois “é um agente de fluxos da invenção” e “transforma-se assim em um Didata-Artista” (p. 213-214).

Ao colocar o seu próprio ser em uma esteira tradutória o professor não encontra facilidades, pois necessita como trabalho prévio e crítico ao penetrar intensamente na mente do autor traduzido. E num segundo momento trabalhar tecnicamente, isto é, na “projeção exata do conteúdo psíquico de alguém, pois, das coisas em que a mente desse alguém se nutriu”. Por esse motivo “a Didática é eminentemente crítico-vivificadora, que revolve as entranhas dos elementos artísticos, científicos e filosóficos, para trazê-los novamente à baila, em outros corpos linguísticos” (p. 217-218).

Por este viés, a Didática da Tradução é uma estratégia de renovação tanto criativa como crítica. Pois, “em suas operações programáticas, lida com a tradução, tanto no aspecto micro de procedimentos transcriutores; quanto no aspecto macro, sistemático, de seleção de elementos a serem traduzidos” (p. 218). Uma boa tradução didática será aquela que funciona dando vida nova aos textos originais, isso ocorre por uma ação de “reimaginação, para além do literalismo rudimentar e da banalidade explicativa” (p. 218).

E sendo assim, as traduções efetivadas pelo Professor-Artista muitas vezes poderão “tornar-se mais importantes do que os originais; desde que a língua didática mostre-se digna de repercutir os seus impactos, enquanto estratégia de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos” (p. 219).

COMENTÁRIOS: AMBIÊNCIA E PERSPECTIVA

Como podemos observar nesta trindade que perfaz os três grandes blocos apresentados, encontramos conceitos caros abordados pela autora, que nos faz um convite para mergulhar em dez textos repletos por ondulações de pensamento que dizem e ao mesmo tempo indagam. No próprio título do livro já encontramos um problema de saída: O que se transcria em educação?

Na tentativa de responder a essa questão encontramos no texto novas indagações em dobras de pensamento que são acompanhadas por uma abundância múltipla e vital de escrita. Instalada numa ambiência educativa que ocorre em meio à vida e que se abre a inúmeras perspectivas. Uma nova ótica para pensar a educação com ventos vindos de inúmeras encostas do conhecimento, seja da filosofia, da ciência ou da arte.

Trata-se de um movimento tradutório de pesquisa feito por Sandra Corazza e que deixa ver uma proliferação dinâmica de escrituras que desacomodam às ideias já conhecidas e afirmam o novo, ou o ainda não visto no campo da educação. São novidades tradutórias pintalgadas, que formam miríades textuais embaladas por ondas de uma escrita visceral pulsada por uma torrente de sangue que lateja na ponta dos dedos. Pois, o ato de transcriar é também transcriar-se!

O que cria na superfície da pesquisa-docência uma escrita com sinuosidades, com cores, variedades, sabores, que agitam um mar de ideias que são transcriadas com esmero e artesanias. Onde as vagas conceituais das matérias potenciais contidas nos arquivos (arte, ciência, filosofia) escolhidos são exploradas, manipuladas, artistadas, rigorosamente com novas tintas de gradações múltiplas.

São novas tonalidades que se afirmam em expressões de linguagem inéditas inventadas por Sandra, que se inscrevem num campo epistemológico complexo da Filosofia da Diferen-

ça; com lumes transcriutores colocados a serviço da educação que nos chamam e ao mesmo tempo nos interpelam. Tal escrita vai sofrendo metamorfoses tradutórias e em alinhavos certos se atualizam transcriutoramente e transcendem com lucidez as próprias matérias colocadas em movimento.

As matérias referências de Sandra, dizem de uma multiplicidade potencial incrível de autores e podem ser verificadas ao final de cada uma das partes mencionadas neste livro. E que vão além: após 2013, quando da publicação desta obra, inúmeras outras foram criadas e há algumas ainda em processo. Nesse sentido, faz bem que se diga que ela era extremamente generosa com seus alunos, com seus orientandos e com seus parceiros todos, por quem nutria uma amizade intelectual fiel e incansável. Em cada um dos encontros estabelecidos com ela havia novidades e uma abundância de novos textos trazidos à baila e que acabavam reverberando nas pesquisas.

E ao fazermos uma retradução amorosa dos seus textos ouvimos a sua voz, nos transportamos imagetivamente para reviver uma vida de intensa atividade compartilhada: em aulas, nos seminários, nos saraus, em artigos e livros escritos em conjunto, nas performances, nas viagens e em grupos de estudos. Além da admiração pelo tanto feito, ficou a sensação de saudade. A lembrança também dos encontros sociais em bandos e que ocorriam: nos bares, nos botecos, nas cafeterias e nos restaurantes. Onde a conversa e a alegria corriam soltas pelo fato de estarmos juntos.

Sandra foi e sempre será uma figura única, lembrada por uma infinidade de nomes. E de sacadas geniais. A vida é van, minha cara! Corazza do: não, não é assim! Broncas, sorrisos largos, Originais orgias intelectuais. Geladas no escritório B.B. Burca no frio e protetor labial nas estações. S.M.C. & Cia. Ltda.

Mara-legião do Escri-Rede-Dif-Bop. Bib's no Bar do Antônio. Mentos de hortelã nos corredores, almoços no Pé Sujo. Do: somos todos falsários! E do: vamos ao Ocidente?

Samara das rezas, mandingas, quatro elementos, fruição. Água com gás sabor limão. Jaqueta vermelha de couro, óculos muitos e alianças únicas. Agenda colorida, livros marcados com *post-it*. Das tiradas: morro mas não vejo tudo, vejo tudo e não morro! Indigência, traste, rodada, absurdo, traíra, toca, adiante e como assim? Indagadora: Já escreveram artigos? Quantos? Não sabem fazer resumo? Façam! É claro. Mar-a-Sam do Hugo, dos filhos, dos netos e dos agregados de espírito livre.

Escrever este texto em homenagem a uma das tantas produções de Sandra, não foi tarefa fácil. Vivi um misto oscilante de sensações na medida que adentrava novamente em seus textos. Uma experiência da não-presença-presente. Sei que ela transita pelo meu sangue, visto que foram inúmeras transfusões efetivadas em doze anos de convivência, de cumplicidade, de estudos e de pesquisas. Minhas vísceras e ossos ao escrever esse texto davam sinais: de amor, de dor, de alegria, de respeito, de solidão, de gratidão e também de multidão.

Suas obras deixam um legado primoroso, um arquivo rico e múltiplo em disparadores potentes para pensar a educação. E merecem ser investigados, estudados e pesquisados pelas atuais e pelas próximas gerações, que buscam uma visão crítica e afirmativa na educação. Sem medo de errar, considero Sandra Mara Corazza uma das maiores pesquisadoras brasileiras em educação dos últimos tempos, tanto pela extensão, como pela qualidade rigorosa dos textos contidos em sua obra-vida e que sempre nos dão muito a pensar.

E pensar com lucidez em nosso tempo é desafio, pois a mera transmissão de conteúdos no campo da educação segue

em voga. Sem falar que a militarização das escolas campeia mostrando seus tentáculos fascistas que seduzem alguns educadores. Um vitalismo, como dizia Sandra, é preciso e urgente, como condição de vida e de transformação. Para que assim se dê um basta aos velhos dogmas apoiadores do senso comum, da *doxa* e da representação. Faz-se necessário interpretar o mundo de outra maneira, com mais alegria. Que esta ação seja afirmativa e leve em conta que interpretar é interpretar-se.

Em suma, posso dizer que através da leitura dos textos de Sandra Mara Corazza nos afetamos pelo contágio das forças de sua ação escritora, a qual se mostra incansável e rigorosa. Sua escrita nos toca sobremaneira, e vai abrindo vãos prismáticos para infinitas possibilidades e perspectivas combinatórias novas que se alinham a um pensamento crítico sempre renovável. Um pensar arejado que afirma a vida como um arco-íris raro, que avistamos no horizonte de um mar agitado e sem fim da educação.

DIDATICÁRIO DE CRIAÇÃO:⁸ arquivo de uma didática artista

Silas Borges Monteiro⁹

A VIDA E A ESCRITURA DA DIDÁTICA CRIADORA

Publicado em 2012, o livro de Sandra Mara Corazza, *Didaticário de criação: aula cheia* foi composto com registros de aulas e experimentações da docência nas licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculadas à Faculdade de Educação (FACED), de 2008 a 2012, em sua maioria da autora, mas também com contribuições convidadas. Trata-se do terceiro *Caderno de Notas* da *Coleção Escreleituras*,¹⁰ um didaticário estruturado em partes autônomas e que, portanto, podem ser lidas separadamente, permitindo assim a possibilidade de reordenações mefistofáusticas de leitura e escritura.

Nesse sentido, este capítulo — de autoria de um escreleitor — primeiro contextualiza o *Didaticário* e localiza a Didática-Artista da Tradução no pensamento corazziano, depois segue a sequência criada *pela autora* na escritura *do livro*, refazendo-

⁸ *Didaticário de criação: aula cheia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

⁹ Doutor em Educação pela USP. Professor associado do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (IE/UFMT).

¹⁰ Coleção produzida pelo projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* — coordenado por Sandra Corazza —, pertencente ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente a coleção conta com 10 Cadernos de Notas. Os seis primeiros foram publicados durante o tempo de execução do projeto, de 2011 a 2014, enquanto os quatro últimos foram publicados posteriormente, entre 2015 e 2018.

-a como um *biogramata*. Inspira-se nos “movimentos da Didática-Tradução” assumindo sua busca por inventar linhas “[...] que dobram os saberes, fazeres, sentires, uns sobre os outros — consoando-os” (CORAZZA, 2012, p. 19), com o objetivo de apresentar e homenagear o livro como sendo um arquivivo. Para isso, a obra foi segurada pela mão com os olhos nas páginas e os pés andarilhantes, que atravessam suas quatro partes: I. *Apresentação: livro-lugar*, II. *Passos da aula*, III. *Exercícios de Didática* e IV. *Posfácio: enfim uma ditradução*.

Embora seja conhecida por seus trabalhos no campo do currículo, afinal Sandra Corazza foi lotada no Departamento de Ensino e Currículo da FACED, desde o início de sua carreira na UFRGS e vinculada ao GT de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por vários anos, legou em um importante plano as questões da Didática, como conceito e como campo. Nesse contexto, vale ressaltar que a FACED foi conhecida, nos anos 1970, pelos seus programas de formação de docentes das universidades públicas brasileiras, por conta dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), como era denominado, e a *U. S. Agency for International Development* (USAID), então agência do Governo Federal dos Estados Unidos da América. A autora chega como licencianda na instituição, e relata anos depois:

[...] Era um tempo que vinha dos acordos MEC-USAID para a América Latina, em suas ditaduras: tecnicista, acrítico, de laboratórios de ensino, treinamentos de microensino, instruções programadas, objetivos cognitivos de Bloom, currículo de Tyler e Taba. Mas, também era tempo de pensar e de resistir, do charme (francês) e da potência docente da professora Mérión Campos Bordas, sua professora de Didática Geral e de Prática de Ensino de Filosofia

(no Colégio São João, conteúdo: existencialismo). Era tempo também de fazer monitoria, de iniciar a pesquisa, como auxiliar, no Projeto Pericampus e afins. Depois, a Especialização em Supervisão Escolar, tão tecnicista, que não conseguiu concluir. Mudou para Especialização em Pesquisa Educacional, este sim. Conflito com sua formação marxista e de educação popular. Já lá, nada queria com eficácias e eficiências. Contra controles e regulação da prática dos professores, via “padrões observáveis de qualidade” (era onda). Exigia que os instrumentos analíticos fossem libertadores, conscientizadores, pautados por práticas locais transgressoras (CORAZZA, 2014b, p. 12).

Em seu livro *Uma vida de professora*, Corazza (2005, p. 22) criou a jovem professora — ela mesma em cena — e sua preocupação com a prática de ensino desde sua entrada na “sala de aula”; *medo* é o nome da cena:

Cada vez que ela entra, vem-lhe às narinas aquele cheiro de hormônios em alta, corpos em maturação, pelos em crescimento... Então, ela sofre uma forte comoção! Não há outro nome: medo! Medo deles e medo dela com eles... Medo de não estar preparada, de ser incapaz, de dar errado, de falhar, de não saber fazer, de não saber o que fazer, de fazer sem saber o quê...

Ao que pode parecer um enfraquecimento da didática, em seu medo da aula e com a força vinda do currículo, Sandra Corazza ateve-se ao segundo campo em suas questões mais próximas da política acadêmica, instalada nas universidades e associações de pesquisa, sem perder o interesse pelo ensino e suas questões. Tanto que em seu didaticário de criação, a docente-pesquisadora demonstra deixar de temer a cena da aula, seus ecos e suas doações. Como um dos primeiros volumes

da *Coleção Escrileituras*, o livro apresenta diretrizes para o trabalho — no Programa OBEDUC/CAPES/INEP, pelo *Projeto Escrileituras* —, com docentes em formação inicial e docentes que atuavam nas escolas públicas vinculadas ao projeto. Isto é, que a docência constituiu dobra com a pesquisa, em um livro que é didático e paradidático:

[...] que, já desde o título, [...] pospõe o sufixo ário à palavra didática e, torna-se, assim, um Didaticário; isto é, um estado, qualidade, quantidade, forma, acervo, coletânea, lugar — no qual, é guardada, acondicionada, armazenada uma composição de didáticas. Composição que foi sendo produzida, durante algum tempo, no transcurso diário de uma professora; logo, que pode equivaler a uma vida, tratando do ofício de ensinar, da arte de aprender, e vice-versa.

A profusão das questões que surgiram a partir do *Projeto Escrileituras* fez com que a didática ganhasse contornos tipicamente corazzianos. A autora se posiciona buscando o distanciamento do pensamento crítico — comumente presente no campo desde *A didática em questão*, livro de Vera Candau, publicado em 1983 —, com isso sua filiação ao pensamento da diferença, principalmente com Deleuze, mas também com Derrida e outros, mediados por Haroldo de Campos e sua teoria da tradução transcriadora, produziu noções e conceitos criadores, como exemplos: professor-artistador, didática-artista, didática-artista da tradução, didatradução, didata-tradutor etc.

Tais noções e conceitos são explorados nesse livro, tornando-o um importante passo na constituição do pensamento de Sandra Corazza em sua última década de vida. Inicialmente, porque nele o pensamento da autora cria contornos que seguirão presentes em suas produções até 2020. Em segundo, porque retrata uma aproximação com a didática que

inaugurou de maneira direta e propositiva uma posição de distanciamento das abordagens críticas, que, reitero, foram gestadas e alimentadas desde a década de 1980. E, por último, porque apresenta, especificamente, seu argumento de que a “Didática é Artista” e a “didática-Artista é tomada como Tradução” (CORAZZA, 2012, p. 16).

Admito que se pode reconhecer seu *Didaticário* como experimentação, no sentido nietzschiano. A evidência está em suas publicações na década de 2010, em que aprofundará as contribuições da teoria da didática como tradução criadora, principalmente com os projetos de Bolsa Produtividade em pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No contexto desse recurso, que buscou valorizar pesquisadores inovadores em suas áreas, logo após o término da temporalidade do *Projeto Escrileituras*, em 2014, Sandra Corazza iniciou o projeto *Didática da tradução, transcrição do currículo: escrileituras da diferença*. Em seguida, no ano de 2018, obteve financiamento para o projeto intitulado *A-traduzir o arquivo em aula: sonho didático e poesia curricular*. Deste modo, entende-se que os conceitos investigados nesses projetos levaram a cabo o caminho que a autora abriu em *Didaticário* no ano de 2012.

A título de resumo, afirma-se aqui uma perspectiva explicativa para o desenvolvimento da tese de Corazza (2012, 2014b, 2018), perpassando os projetos desenvolvidos. Dessa maneira, sendo a Didática-artista tomada como Tradução, a docência-pesquisadora é didata-tradutora, pois traduz conceitos, perceptos, afectos e funções. Ao se distanciar da transposição didática — típico gesto da história contemporânea do campo e do conceito — assume ser a *transcrição didática* um ato de escrileitura do arquivo da aula, ato este pensado

com a categoria *sonho*. A experimentação de escrita do arquivo-aula é composta por Traduzir e A-traduzir, que resulta a didática em sonho e poética. Em suma, a didática-artista a-tradutora é transcriadora de afectos, conceitos, perceptos e funções em sonho e poética do arquivo-aula.

ARQUILIVRO: PARTE I

A primeira parte, sob o título *Apresentação: um livro-lugar*, não se trata, exatamente, de uma apresentação do livro. Ao assumir essa perspectiva de leitura, entende-se que a seção trata do dispositivo-livro, na qualidade de uma maquinaria frequente nas práticas de ensino. Desta feita, faz-se necessário remeter o livro-didático à experiência escolar no Brasil, na qual ele ocupa parte significativa da docência.

Quando fui professor da Educação Básica, em escolas estaduais na cidade de São Paulo, frequentava editoras, abertas à docência, para escolher livros que poderiam ser adotados nas disciplinas daquele ano. A editora fornecia gratuitamente o chamado “livro do professor” ou expressão semelhante, condição assinalada em imagem em um dos cantos inferiores da capa. Sua característica principal, aquilo que o diferenciava do outro livro, o do estudante, era que encontrávamos nele as respostas das questões propostas nos exercícios contidos no material. Era uma forma de dizer, subliminarmente, que o livro do professor tinha todas as respostas. Ora, por que não tirar como consequência os seguintes questionamentos: 1. Seria da docência “ter” todas as respostas às perguntas que serão feitas ao longo do ano letivo? 2. Seria da docência perguntar o que já se sabe como resposta? 3. A matéria traduzida das ciências, das artes ou das filosofias suscita perguntas para as quais já se tem respostas?

Como agenciamento de arquivo, o *Didaticário* de Sandra Corazza é tecidual de conceitos, e sua apresentação é organizada em nove subseções. São elas: *Para-e-didático*, *Conceitualização*, *Matéria*, *Política*, *Movimentos*, *Escriteira*, *Procedimento geral*, *Pragmática*, *Avaliação*. Embora esses conceitos estejam tecidos em apresentação, esta parte do *Didaticário* guarda a herança barthesiana das listas, que no caso de Corazza (2012, p. 16), substantivam a força desejante dos atos tradutórios “de uma tradução criadora, transcriadora, na direção dos irmãos Augusto e Haroldo de Campos”.

Como lista e como desejo, a ordem estabelecida, antes da leitura, é vã. Uma reordenação pode ser ensaiada antes de iniciar a leitura pela apresentação, como um fio dionisíaco. Movimento realizado por inspiração de Δαίδαλος [*daídalos*], sem a intervenção de Ariadne — a que “estava dois milênios atrasada em sua formação filosófica” (NIETZSCHE, *Fragmento póstumo*, Junho-julho de 1885 37[4]), a que ouviu de Dioniso “Ó, Ariadne, tu mesma és o labirinto: não se consegue sair” (NIETZSCHE, *Fragmento póstumo*, Outono de 1887 10[95]), e que só ao fim, Nietzsche-Dioniso concede a Ariadne “orelhas pequenas” (NIETZSCHE, *Ditirambos de Dionísio; O lamento de Ariadne*) — feito *andarilho*, que cria percurso por mote próprio; errante, porque não tem fio-da-meada.

Alguns livros recebem a designação de didáticos. Ao seu *lado* outros que são feitos para-ficar-ao-lado, ou seja, os paradidáticos. Esse adjetivo se vale do grego *pará* [παρά] e didática [διδασκαλία]. Em grego a ideia é a mesma que em português — um material auxiliar, usado ao lado, de atos didáticos — e o jogo feito por Corazza traz de volta a ambiguidade do termo: *para-e-didático* é duplo para dizer do que está ao lado [παρά] e *para-além* [πέρα]. O *Didaticário* corazziano é o tipo de ar-

quivo que andarilha *ao lado* e *para-além*. Desse modo, cria seu *caminho* [ὁδός] *para-além* [μετά], tornando-o, igualmente, *metódico* [μεθοδικός] por criar suas próprias regras, em nome próprio, do que se designa por didático. Trata-se de um ao-lado, porque não admite não criar seu próprio procedimento, ao-lado, para-além, andarilho, como Dédalo [Δαίδαλος] astutamente [δαίδαλος] arquiteta sua arte [δαίδαλα]. Deste modo Corazza é dionisíaca e sua “Didática é Artista”.

Artesã da docência, Corazza (2012, p. 16) fia “correlatas linhas saídas de linhas”. Sendo a *Didática-Artista*, há de ser tradutória; porque “seus processos são de pesquisa, criação e inovação”, é crítica. Para tal, recorre ao termo “autopoiese”. Transliteração do adjetivo grego *autopoiêtikós* [αὐτοποιητικός], significa fazer uma não-cópia, produzir por si mesmo. Do grego *kritikós* [κριτικός], insiste na ideia da potência de produzir juízos.

Dessa forma, pouco sentido faz designar um livro como didático, pois o congelamento dos juízos serve ao pedantismo (MONTAIGNE, 2010). Antidogmática, a *Didática-Artista* é criação de si-mesmo, a partir de si-mesmo, para além de si-mesmo, a despeito de si-mesmo. Não solipsista, a *Didática-Artista* é autopoética.

Distanciando-se da didática clássica, a *Didática-Artista* da Tradução apropria-se de formas e de conteúdos, como tratado e tratamento da matéria-vida. Insurge-se contra o pensamento da representação, tipicamente mimético, para criar composição a partir de afectos, funções e conceitos. Sua política é assumida como mestiça, cartográfica, acontecimental. Seu movimento extrai do mundo personagens conceituais, estéticos, observadores parciais que ligam o ato didático às dobras do mundo. Deste modo, atua como força-material do dissenso para criação.

O *Didaticário de criação: aula cheia* escreve e lê tradutoriamente o devir como possibilidade do gesto criador. Do mesmo modo, desenvolve procedimentos crítico-genealógicos e exploratórios-experimentais que não lançam luz — ao modo da didática da caverna platônica — mas cria indiscerníveis, indecidíveis, a-tradutórios que “produz sensações, ou seja, ações diretas sobre o sistema nervoso, através de vivências sensíveis e relacionais; faz correr linhas de variações contínuas, em modalidades e variedades diferentes” (CORAZZA, 2012, p. 20).

ARQUILIVRO: PARTE II

A segunda parte do livro consiste nos *Passos de aula*, que se bifurcam em duas subseções, chamadas de *Ecos* e “*Dar*”.

Na primeira, a autora sustenta que é “um equívoco o professor acreditar que, para fazer uma aula, basta entrar na sala, fechar a porta, e dar a aula que quiser”. Aponta ser “um erro o professor achar que a sua aula é inexistente; e que, ao fazê-la, poderia reproduzir uma aula que já funcionara como modelo exemplar” (CORAZZA, 2012, p. 23). Consequentemente, essa posição imprime a crítica de que a aula é feita, e tem sido assumida, como reprodução mecânica de uma precedência que, supostamente, não costuma ser designada como aula. Ou seja, a aula se torna um ato espaço-temporal bastante específico, conseqüente de normas, obediente a determinada quantidade de minutos estabelecida por lei, e tem sua legitimidade quando ocorre em uma sala estabelecida institucionalmente. De acordo com Corazza (2012), tal crença é um equívoco.

Significa manifestar que a aula responde às formas da intuição kantianas: pode-se pensar sem o tempo-espaço, mas não se pode conhecer. Kant (1974, p. 15) afirma, na sua *Crítica da razão pura*: “que o espaço e o tempo sejam apenas formas

da intuição sensível, portanto condições da existência das coisas como fenômenos”. Nesse sentido, espaço e tempo criam um tipo ou condição naturalizada em aula tradicional, que acontece em uma sala, em determinada quantidade de tempo.

Nesse ponto, “desde a perspectiva de uma didática da criação, a boa aula (no sentido tradicional) pode ser uma aula extremamente ruim; isto é, improdutiva, conservadora, obstaculizadora ou impeditiva da criação, da invenção, da fabricação do novo”. A partir dessa visão, são criadas instâncias e possibilidades com as quais Sandra Corazza abre, em seu didaticário, a exploração das questões que acompanham os dados da “aula-clichê”, para pensar, planejar, fazer e dar uma “aula cheia”. Busca-se uma aula única à medida em que a docência dela se apropria e não se limita a “planejar, preparar e desenvolver a aula, como se ela estivesse vazia; tampouco vai se restringir à tarefa de, tão-somente, prever objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliação” (CORAZZA, 2012, p. 24). Com fundamentação em Gilles Deleuze, a autora indicará o trabalho docente como preparatório, tendo em vista que “implica, antes de tudo, esvaziar, desobstruir, desentulhar, faxinar, limpar a aula. Assim, o professor vai varrer, esfregar, escovar a aula, para produzir a sua aula, cujo funcionamento subverta as relações dos modelos (os dados, os clichês) com as cópias [...]” (CORAZZA, 2012, p. 25).

Na segunda trilha, o capítulo traz experimentações com 10 passos — acompanhados de 10 apêndices — para dar uma aula. Assim como costuma-se dizer que passos são dados, a mesma expressão também é comumente usada para se referir ao movimento de ministrar uma aula. Deste modo, essa seção do livro ironiza a expressão, pois, se uma aula é dada, nela, passos são dados. Não deixa de chamar a atenção ao fato de

que a força enunciativa decorrente do movimento brasileiro, conhecido por tecnicismo, preestabelecia que ao dar uma aula os passos deveriam ser planejados anteriormente. Por essa concepção, a ausência de planejamento é lacuna profissional, fruto de irresponsabilidade moral com o serviço prestado pela docência. Nesse cenário, a preparação da docência para seu ofício veio a se tornar o planejamento administrativo do que se chama aula em uma determinada sala.

Ao ironizar os passos da aula, Corazza (2012) chama a atenção para o efeito fundamental dessa dependência entre as questões da administração e da educação, qual seja: uma limitação da potência pedagógica necessária para *criar e dar* uma aula. Não há soluções simples e nem atalhos para alcançar tal potência. Contudo, salienta-se alguns dos 10 passos sinalizados pela autora:

Não pergunte a ninguém como “dar uma Aula”. [...] faça o que precisa ser feito: da melhor maneira ética, e com o melhor material que você conseguir, prepare uma Aula. [...] Como uma Aula não é uma coisa que você agarre, acumule, distribua ou “dê” a alguém, fabrique, confeccione, produza, invente, ficcionalize uma Aula. Em síntese: puxe-se! [...] Viva a Aula em intensidade, como uma Aventura humana, demasiadamente humana. Para tanto, largue a Moralina na porta de entrada; pois, só assim, você terá condições de criar uma nova sensibilidade para sentir, desejar, trabalhar, fazer uma Aula (CORAZZA, 2012, p. 44).

Evidentemente, os passos para dar uma aula apresentam caminhos, ações, inflexões e advertências aos “auleiros” e “auleiras” (CORAZZA, 2012, p. 40) — ou didatas-artistas da tradução — em sua relação mútua com a aula, com o aprender e o ensinar; outra concepção de planejamento e proposta curri-

cular, na qual docentes não dão aula planejada passo-a-passo; mas passeiam passos passeantes, destinerantes, andarilhos, cambaleantes, dionisíacos.

No *Didaticário*, a busca planificada por passos errantes recebeu a colaboração de integrantes do bando de orientação e pesquisa (BOP) e também do Grupo de Pesquisa DIF – artistas, fabulações, variações, ambos coordenados por Sandra Corazza na época. Esses colaboradores desenham aula (Betina Frichmann Gonçalves), fracassam (Cristiano Bedin da Costa), leem (Deniz Alcione Nicolay), deseducam (Eduardo Guedes Pacheco), literam filosoficamente (Ester Maria Dreher Heuser e Moacir Lopes de Camargos), decepcionaram-se (Gabriel Sausen Feil), intempestivam (Karen Elisabete Rosa Nodari), contemporaneiam (Letícia Testa e Máximo Daniel Lamela Adó), minimizam (Luciano Bedin da Costa e Larisa da Veiga Bandeira), cocriam (Maria Idalina Krause de Campos), escrituriam (Marcos da Rocha Oliveira), ler-escrevem (Patrícia Cardinale Dolorosa) e criam procedimentos (Sônia Regina da Luz Matos).

Nessa segunda parte do livro passos dados, para ir à aula, para sair da aula, para fazer a aula, para evitar a aula, configura-se assim uma composição caminhante e sempre de passagem, que remete ao andarilho de Nietzsche (*Humano demasiado humano*, §638):

Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra — e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem.

ARQUILIVRO: PARTE III

A terceira parte do *Caderno de Notas 3* realiza experimentações didáticas, chamadas de “exercícios”. Novamente, uma parte se fende para criar dobras, e duas seções organizam as propostas de uso prático do didaticário. Em primeiro, a seção *Escrever*, subdividida em sete exercícios: 1) *Do querer-escrever ao poder-escrever*; 2) *Escrever: tender-para*; 3) *Escrever é um ato de fazer-valer*; 4) *Exercícios de vidarbo*; 5) *X Fantasias de escreteuras*; 6) *O que é ato o de criação?*; 7) *Imagem de AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador)*. Em segundo, a via dos *Métodos*, seção que inclui oito exercícios: 1) *O Drama (Deleuze) do Espírito (Valéry)*; 2) *Criar um personagem de comédia intelectual*; 3) *Método 10: Espiritografema*; 4) *O método de dramatização na comédia do intelecto: Valéry & Deleuze*; 5) *Análise e criação de um currículo*; 6) *Pesquisar um currículo-nômade*; 7) *Chave de escreteura: dramatização de um currículo*; 8) *Inventário de procedimentos didáticos*.

Para adentrar o percurso traçado nessa terceira parte do livro, pondera-se sobre exercícios “já experimentados, pela via da escreteura e de outras formas de expressão; por uma ou mais vezes, junto a professores de Educação Básica, estudantes de Graduação, Pós-Graduação, Orientação, Extensão e Pesquisa” (CORAZZA, 2012, p. 88). São registros de ações de ensino-aprendizagem propostas e desenvolvidas durante cursos de extensão, disciplinas de graduação, seminários avançados de pós-graduação, oficinas, reuniões de trabalho, etc. Fazem parte desses registros inventários de procedimentos, roteiros de leitura e escritura, exercícios de imaginação e criação de imagens. Os seus objetivos e as funções desses exercícios transitaram entre levantamentos de dados para pesquisas, produção de atividades realizadas em aula, produção de temas de casa, trabalhos

finais, análise e criação de currículos, estudos para organização e implementação das *Oficinas de Transcrição*¹¹ do *Projeto Escreleituras*. É possível resumir os exercícios da seguinte maneira:

a. Os exercícios são compostos por questões que querem fomentar a produção de escritura autoral, provocada por questões inscritas fora da clássica indagação metafísica “o que é”. Pela maneira que são apresentadas as questões, não se quer explicações, definições, comentários, exercícios típicos dos livros didáticos oficiais; é exercício de composições desejanter da leitura-escritura, do arranjo de fantasias e criação. A configuração didática, à qual os exercícios conduzem, quer escrever com autores, com a tecitura de um outro, de um estranho, mas familiar, que borra a suposta margem ipseidade/alteridade.

b. Surge nova organização, que começa com a tendência para a escritura. Como o cálculo infinitesimal “põe em jogo um certo tipo de relação [...] o que se chama relação diferencial [...]. É o infinitamente pequeno. A relação pura implica então necessariamente o infinito sob a forma do infinitamente pequeno porque a relação pura será a relação diferencial [...] que se expressa, em estado puro, a imanência recíproca do infinito e da relação” (DELEUZE, 2019, p. 197-198). Tender para é relação

¹¹ O *Projeto Escreleituras* funcionou por meio da realização de *Oficinas de Transcrição* ou *Oficinas de Escreleituras*. Desenvolvidas em uma variedade tipológica, pelos quatro núcleos do projeto — a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) —, compreenderam “transdisciplinaridade e imersão na estrangeiridade dos textos; problematizações múltiplas acerca do lido e escrito; exercícios de correlações entre leitura, invenção, afectos e pensamento; cartografia dos processos históricos de individuação; procedimentos de in(ter)venção na leitura e na escritura; atos de criação da pedagogia, da didática, do currículo, da aula; e assim por diante” (CORAZZA et. al., 2015, p. 320).

diferencial como exercício da constituição do próprio estilo com outro, da vida vivida, fantasiada, que tende para a diferença. Quando escrever é ato de *fazer-valer*, ensaia a escritura como produção de efeitos de valor, como transvaloração, como possibilidade artística de criação; toma-se uma ideia, uma frase, uma enunciação para fazer-pensar, neste caso, ao modo da Crítica Literária. A escolha do modo, do estilo, é exercício de ultrapassar a margem do texto escolar, gramatista, de uma heteronomia do estado que pasteuriza estilos.

c. Os exercícios, quando de *vidarbo*, tomam a vida es-
crileitora como *biografema*, deflacionando os episódios —
supostamente marcantes — para ficcionar a própria vida, ou
como Derrida denominou, *otobiographies*.

d. A própria natureza dos exercícios propõe e fabrica fan-
tasias docentes e discentes. Escrever fantasias em deslocamento
espacial, fantasias de esrileituras com um objeto corriqueiro,
mãos tracejadoras de rastros, que fantasiam escrituras ao seguir
por outras linhas do texto de outra autoria; esrileitura de fan-
tasmias docente e discente em aula, invenção de personagens;
fantasias com reescrituras, invenção como exercício de fantasia.

e. As experimentações registradas, na qualidade de exer-
cícios da didática-artística da tradução, criam procedimentos
próprios, o que não quer dizer que seus objetos venham a re-
gular outros procedimentos. A exercitação precisa considerar
a constituição de um plano não causal. Partindo de estrutura
errante, como andarilha, Corazza (2012) cria procedimentos.
Uma nova concepção de exercício, que convida ao exame de
obras, à dissertação partindo de ideias-força, ao *design* de lei-
turas, à fabulação de personagens e conceitos. O que importa
no didaticário é o exercício de esrileitura e não de transmis-
são ou assimilação de conteúdos.

ARQUILIVRO: PARTE IV

Como *Posfácio*, Corazza (2012) exercita sua didatradução em quatorze fragmentos — Tratamento; Diferenças; Transcrição; O didata-tradutor; Procedimentos; Bricolagens; Estrangeiro; Escavação; Estoque; Combinação; Isomorfia; Crítico; Make it new; Texto — e um glossário.

A autora apresenta, na última seção do livro, a relevância de tomá-lo pela via da “Didática-Artista da Tradução (DAT)” ou “Didática-Artista (DA)”. Expõe que sua operação de pensamento e criação é múltipla, pois “opera, no mínimo, em um duplo sentido de transcurtos e circuitos de transferências”, no qual são abordados o Pensamento da Diferença, com Deleuze e Guattari, as Teorias da tradução, as Teorias da Tradução Criadoras e a Tradução Transcriadora — abreviadas como TRA, TRAC e TRATRANS —, com os irmãos Haroldo de Campos e Augusto de Campos (CORAZZA, 2012, p. 178).

Ao fazer uso da máxima de Ezra Pound *Make it New*, Corazza (2012, p. 195) explica as operações tradutórias da didática artista da tradução em seu processo de transformação cultural. Assim,

DAT lida com TRA — tanto no aspecto micro dos PROs [procedimentos] transcriadores, quanto no aspecto macro, sistêmico, de seleção daquilo a ser traduzido — guiada pelo valor da incorporação do estrangeiro (do alheio, do estranho), como estratégia de renovação do sistema artístico-cultural-educacional contemporâneo.

No caso dos textos corazzianos, a siglatura pode vir a ser lida como um modo de escrita. É evidente não se tratar de uma economia da letra, de uma economia de *gramma* [γράμμα], de uma simplificação de supostos nomes grandes.

Se houver alguma eficiência em questão, ela diz mais da criação de outros movimentos sonoros, de agilidade perturbante, de ritmos de frequências, de estilos gramatológicos. É pela tradução criadora e transcriadora que DAT promove uma relação renovadora entre a didática e o mundo — relação diferencial —, em que novos textos, modelos, formas, estilos para os atos de ler, escrever e pensar promovem mudanças e desenvolvimentos em Educação.

A genética da didática da tradução remonta a primeira publicação da *Coleção Escreleituras*, o *Caderno de Notas 1*, em 2011, ou seja, sua elaboração se inicia nos primeiros movimentos do *Projeto Escreleituras*. Na ocasião desses mesmos movimentos, realizou-se o *Seminário Especial Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, na FACED/UFRGS, precisamente no dia 9 de maio de 2011. A mesa foi composta por Sandra Corazza, coordenadora geral do projeto e do núcleo UFRGS, Carla Gonçalves Rodrigues, coordenadora do núcleo UFPel, Ester Maria Dreher Heuser, coordenadora do núcleo da UNIOESTE e por mim, coordenador do núcleo da UFMT. Em minha exposição, iniciei com um trecho do livro de Jacques Derrida, *Salvo o nome*: “um acontecimento, se bem compreendo, que teria a forma de selo, como se fosse um funcionário, testemunha sem testemunha, na guarda de um segredo, o acontecimento selado por uma assinatura indecifrável, uma sigla, um desenho prematuro” (DERRIDA, 1995, p. 44). O uso do trecho e seu autor deu-se pela frequente hesitação — talvez, excitação — que me acometia na época, por tentar fonetizar as siglas presentes nos textos, ensaios e anotações de pesquisa que Sandra Corazza nos enviava como orientações para que pensássemos, organizássemos e desenvolvêssemos as *Oficinas de Transcrição*.

Nos fragmentos do *Posfácio: enfim, uma didatradução* é possível reconhecer a presença da docência escritora vivida pela autora nos movimentos iniciais do *Projeto Escreleituras*, uma vez que as referidas siglas foram mais exploradas e desenvolvidas. Como uma das conclusões da investida nas siglas — usadas por Corazza (2012), desde o *Seminário Especial Escreleituras* e da publicação do *Caderno de Notas 1* até a publicação do *Didaticário* — assinalei ter sido Sandra Corazza, mais do que qualquer outra autoria, a responsável por oferecer experiências fônicas nas ações do projeto, principalmente na UFMT. Além disso, destaquei a seguinte incursão sonora:

Falo melhor do que escrevo; quando leio, ouço minha voz para dar-me sentido. Disse tudo isso para contar que na primeira sigla corazziana ouvi “hóstia”. Se falasse “tê” quando viesse a ler a vigésima letra do alfabeto, talvez diria para mim mesmo: “óstê” — com o acento de determinados sotaques brasileiros. Mas não. Ouço “ostí” quando leio a sigla de “Oficinas de Transcrição” (OsT), cujo som ressoa “hóstia”. As siglas foram um evento à parte para mim, e para o grupo do Mato Grosso (MONTEIRO, 2011, p. 102).

Movido por inquietação, tenho trabalhado desde o doutorado, em 2004, com Jacques Derrida, as questões da letra [grammar] e da fala [phonē]. Nesse sentido, quase por transsubstanciação (OsT) da letra-sonora, as siglas corazzianas expandiam para mim as possibilidades de pensar em *meio à vida*, e nesse caso, na escola, com a didática. Ao término da minha apresentação, Sandra entregou-me um *pos-tit* amarelo, escrito “si(g)las”. Tornou-se meu novo nome, nome próprio, supostamente próprio; si(g)las escondia — como *secret*, *segreto* (DERRIDA, 2001) — um nome, um segredo, um secretário, um escrivão, um escreleitor. Sandra o usava, dirigido a mim,

nas mensagens eletrônicas, nas participações em eventos, nas bancas acadêmicas, nas confraternizações.

NOS LABIRINTOS DE UM DIDATICÁRIO

Como um “acaso manipulado” ou um “acidente manipulado” [...], a aula do professor pode, então, ser dada. Depois de começada, só nos resta perguntar se essa aula — conjunto informe e indiferenciado de multiplicidades livres — funciona.

SANDRA MARA CORAZZA

A didática-artista da tradução — tese inaugurada por Corazza em seu didaticário —, por fim, pode ser dita como a didática que escreve. Tal concepção aponta posição radicalmente crítica, que oferece instrumentos analíticos e metodológicos para teorizar a didática, como as escolas consagradas, provavelmente, ainda não investiram. Seu movimento avança não apenas em expansão, no sentido da oferta de cada vez mais conteúdo, mas na artistagem da criação ou na fantasia de escrita. Assim, os exercícios de escrever não querem “ensinar”, mas, sim, fabular em modo de criação, da prevalência da autoria.

Essa *dita* didática, herdeira da tradição ocidental, tem apresentação formal com Comenius (2011), que supõe poder sistematizá-la, como técnica, ou dito em seu livro, a arte de ensinar. Tal artefato trata de conteúdos a serem instruídos, por reforço de memória, por exercícios manuais, por imposição ou dialogal, seu objeto é dar instrução de todo conhecimento das coisas, das artes e das línguas. Não nos parece que este objetivo tenha sido abandonado hodiernamente, embora há de se reconhecer suas variações significativas contemporâneas.

Aqui, igualmente, há um ponto a explicitar. A lógica do suporte do conhecimento, seja analógico ou digital, ganhou

contornos de objetivação do conhecimento, das filosofias, das artes, das ciências. A didática clássica assume que determinado suporte é, por sua finalidade e estrutura, didático. O nexo criado entre o suporte e a destinação tornou o didata satélite de transmissão do conhecimento grafado no suporte. Hoje em dia, esforços didáticos procuram dispositivos tecnológicos que deem vantagem de transmissão do conhecimento por meio de outros suportes. Mesmo as posições mais críticas da didática não problematizam esse nexo; mesmo quando argumentam contra uma suposta força em-si dos suportes, ao didata continua a tarefa de ensinar [διδασχῆ].

O didaticário corazziano é apresentado, em sua abertura, como arquivo. Esse destaque não é meramente semântico. A ideia de livro, tal como designado na cultura ocidental, supõe que determinado suporte — *biblíon* [βιβλίον]: papel — é reunido em determinada ordem por um *bibliográfos* [βιβλιογράφος], condicionado em um estojo próprio — *bibliophórion* [βιβλιοφόριον] — e guardado em *bibliothêkê* [βιβλιοθήκη]. Essa trajetória do papel, quando usado em escrita, é entendida por Derrida (2014, p. 22) do seguinte modo: “a ideia da reunião, bem como a da imobilidade do depósito estatutário, até mesmo estatal, parece, portanto, tão essencial à do livro quanto à da biblioteca”. Ora, o trato dado ao livro, como valor civilizatório, por certo, traz a noção de que a fundamental garantia do suporte é equivalente à fundamental garantia de seu conteúdo. Ou seja, nossos esforços civilizatórios em guardar o livro não significam que eles venham a se tornar tábuas de obediência e reprodução. Ao que nos parece, a didática — quando instaura sua arte de ensinar — traz como suposição inicial que “tudo” deve ser ensinado a “todos” tal qual o suporte registra. Nessa perspectiva, caberá à

didática, desde sempre, a transmissão pelo uso de estratégias mais sofisticadas que uma geração tiver ao dispor.

Corazza (2012) trata seu *didaticário* como agente-paciente, relação-desconexa, quantidade-qualidade, forma-informe, acervo-disseminado, coletânea-desprendida, lugar-utópico. Herdeira da arquite(s)tura, Corazza forja labirintos em que a docência quer perder-se, pois só a perdição pode fazer frente ao lugar seguro dos clichês. Abandona as próteses ocidentais da lógica aristotélica, da ética weberiana, da política do rebanho para aventurar-se em trilhas produtivas, criadoras. A matéria-vida, como vontade de potência, quer expansão e domínio. Não é ingênua com o modo de funcionamento dos códigos pedagógicos, pois trabalha com signos, com imagens, com sonhos. Assume que “cada professor sabe como proceder e tem uma ideia mais ou menos precisa do que quer fazer” (CORAZZA, 2012, p. 25). Com a didática-artista da tradução, a docência leva sua carga de dados-clichês, mas não o faz como camelo — Zaratustra —, e sim como tempo-criança de Heráclito que precede *chronos*, que cria em meio ao *caos*.

Sandra Mara Corazza (2012) criou um arquivo-criador de experimentação, de golpe à tradição, cujo devir-criança — herança do filósofo “obscuro” — criou fluxos de escreleituras artistas da criação. E porque criou, traduziu e didatizou, deixando aos “tagarelas” (LAÉRCIO, 1973, p. 83) a transposição didática. Corazza escolhe o “jogo de Zeus” (NIETZSCHE, *A Filosofia na Época da Tragédia Grega*, p. 112) da transcrição didática.

REFERÊNCIAS

COMENIUS. *Didática magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 4 ed. São Paulo:WMF/Martins Fontes, 2011. (ClássicosWMF)

CORAZZA, Sandra Mara. *Caderno de Notas 3*: Didaticário de criação – aula cheia. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2012 (Coleção Escriteiras).

CORAZZA, Sandra Mara. *Didática da tradução, transcrição do currículo*: escreituras da diferença. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 41 p. 2014a.

CORAZZA, Sandra Mara. *Memorial de vidarbo*: escreitura biografemática. UFRGS: Porto Alegre, 2014b.

CORAZZA, Sandra Mara. *A-traduzir o arquivo em aula*: sonho didático e poesia curricular. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves Rodrigues; HEUSER, Ester. Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escriteiras. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 24, n. 56, maio/ago. 2015.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza* (Vincennes, 1978-1981). Trad. Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DERRIDA, Jacques. *Salvo o nome*. Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1995.

DERRIDA, Jacques. *A Taste for the Secret*. Interviews with Maurizio Ferraris (1993-1995). Trad. Giacomo Donis. Malden: Blackwell Publishers Inc, 2001.

DERRIDA, Jacques. *Papel Máquina*. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2014.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura e outros textos filosóficos*. 1ª ed. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores)

LAÉRCIO, Diógenes. Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres. In *Os Pré-Socráticos*. 1ª Ed. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*: uma seleção. Trad. Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2010.

MONTEIRO, Silas Borges. Notas | Siglas | Sons. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). *Caderno de Notas 1*: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011. (Coleção Escreituras)

NIETZSCHE, Friedrich. A Filosofia na Época da Tragédia Grega. In: *Os Pré-Socráticos*. 1ª Ed. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ditirambos de Dionísio*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Fragmentos póstumos* (1885-1889). 2ª Edição. (Trad. Juan Luis Vermal y Joan B. Linares). Madrid: Editorial Tecnos, Vol. 4, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Fragmentos póstumos* (1882-1885). (Trad. Juan Luis Vermal y Joan B. Linares). Madrid: Editorial Tecnos, Vol. 3, 2010.

OS CANTOS DE FOUROR:¹²
nota de meu caderno de esrileitura

Cristiano Bedin da Costa¹³

*The storm is coming
and it's coming for you.*

INVSN, #61

[clivagem fragmentos desconexos aforismos perfumados aqui
carne mente e fala fracionados apodrecidos acolá]

(288-)

— a morte é para os que morrem.

O que é fácil.

E pra nós?

Só o difícil nos guia.

(41)

ó lua nova ó lua nova

assopra nos textos

de fulano e sicrano e beltrano

lembranças de mim

(-1)

É um aluno ou um orientando ou um colega ou um amigo

¹² *Os cantos de Fouror*: esrileitura em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2008.

¹³ Psicólogo, Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação da UFRGS.

ou uma pedra ou uma gaivota quem escreve esta nota — as impossibilidades dos seus referentes resultam simplesmente em possibilidades textuais. Nem Eu, Eles, Ela, Nós: um burburinho. Talvez, ao afirmar isso, eu me engane; mas talvez, também, eu diga a verdade. Começar com a morte ir vida adentro voltar pra a morte: quando a memória escorrega sobre o que não se sabe, sente-se medo; mas, quando apenas se roça o corpo da página com a mão, a pele dos dedos se fende como um bloco de mica quebrado a marteladas; e, assim como não somos pessoas, autores, leitores, nem proprietários de textos — todas expressões de identidade —, podemos também dançar ali onde o asno toca a lira. À beira do abismo. Na acídia. O ponto morto. Luto. *To fade* (uma certeza sem rosto): é assim que se pode gritar no deserto.

(115)

responde aos que deviam ter te amado,
mas não

(0)

Toda grande obra comporta pontos de torção e zonas de deslocamento, momentos nos quais ela adquire uma nova velocidade, abre novas perspectivas, projeta sua sombra sobre novos problemas. Questão vital: pensar, experimentar, em alguma medida, envolve certo abandono: deixar de ser, deixar-se ir. Dentro da *vidarbo* corazziana, *Os cantos de Fouror* constituem uma dessas ocasiões de quebra. Por um lado, a tríade Nietzsche-Foucault-Deleuze, central em textos anteriores, é invadida, deixando transparecer outros corpos pelos quais escutamos outras vozes — os três ainda estão lá, como sempre estiveram, mas dessa vez em nome de uma trindade outra, sem dúvida

mais sombria, delimitada pelos cantos de Ducasse-Lautréaumont-Maldoror (um chamado literário, portanto: o estilo feito urgência). Por outro, está na própria força do ato de escrever a condição de possibilidade de um novo estilo de presença daquela que escreve: a partir d'Os *cantos* — “um flechário inteiro disparando fogo e desassossego”, tal como o livro é definido por Tania Mara Galli Fonseca, em sua apresentação —, as especificidades de uma vida de professora deixam de servir como matéria de escrita, passando a ser a docência um efeito derivado daquilo que Sandra nomeia *escreitura*: a sustentação (tão prazerosa quanto rigorosa) de um saber (plural, disseminado), por meio de um *trabalho* de linguagem.

(77)

Tomemos como exemplo a fantasia #16 (para escrever, ler e criticar o texto): a mão que escreve não segue um vetor que vai do conteúdo à expressão, no sentido de encontrar a forma de escrita adequada à matéria com a qual se está trabalhando (não escreveremos nem leremos como se, primeiramente, nos puséssemos à janela, para bem ver e, após, bem descrever o que guardamos nas pupilas das últimas cenas do visto). Ao contrário, o texto — aceitemos o léxico barthesiano, por meio do qual a operação textual caracteriza-se por uma assimilação crítica e transcriadora do saber —, o texto traça, o texto enuncia e só vê ou só concebe depois, através de suas próprias implicações: o texto é uma máquina de fazer-ver/fazer-pensar, que agencia movimentos por meio de seus efeitos, e não por seus significados (lei que regula tanto a mão que escreve quanto a mão que lê). O trabalho de linguagem é primeiramente uma tarefa negativa, isto é, uma operação de deslizamento do antigo em palavras novas, gestos novos,

ramificações novas. É nesse sentido que na tarefa negativa já se pode ler — em transparência, de modo potencial — a escritura de um desejo de criação, que nos convida a *fazer junto* (e não *deste modo*). Basicamente textual, o trabalho de Fouror em quase nada é instrutivo, justamente porque não há como codificar aquilo que está sendo gestado no registro do sensível. O que podemos apreender de seu discurso é tão somente *um* estilo, *um* modo singular de traduzir o prazer de ler em desejo de escrever. É nisso que seu canto é singular e, no limite, *impossível*: quando Sandra faz da escreitura algo anterior à docência, o que ela nos ensina é que a Educação, antes de tudo, é um problema de pensamento (criar, sugerir, dispor: ocasiões para o ato de pensar).

(1868-2008)

Os cantos de Fouror estão divididos em quatro partes. A primeira, *Canti al scrilettore*, é feita de seis cantos que apresentam tanto a proposta do livro quanto sua filiação, *Os cantos de Maldoror*. Em Lautréamont, Sandra encontra o exercício de uma escrita que não presta conta e tampouco tenta dar conta (da impregnação dos textos e afetos por eles suscitados). Não há nada que deva ser justificado, relatado, contado, confessado. Nenhum propósito de submissão ao juízo, ao julgamento, ao veredito da leitura. Do duplo Maldoror-Fouror recebemos o impulso de quem “descobre que escrever é um modo salutar e auspicioso de calar, de se apagar, e descobre escrevendo, escreve com espantosa precisão a sua descoberta” (SANTOS, 2019, p. 61). O que está em jogo, assim, é um desaparecimento, ou melhor, joga-se em nome das possibilidades de aceder ao silêncio (de si) através do canibalismo generalizado (de incontáveis outros): de canto a canto, só interessa o que não foi

escrito por nós em sua indomesticidade. Está justamente nesse resíduo selvagem, na persistência de um traço errático de significação, aquilo que mais interessa aos cantos, e que também orientará o trabalho futuro de Corazza-Fouror. Quando afirma, no Manifesto (*della scritture cannibale*), que só textos-bizarros são comestíveis, escutamos, já aí, o *leitmotiv* que conduz as últimas pesquisas de Sandra, dedicadas à didática da tradução. Fazendo uso de seu léxico, eu diria que estamos diante de uma nova *sacação*: a torção instituída pelo chamado da literatura inaugura uma via de subtrações, minorações de si e dos saberes com os quais se joga, de modo que a relação estabelecida com o outro (seja um autor, um leitor ou um aluno) deve ser uma relação de perda, imprecisões, desmanches insistentes de todo sentido pegajoso porque óbvio — aprendizagem da delicadeza, segundo uma fórmula de Sade-Barthes evocada no início do *Canto Sexto*: distância e cuidado, ausência de peso e calor intenso na relação.

(136)

Os cantos compõem uma *pedagogia do trauma*. Nela, o texto é uma força selvagem que *quer dizer*, e que por isso apela por algum sentido, sem jamais reduzi-lo. É justamente essa a violência de Fouror, a violência do apelo inesgotável da significação, a força de um significante móvel, efêmero, sem significado definido, cujo conteúdo é forçosamente enigmático. Inesgotável, o sentido dos cantos manifesta-se apenas pelo vacilar, errar, cair — entremos *Na Rua dos Ratos*: “A dor indestrutível do sr. F., mas que não o destruía, era que a sua possibilidade de escrever carregava em si a própria impossibilidade de escrever, que era a sua dor indestrutível, mas que não o destruía”. O desterrado sr. F. vive no tempo do deserto, e nele errará sem fim.

(135)

Manejar palavras como se armas fossem: com inocência e sangue frio.

Possuir as palavras e não os seres: as palavras são cantos fúnebres, que dão aos seres o direito à morte.

Falar ou escrever é atuar apoiando-se em tumbas.

(24)

escriteitor à deriva
perdido num mundo que não compreende
não sabe o que quer dizer
quando diz não sabe o que significa
nem pode ter certeza
chave quebrada na fechadura
porta sem

(13-295)

Além de *Canti al scrilettore*, as três partes restantes de *Os cantos de Fouror* são Canto 1 – *Na Viela do Bando*, Canto 2 – *No Beco do Ouro* e Canto 3 – *Na Rua dos Ratos*. Em *Na Viela do bando* estão o Manifesto (*della scrilettura cannibale*), Escândalo, Abandonos, Poética (à pesquisa da linha 09), Modos de usar (a filosofia da diferença), Fantasias (para escrever, ler e criticar o texto), Manual Infame... mas útil (para escrever uma excelente proposta de tese ou dissertação) e Um bravo (dicas para a sessão de defesa da proposta). *No Beco do Ouro*, o mais breve dos cantos, estão Sem exceção, Criandar e In-Ex. *Na Rua dos Ratos* reúnem-se Frio, Palpitações, Ora, Insignificante, A função K. e Impostura S/Z. A trama é astuciosa. Sandra traça um arco entre *Canti al scrilettore* e o imenso sertão que é a impostura final,

um jogo de espelhos a partir das posições de Fouror e Neuor, estados que funcionam como vozes de um tempo sempre por vir (no limite: *um outro* tempo, não *este*). Entre eles, o Manifesto anuncia o signo antropófago sob o qual a obra é escrita. A figura de Oswald de Andrade, então, surge como intercessor motriz, aquele que ensina à Sandra a *fome de tudo* como postura (se está em Ducasse-Lautréamont o tom, sobretudo no que se refere ao modo de endereçar-se ao leitor, os manifestos de 1924 e 1928 sugerem o artifício: um modo canibal de usar os signos da cultura — *je mords ce que je puis*). Voz originária de uma razão antropofágica (CAMPOS, 2013), a perspectiva desabusada de Fouror é capaz tanto de expropriação como de desierarquização, na medida em que seu combate instaura uma espécie de *texto de textos*, no qual tudo é lido em um só nível, em uma só superfície imanente: música, literatura, cinema, dissertações e teses avaliadas por Sandra, escritos de orientandos e cacos de aula, restos de reuniões de orientação, imagens, e-mails, palimpsestos de palimpsestos sem fim. Línguaviagens: Goya, Freud, Deleuze & Guattari, Saturno, Valéry, Leibniz, Dante, Collodi, Blanchot, Flaubert, Rubens, Géricault, Shakespeare, Hölderlin, Anne Frank, Emily Dickinson, Mallarmé, Nietzsche, Beckett, Melville, Stephen King, Lispector, Baudelaire e os irmãos Campos, Drummond, Goethe, Balzac, Sade, Burroughs, Proust, Virginia Woolf, Rimbaud, Kerouac, Breton, Bukowski, Camus, Barthes e Perrone-Moisés, Kafka, o Um, o Múltiplo e incontáveis outros nomes constituem o bestiário da escrita-antropófaga. São textos-infinitos, pensados como puras potências, textos compostos pela multiplicidade das enunciações coletivas, e que por isso mostram que a escrita não deriva de nenhum *Moi-Même* nem é reflexo de qualquer autoridade. Textos-que-riem-de-nós, que só desejam instaurar

novas
perspectivas notas escalas
novos
conceptos perceptos afectos
pela invenção e pela surpresa
novas
no

[sábado à noite, 07 de junho, no ano de 2050. Sandra, a legatária das correspondências de S/Z, descreve-nos uma fantasia operatória de Fouror, posição desde a qual só é possível educar em abismos: que o texto não feche lábios, olhos, ouvidos, mãos, corações, poros, cérebros, de quem o lê, de modo que o leitor pare de recolher, lembrando e esquecendo; que o leitor tenha, então, de levantar a cabeça e de levantar-se da cadeira de espectador-consumidor, para se tornar um predador vigoroso e produtor ativo que desfaz o tecido do texto lido, tecendo-lhe novos sentidos e, assim, transfigure suas experiências da vida e do mundo. Para tanto, em que língua escrever? Melhor escrever-e-ler com línguas que nada valem e que parecem passivas porque sabem guardar silêncio — línguas do Neutro]

(1928-2008)

Só a antropofagia nos une escriteiramente. Nenhuma dúvida, nenhuma hierarquia. Essa é a única lei do mundo da *écritelecture* o mundo da escrita-pela-leitura e da leitura-pela-escrita; o mundo da transsubstanciação do texto —, a lei que mói desmancha tritura devora: o mundo no qual o verbo se faz carne. Nesse mundo, saber e sabor fazem jus à sua raiz etimológica comum (porque ele é o mundo preparado no ponto em que as palavras têm sabor). Nele, o que vale é o calor a umi-

dade o cheiro que circulam da minha pra tua mão do teu pro meu texto — em liberdade, com estilo, nos interstícios da originalidade literária e da repetição acadêmica (só não copiar só não repetir só não definir só não dicionarizar só não reproduzir igualzinho: porque é preciso morder a mão que alimenta). A *fome de tudo* de Fouror traça roteiros ex-cêntricos: Sandra lê, dissipa-se e escreve “entre pedaços, marcos de saberes, de sabores” (BARTHES, 2003, p. 07). Seu discurso de saber tem uma forma mal integrada, absolutamente digressiva: comprometido com o *déjà-dit*, o texto só é escrito *com* (Deleuze, Foucault, Blanchot, Bataille, Lautréamont, etc.), percorrendo os labirintos de seus intercessores, cruzando-os, aproximando-os assintoticamente — o signo estrangeiro se reflete no espelho e na imaginação criadora de Fouror e “se dissemina sobre a página branca com a graça e o dengue do movimento da mão que traça linhas e curvas” (SANTIAGO, 2019, p. 24). Escrever-e-ler, tal como Sandra defende na correspondência #8 de sua *Impostura*, é vincular escritura e experiências corporais, é operar com forças e intensidades de tempo, movimentos e trajetos de espaço (apropriação, deslocamento e montagem: des-pintar um quadro já feito ou pintar um quadro de horrores). Pelos roteiros, por conexões Pindorama-Mundo, a transmutação contínua do tabu em tomem. É preciso ser leitor até o fim, ou seja: ser alguém que escreve. Para além do certo e errado. A alegria é a prova dos nove (não se pode deixar de rir quando se devoram os códigos).

(149 + 3X24)

Falar cantar pensar ler escrever é máquina é
antilirismo antiesteticismo
não acariciar o mundo

agarrar o mundo
(morder, marcar, cuspir)
fazer o mundo fugir:
por toda parte, haverá uma única e mesma fome de ler e de
escrever (ousadia ousa dia ou sadia escreitura).

(21-)

O mundo da *écriture* é um mundo situado entre a filosofia da diferença e a educação (no subtítulo, o entre-lugar é sintetizado em filosofia-educação). Assim, faz-se necessário escutar esse *mundo orecular* dos cantos mantendo ambas as disciplinas no horizonte. No que diz respeito a seu trabalho filosófico, o Manifesto (*della scirettura cannibale*) é o ponto inaugural de onde o conceito de escreitura “emergiu, ganhou visibilidade, tornou-se público, saiu do ninho por sua primeira vez” (HEUSER, 2016, p. 29). Central dentro da obra de Sandra, ele ainda serviria como guia para o Projeto *Escreituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, e para a rede interinstitucional de pesquisas traçada ao redor do projeto. Trata-se de uma “palavra-valise” (indicação dada logo no início da Impostura S/Z), capaz de reunir diferentes investigações a respeito de um uso inventivo da escrita e da leitura, tomadas em uma relação de complementariedade, e defendidas como artifícios centrais para a artistagem em educação. Se tomamos o conceito, o modo como ele articula a forma de expressão dos cantos e a vida docente de Sandra, percebemos o quanto a figura de Roland Barthes é central para uma mudança de percepção a respeito do ato de escrever, que agora passa a considerar cada vez mais o trabalho de leitura. Se até então a herança nietzschiana encarnada por Foucault, Deleuze e Guattari conduzia um estilo de pesquisa marcado pela problematização da escrita em educação (experimentações de

estilo, busca por novas formas de conceber artigos, dissertações, teses, bancas, pareceres, seminários), a chegada de Barthes expande o campo exploratório até os movimentos do corpo que lê, na medida em que o ato da leitura é parte central de uma mesma tarefa de criação textual — princípio primeiro: a expressão carrega o conteúdo (não há conteúdo novo sem forma de expressão nova); princípio segundo: não há expressão nova sem leitura nova, isto é, é pela criação de novos estilos de leitura que se pode instaurar novos modos de existência: para a docência, para a pesquisa, para a vida. Se tomarmos o livro a partir de tal divisa, a seguinte organização, mais ou menos geral, apresenta-se: os cantos de *Canti al scrilettore*, o Canto 3 – *Na Rua dos Ratos* e o Canto 2 – *No Beco do Ouro*, formam a escritura em ato (apropriação e atualização de escritos, citações mascaradas, recortes, roubos diversos, emulações de estilo, exibição de roteiros de estudo, leituras trabalhada como matéria de escrita, o texto como montagem), enquanto o Canto 1 – *Na Viela do Bando* reúne esforços de defesa de tal procedimento (defesa que oscila entre um estilo mais experimental — é o caso do Manifesto — e uma abordagem bastante clara, legível,¹⁴ nos demais textos). Sandra tece uma obra com mãos que orientam e

¹⁴ Atento aqui para a divisão dos textos literários em textos legíveis e textos escrevíveis, proposta por Barthes (1992) em *S/Z* (duplo balzaquiano sem o qual, n'Os cantos, nenhuma impostura seria possível): enquanto o texto legível é o texto que pode apenas ser lido, mas não reescrito (o texto clássico, que obriga o leitor a permanecer no interior de seu fechamento), o texto escrevível apresenta um modelo não-representacional, e sim produtor: desde sua superfície, em seu jogo, o leitor é convocado à práxis, é chamado a remeter o objeto de sua leitura ao plural irreduzível de textos, é retirado de seu lugar de consumidor passivo (cuja atuação não vai além de um *gosto/não gosto*) e alçado à posição de quem deve expressar sua experiência de leitura em seu contexto, a partir dos dados e dos limites de sua história, no mundo que é o seu.

provocam, mãos que trazem para perto e logo afastam, mãos que dão ordens e definem posturas, que oferecem receitas e acenam com indicações muitas vezes contraditórias. É nesse sentido que existem dois tipos de cantos no livro: os cantos da *professora* Sandra Corazza, cantos emitidos por uma orientadora e legítima chefe de Bando (cantos que querem ensinar um saber específico, transmitir uma competência, inserir o leitor em um espetáculo institucional); e os cantos de um *devoir-Fouror*, o rumor de uma escritora trabalhando no instante presente, arriscando tudo a cada vez. Entre os dois cantos — ali, ziguezagueando por entre retratos perfeitos e telas raspadas, esvaziadas, esburacadas —, entre o território e o deserto, a casa e a noite fria, a necessidade acadêmica e a liberdade poética, ali o leitor descobre matérias que podem servir a um gesto também criador, a saber: a prática de uma *leitura manual*, que já funciona como um princípio de escrita. Trata-se, portanto, de um artifício didático (talvez possamos falar em uma *pedagogia escreitual*, segundo Fouror-Corazza): diante do legado cultural, apropriar-se de certas linhas de escrita, tomando-as como matéria de transcrição; dispor a matéria transcrita em um texto que faz a leitura oscilar entre o reconhecimento e a necessidade de tradução; avaliar o procedimento tendo como critério central a prática de escrita — mais que simplesmente dar a ler/compreender, o texto dá a traduzir/escrever? A dificuldade desses textos não é gratuita, portanto. Há, em Sandra, a certeza de que a facilidade está do lado do automatismo, do ato reflexo frente ao já dado, ao já conhecido, o ato reflexo que é testemunho de um *fazer sem pensar*. Para não sufocar o pensamento, faz-se necessário um pouco de impossível (*tout ce qu'on invent est vrai*).

(73-79)

O sr. F., aquele que habita a terra que não está aqui, oscila entre a crueldade da linguagem e o suicídio das palavras. Barthesiano, sabe que o texto se estabelece como prática ampla, que excede a escrita. No ponto em que há recuo de significado, no ponto preciso em que a produção linguística demarca um espaço de travessia, de trabalho crítico de transcrição do que está dado em determinado contexto, nesse ponto, vereda aparentemente vazia, há texto — na vida docente de Sandra, a aula, a conferência e mesmo as entrevistas buscarão, com furor, se estabelecer como espaços dessa ordem.

(153)

Tudo aquilo que é realmente precioso, tanto na escrita como nas amizades, nas aulas, nos amores, nos trabalhos, na vida inteira da gente, que não admite teoria, é extremamente difícil e raro. Freud (2010) falava em valor de transitoriedade, que para ele era o mesmo que valor de raridade no tempo. Mas na teoria freudiana — que n'Os *cantos* já era parte de um passado (ela voltaria mais tarde, sobretudo em razão do interesse de Sandra a respeito dos sonhos) —, o valor do raro está ligado à sua efemeridade, ao traço incidental de certos modos de existência. Para Sandra, na esteira de Flaubert, Valéry e Spinoza (intercessores centrais na primeira carta de Zambinelli a Sine), a raridade é obra de estudo, é esforço de pesquisa, ou seja, sustentação e persistência de um tempo de criação. Trabalho corporal, tanto espiritual quanto físico, de uma mão *Pensa-Frase* e outra mão *Arma-Texto* (verbos musculares, músculos verbais). É Valéry quem conduz os cantos aqui. Com ele, Sandra defende que o texto só tem valor, primeiramente,

pela estranheza, a surpresa, a distância que guarda do pensamento do leitor; e, em segundo lugar, pelo grau de precisão que ele traz ao leitor. A crítica escreteleitoral de Sandra performará essa fórmula até o fim. Para ela, olhos e ouvidos são órgãos ex-cêntricos, operadores de distanciamento (ver, ler, escutar: *para longe, para fora*). Foucault (1999) percebia na literatura de Borges a persistência de um trabalho-limite, no qual a linguagem estabelece fronteiras para o pensamento do leitor. A palavra como operador de espaços outros, marcados pela estranha lógica do impossível, do não-representável. É tarefa semelhante àquela que Sandra delegou a seu ensino (que não se restringia ao espaço-tempo da aula): a palavra não serve para apaziguar, o discurso envolve para excluir, ensinar é criar condições para que um pensamento singular advenha — exilado daquilo que sabe, tendo perdido a imagem na qual se reconhece, o pensamento deve criar sua *forma própria* de existir (exílio, destravamento e precisão: produção de um tempo-ganho).

(151-155)

Em *Degas Dança Desenho*, Valéry (2003) fala sobre a diferença que existe entre o *ver* e o *ver-com-o-lápis-na-mão*, desenhando o que é visto (a diferença existente entre o ver algo apenas com os olhos e o ver algo com o corpo inteiro, isto é, a diferença entre o olhar de um corpo distante e o olhar de um corpo feito órgão de mira, aproximação e captura). Em *Os cantos de Fouror*, Sandra nos dá a pensar na diferença que existe entre uma leitura de mão única, orientada apenas pelos sentidos indicados pela mão do autor, e uma leitura pautada por uma atitude não reverencial perante os originais. O diálogo entre S/Z — uma espécie de correspondência infinita, à qual Sandra reserva toda a segunda metade do livro — outra coisa não é

senão uma investigação sobre esse estilo infiel de leitura. À maneira do amante barthesiano, o discurso da escritora se desenvolve por meio de um método “dramático”, uma simulação “que renuncia aos exemplos e repousa unicamente na ação de uma linguagem primeira (nenhuma metalinguagem)” (BARTHES, 2007, p. XVII). Daí a escolha de um uso não-representacional da linguagem, que nas cartas é tomada em sua potência instauradora. O que vemos em cena é uma enunciação, e não uma análise. Sandra lê e escreve estendendo a leitura com as próprias mãos, tomando os textos de origem em sua força, isto é, em seus efeitos de leitura (as referências à pintura de Francis Bacon, que aparece em diferentes passagens da *Impostura*, são úteis para pensar a escrita como uma prática de raspagem de aparências e sentidos evidentes, na medida em que o que é escrito — o que é retido do encontro com o texto, ao ser tomado como matéria de escrita — é a força do discurso quando este se desprende da identidade, da função-autor e demais marcadores de poder). Em linhas bastante gerais, o que o espetáculo nos diz é o seguinte: é tarefa da escrita a instauração de um mundo intensivo, marcado pela inconstância de seus sentidos. Um mundo-texto aberto no interior da própria realidade (escrever-e-ler um mundo e não em um mundo), um mundo onde tudo que é escrito deve ser traduzido (um mundo fora de órbita, não cartografado, lá onde habitar e se manter de pé já é criar). A mão que escreve encontra a mão que lê em um só corpo, quando a leitura é um gesto de atualização de uma existência anterior. A aposta de Sandra é que o eco antropofágico que faz do duplo autor/leitor partes de uma identidade relacional — do outro lado da barra, refletido como que em um espelho, “*eu-n’outro/outr’em-mim*” (NAFFAH-NETO, 1998, p. 71) —, é um eco que também pode ser

ouvido em diferentes contextos educativos. Por exemplo, uma aula: dilata suficientemente sua matéria com figuras cujo efeito correlato à pintura é fazer ver para captar o inapreensível? Deseja a palavra ainda não nascida, não saturada? Faz irromper imagens não plasmadas? Põe palavras em apavorada reticência e visceral ambiguidade? Como? Produz atmosferas enigmáticas e indeterminadas? Leva os textos a uma envergadura imagética e a um repertório de palavras que funcionam somente com a força de sugestão num discurso evocativo? Tange rebanhos de mistérios? Justapõe verossímil e inverossímil? Alastra sentidos? Inventa pensamentos que permitem sentir o alvoroço da novidade? Dá sono ou fome? Oferece sanduíches de realidade e pequenas rações do impossível? Assume o seu traço de marginalidade? Afirma o seu livre exílio? Envergonha-se de ficar fora-de-mão, fora-de-lugar, fora-de-órbita? Ama ocupar seu não-lugar, sua não-inclusão (bradando: — *Viva a nossa exclusão!*)? Em entrevista concedida poucos anos depois da publicação dos cantos, questionada sobre a recepção, por parte de professores e professoras, das propostas de sua didática escritural, Sandra diz entender que a escrita e a fala docentes possuem como matéria o não sabido, o ainda não entendido, não dominado (daí a pesquisa como gesto contínuo, necessário, vital). Por essa lógica, a expressão daquilo que se pesquisa deve ser estranha, não domesticada ou mesmo bizarra:

Penso, que só dessa maneira “estranhadora”, conseguimos propor e praticar um dar-o-que-pensar, um dar-o-que-interrogar, um dar-o-que-inquietar. Se não for assim, será o consenso; se não, será o apaziguamento; se não, será o pacificamente; será dar o que já se tem, o que já se pensou, o que já se sentiu, o que já se desejou, o que já se falou, escreveu, cheirou... E isso é que é tedioso, e isso é que é matador, e

isso é que é arrastar cadáveres de pensares, sentires, querereres. Então, é isso mesmo, é disso que se trata, de ser impraticável, abstrato e incompreensível (CORAZZA; OLIVEIRA, 2013, p. 3-4).

Um compromisso crítico irrestrito e inegociável, portanto. Para as aulas, para a escrita, para a totalidade da vida docente. Nenhuma trégua, nenhuma concessão ao senso comum, ao consenso, ao mundo das ideias feitas e tranquilizadoras. Com *Os cantos de Fouror*, a Impostura S/Z se estabelece como uma carta de intenção que será honrada gesto a gesto, linha após linha, em um longo fio de tinta.

(204)

Sugerir, eis o sonho. Porque o “bom” — interessante, instigante, importante, novo — não é apropriado facilmente, não é de rápida digestão, não é palatável para qualquer um. Sugerir e não reproduzir, sugerir como quem corre em disparada, lança para o ar um fósforo em chamas, olha com admiração o dia claro. Sugerir entre um e outros sorrisos. Já foi escrito: a graça da escrita é destinar-se à falência interpretativa.

(21-98)

No Canto 1 — *Na Viela do Bando*, a escrita adquire um tom didático. Se os seis cantos de *Canti as scrilettore* e os cantos reunidos *Na Rua dos Ratos* funcionam como encarnações da escrita, textos como Escândalo, Abandonos, Poética, Modos de usar e Fantasias, colocam em foco o trabalho de pesquisa realizado pela Linha de Pesquisa 09 — Filosofia da Diferença e Educação (PPGEDU-UFRGS). São textos prescritivos, que dizem o que fazer e mapeiam os movimentos realizados até então pelo *DIF – artistagens, fabulações, variações*, ao mesmo

tempo em que indicam a direção dos estudos futuros de Sandra (as noções de fantasia e texto, aqui extraídas do léxico barthesiano, serão fundamentais para as pesquisas imediatamente posteriores aos cantos). As prescrições de estilo convertem-se em indicações de conduta em Manual infame... mas útil (para escrever uma excelente proposta de tese ou dissertação) e Um bravo (dicas para a sessão de defesa de proposta), duas reais preciosidades. Neles, ao invés de uma escreitora e seu arquivo literário, o que encontramos é uma orientadora arguciosa em ação. Não há dúvida de que uma estava na outra (o olhar astuto, a agudeza crítica e a inteligência plena como atributos comuns e constantes), no entanto, é quando a observação se volta para as questões mais cotidianas, quando a crítica se dedica aos arredores acadêmicos, quando seu olhar prova ver mais, ver melhor, ver um tanto além, é nesses momentos que Sandra dá provas incontestes de sua força intelectual. Há poesia nesses textos. Tão cômicos quanto graves, eles oferecem um suplemento de sentido a espaços rígidos no contexto das pesquisas de pós-graduação. Sua matéria ganha movimento, o todo se torna mais preciso. É necessário lê-los sempre, não deixar de revisitá-los, voltar a aprender com eles. Eis algo que vale tanto para quem está pesquisando quanto para quem está orientando. São textos-guia, imensos em riqueza.

Ao mesmo tempo, são íntimos, escritos para os seus e as suas, desde suas experiências de bando. E Sandra operava como poucos essa ponte entre o geral e o particular — nesse caso, o mundo e o bando de orientação de pesquisa. No meio do caminho, em meio a instruções, dicas, leis, impossível não se identificar com um traço ou outro, não compor personagens mentais, não reconhecer situações sugeridas pelos manuais oferecidos. A figura do bravo, aquele que (acima de tudo) não

chora, mesmo que emocionado ou alegre ou triste ou em pânico ou com dor de barriga ou taquicardia, não chora porque *não demonstra*, mantém-se impávido, à altura do que vive, é essa figura, um senhor de suas forças, que justifica e movimenta esses escritos, na medida em que é ele, o bravo — sua presença-ausência, uma espécie de clarão ideal, fantasmático — que justifica todo o esforço docente de Sandra. *Na Viela do Bando*, escutamos cantos sobre um modo de ser pesquisador. Um modo rigoroso, justo, firme e terno. Digamos, corazzianamente: um modo não-metido-à-besta.

(243)

Há bastante material nos cantos, uma tonelada de referências que oscilam entre o óbvio e o obtuso. O artifício antropofágico da esrileitura de Sandra produz um texto denso, super concentrado, pesado feito uma rocha. Em geral, a leitura é difícil, e há pontos que parecem ser intransponíveis. Mas toda dificuldade está anunciada desde o início, pela voz amorfa que entoa os seis primeiros cantos do livro. Fouror demanda um leitor audacioso, disposto a ser envolvido pelo véu da maia da desrealidade de um estado de rebelião, violência e agressão contra a ordem natural da escrita educacional — Mais que isso (e aqui é Blanchot quem diz), que ele tente imaginar a mão que está escrevendo: se ele a visse, talvez então a leitura se tornasse para ele, *uma tarefa séria*. Parece-me que essa leitura séria deve ser conduzida por uma mão que trabalha à maneira da mão que escreve, isto é, uma mão que estilhaça o concreto, opera com pedaços, afasta-se quando necessário, segura o que é mais significativo. É só assim que se pode apanhar uma montanha, modelando-a pelas bordas, aos poucos, deixando rastros em sua superfície, por escala-

das e quedas, confundindo-se, a montanha um pouco sendo, deixando-a ser, deixando-a escapar em sua face selvagem, não cartografada, sua face *mal vista/mal dita*.

(242)

E se, por acaso, somos alguma coisa,
Trata-se somente de movimentos inscritos em textos-cartas,
aos quais, por vezes, coincidimos e, na maior parte das vezes,
deles nos afastamos.

(184)

Sobre Fouror: talvez, não é o que diz, mas o que silencia.
Não são os cantos. São os espaços entre os cantos.
Não são as escrituras que existem. São as escrituras que
já não existem.
Mas é também o que não escreveu.
São os textos com que sonhou e que esboçou.
São os bruscos bulevares da imaginação.
É aquela trilha que não se tomou e que passeia por veredas
graciosas.
É o sertão que é dentro da gente. O sertão onde o pensamento
se forma mais forte do que o poder do lugar.

(99-136)

O sr. F., sempre bastante ocupado, preparando o próximo enigma, nada seria não fosse o *Monsieur Teste* de Valéry, embora — esperto que é — confunda-se com os habitantes do bairro de Gonçalo Tavares. S/Z não escreveriam se Barthes não tivesse levantado a cabeça 561 vezes enquanto lia *Sarrasine* de Balzac. A função K. não teria função nenhuma sem o

Kafka menor de Deleuze e Guattari. O *Canto 2 – No Beco do Ouro*, não existiria sem a poesia de Charles Bukowski (enquanto Sem exceção reescreve o poema *They, all of them, know*,¹⁵ IN-EX é um ótimo exemplo do modo como Sandra inseria-se na órbita de certos autores, apropriando-se não exatamente de algo escrito, mas sim de uma ambiência, uma atmosfera, um estilo: aqui, uma resignação frente à inelutável persistência da morte ante tudo que é vivo). A apropriação como postura, método de escriteira. Apropriação não só das linhas de escrita, mas também de coisas e impressões, materiais e virtualidades de ordens diversas. Sandra pergunta a todos, fourormente, sem exceção. Pergunta ao que não vem mais. A quem corrompe a escrita pra não enlouquecer. A quem escreve com pontadas de vida, esmaga ossos, rasga carnes, num relâmpago de matança. Ao ogro, ao corvo, ao louco, ao sonho do ditoso infantil. Ao primeiro rosto alegre da manhã e à esperança que bate a aldrava em tua porta ao amanhecer. Aos coitados que nunca leram Lautréamont e ao escuro do poço e ao soturno moço, que rói teus livros. Pergunta ao covarde que matou o pensamento no nascedouro, a quem não responde e-mails, à voz que anota nas margens e aos lindos casais em preto-e-branco de Brassai. À faca do mendigo, ao escriturário de Wall Street que prefere não e aos que jogam alto e arriscam tudo numa gargalhada safada. Pergunta aos que estão sós, os seus cascos em ponta e as toscas mãos ressoando baças no pedido de socorro em Morse.

¹⁵ Com o título “Eles, todos eles, sabem”, o poema está presente na coletânea *Essa loucura roubada que não desejo a ninguém a não ser a mim mesmo amém*, publicada no Brasil em 2005, pela Editora 7Letras, com tradução de Fernando Koproski.

Pergunta aos inimigos dependurados na árvore e aos amigos de boemia pesada. A quem conjura o demasiado humano, aos que comem bolachas Maria, balas 7 Belo e picolé Chicabom. Pergunta a quem diz silêncio, morreu Jack London!, aos que não trilham o caminho do consenso, aos fundadores de ranço e de desgosto e à vizinha nefasta que frita alho, noite e dia. Pergunta a Caronte durante a travessia e aos espinhentos que se olham num espelho partido. A todos aqueles que deixei de fora e a todas aquelas que aqui não estão

*today and tomorrow and yesterday too
the flowers are dying like all things do.*

Tudo para que Fouror, ao lado dos dálmatas de boca rosada, olhando a ausência dos lobos, possa lhe responder: *follow me close, i contain multitudes.*

(2006/7)

Tenho vinte e seis ou vinte sete anos, estou sentado ao lado de Sandra, em uma mesa de plástico no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS. Cafés e abelhas. Talvez seja o intervalo de alguma aula, talvez a espera ou algum depois. Sou um mestrando ao lado de sua orientadora (no limite, sempre se tratou disso: um aprendiz diante de sua mestra). Ela me pergunta se eu gosto das crônicas e poemas que Bukowski escreveu perto da morte, textos importantes para mim e para a minha dissertação, e alguns deles presentes em uma antologia que eu havia lhe dado tempos atrás. A pergunta é um teste (é o modo como eu a recebo). Subitamente, estou inserido em um desses pequenos jogos que Sandra gosta de jogar, e dos quais se utiliza para estabelecer distâncias, co-

nhecer melhor os interlocutores, posicionar as peças de um viver-junto. O acontecimento-teste se percebe no tom de voz, no olhar malicioso, no riso discreto de um corpo ligeiramente desdenhoso. E eu o percebo imediatamente, retraindo-me como um animal acuado. Não tenho tempo de dizer nada, ainda estou pensando em como escapar, usando os poucos segundos que tenho para traçar mentalmente uma estratégia, enquanto ela diz não gostar muito, por considerar que neles o velho safado não é tão safado assim (um escritor já sem a mesma força, “edulcorado”, ela sentencia) — Sandra é generosa: em seu jogo, ela indica caminhos, dá pistas, define os atalhos para a proximidade. Faço o meu movimento, arrisco, digo que considero o melhor Bukowski, o mais visceral, ainda mais forte, verdadeiro, afiado. Ela recebe e, maneando rapidamente a cabeça, aceita: “é, vai saber o que o cara pensa numa hora dessas”. Hoje, quando falo sobre isso enquanto escrevo este texto, penso no quanto a morte já estava lá, colocada na escrita d’*Os cantos de Fouror*, que em seguida seria publicado. Seu preparo se deu em meio a perdas bastante significativas, algumas definitivas (aqui é preciso tomar a palavra em seu máximo peso), que na vida de Sandra configuraram pontos sem retorno. Ela logo iria encontrar em Barthes a imagem de uma *Vita Nuova*, pautada por uma nova prática docente e de escrita, e é nesse sentido que os cantos delineiam uma linha de crista entre os abismos de um passado para sempre perdido e de um futuro que a recebe naquilo que há nele de mais desconhecido: o tempo do reaprender.

(245)

Ce qu’il reste à dire... Solitude qui rayonne, vide du ciel, mort différée: désastre.

(2021-)

Se os cantos de Fouror constituem um momento de virada, é porque a partir deles a fala docente de Sandra não deixará de estar diretamente implicada à sua escrita (como um eco, um resíduo derivado, questão em aberto, pura inquietude). Caberá àqueles e àquelas que aqui ainda não estão, aos sujeitos de um tempo futuro, atestar o modo de presença desses textos em outros contextos, em escrituras maquinadas distante daqui. Atestar sua força, avaliar se eles conseguem abrir caminhos mesmo após o desaparecimento da mão que os escreveu. Sandra, com sua presença, sua postura em aula, em público, sempre funcionou como uma espécie de texto paralelo, através do qual se podia ler, em transparência, o que estava escrito nos livros e artigos. Ela performava magistralmente bem suas ideias, fazia com que a fala constituísse a prova material daquilo que escrevia. Enquanto folheio essas páginas, sou guiado por uma voz, pela lembrança de um maço de folhas impressas com o texto da aula, todo um bloco de memória funcionando como um suplemento de sentido. Não há outra forma. Para nós, que tivemos a sorte de aprender com Sandra, seus textos irão se estender como gestos infinitos (que encarnaremos, *por supuesto*). Um modo feliz de realizar nossa docência-pesquisa.

(17/10/2008)

“... com [mútuo] amor antigo”.

I heard a fly buzz...

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *S/Z*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARTHES, Roland. *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAMPOS, Haroldo de. *Transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. *Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Thiago. “Artistagens, escrita e pós-curriculo: bate-papo com Sandra Corazza”. *Artifícios – Revista do Difere*, v.3, n.5, jun/2013.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREUD, Sigmund. *Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HEUSER, Ester Maria Dreher. “Construcionismo de uma crítica genealógica de *escrileituras*”. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). *Caderno de notas 8: ética e filosofia política em meio à diferença e ao Escrileituras*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016, p. 25-37.

NAFFAH-NETO, Alfredo. *Outr’em mim*. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho*. Tradução de Christina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Recife: Cepe, 2019.

SANTOS, Laymert Garcia dos. *Às voltas com Lautréamont*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ARTISTAGENS:¹⁶

o mais deleuziano dos livros de SMC

Ester Maria Dreher Heuser¹⁷

O LIVRO

Avec. O mais deleuziano dos livros de SMC. *Artistagens* com Deleuze. Coisa muuuito diferente de um livro sobre Deleuze.

Esôterikós. Um livro “muito difícil” (afirmação sem a ironia que a autora gostava de marcar ao falar de certos livros fenomenológicos — com um riso e uma mão sobre a testa cobrindo os olhos, para expressar tamanho grau de dificuldade).¹⁸ *Artistagens* é sim um livro muito difícil, sobretudo para os “não iniciados” na filosofia de Deleuze (e de Guattari que, nesse livro, só foi mencionado nas referências); já para os “iniciados” é um livro surpreendente devido aos usos conceituais que faz daquela filosofia e de como SMC os põem a funcionar em conexão com os seus problemas de docente-pesquisadora. Para aqueles, pode se tratar de uma escrita de louca, para esses, de uma escrita-louca-em-filigrana. “— *E se as duas hipóteses forem falsas? E se for ainda mais complicado do que dissemos?* — *It is very difficult...*” (CORAZZA, 2006, p. 85, grifos da autora).

Courage. Desde a capa, trata-se de um livro corajoso. Seguindo o estilo da Coleção “Educação: Experiência e sentido”, da

¹⁶ *Artistagens*: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

¹⁷ Licenciada em Filosofia. Doutora em Educação. Professora Associada - Filosofia UNIOESTE/PR. Pesquisadora da Rede de Pesquisa Escriteiras.

¹⁸ Imitando o seu amigo Remi Schorn...

Editora Autêntica, que dá destaque à pequena parte de uma pintura maior, *Artistagens* tem a ilustração da bailarina com sua varinha sobre o indômito lombo de um cavalo selvagem, fragmento do quadro *Circo*, de Georges-Pierre Seurat, de 1891. Artista a escrita em educação implica que ela seja “pensamentada” com forças selvagens, (ainda) não domesticadas: “Por toda parte, fabulação de beleza, poesia lírica, música, ditirambos. Contingência pura” (CORAZZA, 2006, p. 22).

Huile essentielle. Tal como um frasco de óleo essencial que carrega em si a “alma” da planta da qual foi extraído, *Artistagens* contém a “alma” da obra de Deleuze, cuja questão central é “o que significa pensar?”, e a “alma” das notas e efeitos de aulas dos seminários *Nietzscheducar por Deleuze, Deleuzeducar por Nietzsche*, de 2004, *O Anti-Édipo e a esquizoanálise: uma criança não brinca apenas de papai-mamãe e O que é a filosofia?*, de 2005, inventados e ofertados por SMC, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

Blend. Suas 117 páginas compõem uma harmônica sinergia de problemas próprios à SMC: “Educa-se para quê?” (CORAZZA, 2006, p. 18); quais as condições para a criação de uma escrita-artista? — questão transcendental; “como fazer da escrita uma arte de viver?” (p. 29); como pode funcionar o pensamento da diferença na educação em meio à filosofia de Deleuze? — “opção exclusiva pela utilização operatória” (p. 26). “Como um cão” (p. 21), SMC busca, nos escritos de Deleuze, ferramentas úteis a seus problemas e nos dá a ver todas as questões do método de dramatização deleuziano — onde? Como? Por quê? Por quais meios? O quê? Quando? Quem? — funcionando em favor da criação conceitual.

Aromatics elixir. Na composição do elixir aromático preparado por SMC para a festa do pensamento, ela goteja dois caros conceitos que a acompanharam em seu empreendimento de

docência-pesquisa: o Infantil e o Currículo. O primeiro, em uma conversa árida com Freud, seu companheiro de pensamento e invenção durante quase toda a década de 90; o segundo escorre na densa História Universal dos *socius*, solvida por Deleuze e Guattari, em *O Anti-Édipo* (2010), livro que “força a pensar. Até um currículo” (CORAZZA, 2006, p. 65). Em “O Currículo”, SMC alucina e delira a história universal, mas, ao invés de disseminar raças, esparge currículos, à altura das condições e dos limites de cada *socius*. SMC, uma boticária singular, irônica, humorada, crítica e emissora de micropartículas de “uma teoria generalizada dos fluxos. Políticas da criação. Intervenções micropolíticas. Contra fascismos. Currículo-esquizo. Inorganizado. Transbordante” (p. 74).

Faro. Artistagens requer leitores farejadores. Só eles percebem que cada texto é uma mostração do funcionamento da escrita-artista feita com os mais variados recursos estilísticos, cuja variação promove a diferenciação de si. Questão de coerência: “Porque sou algo diferente de mim, porque estou sempre no exterior de mim mesma, é que escrevo diferentemente de mim. Será essa diferença a única que me permite entrar num processo de devir-escritora [...] uma educadora-escritora?” (p. 23). Aromas e livros complexos exigem demorado aprendizado e diferentes modos de sentir, de pensar e de ler.

Valeryana. Questão seletiva da prova do alto e do baixo da escrita-artista: tal escrita faz, ou não, do pensar uma festa?

CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE PARA UMA ESCRITA-ARTISTA DA/EM EDUCAÇÃO

a. Diferir “do pensamento dogmático da pedagogia” (CORAZZA, 2006, p. 15).

- b. Desertar do *Exército da Salvação* na educação, ou nunca lhe ter pertencido.
- c. “Reverter ordens e representações” (p. 18).
- d. Recusar o original e a cópia, conservar o dissimilar.
- e. “Escapar do senso comum, desestruturar o bom senso” (p. 30).
- f. Excluir “a coerência de um mundo pensado, do sujeito pensante e de qualquer fiador universal” (p. 19)
- g. Conjurar o calamitoso salvacionismo.
- h. Pensar e escrever “na contramão do moralismo otimista do amor pedagógico [...] contra qualquer escrita nostálgica, redentora, aconselhadora, messiânica, profética” (p. 23).
- i. Ser renegado pelo *Neossalvacionismo*: inquietar(se), problematizar(se), questionar(se), propor(se) e desconfiar quando todos te elogiarem.
- j. Ter como companheiros os que dizem: “*Vem, faz comigo!*”.
- k. Manter distância dos que pensam que sabem e dizem “*como se faz*” (p. 17).
- l. Perturbar a realidade da educação, escavando o campo da moralidade e da religião até encontrar “as motivações inconfessáveis que estão na origem dos valores éticos pretensamente absolutos” (p. 24).
- m. Substituir a pergunta por sentido pela questão: “*como isso vem funcionando?*” (p. 17).
- n. Praticar a usura de alianças fantásticas; fabular; variar continuamente.
- o. Relacionar, sempre, a criação com a tradição e o pensamento intempestivo.

- p. Revigorar os modos de expressão em educação, “sob a pressão do Fora” (p. 28) que violenta, “nos tira da reconhecimento e nos lança diante do acaso abalando certezas e o bem-estar da verdade” (p. 30).
- q. Convocar “as forças inumanas que vivem no educador”. Forças de todos os reinos, elas estão nele: “da jararaca, do jacarandá, da petiça, da samambaia, do sol, da alamanda, da lesma” (p. 21).
- r. Investir a escrita-artista de “uma não-relação com a prática pedagógica” e saturá-la de “afectos da Natureza” (p. 23).
- s. Transgredir. Ultrapassar a territorialidade. Embaralhar códigos.
- t. Trazer para a escrita sons de aulas e conectá-los com sons estrangeiros à escola.
- u. “Educar [e escrever] como uma viagem imprevista, sem fins preestabelecidos” (p. 16) — pois “a escrita-artista é um vir-a-ser que não deriva de um estado anterior e nunca atinge um estado final” (p. 35).
- v. “Desenrolar-se no limite, excessivamente, indo até o extremo da potência, metamorfoseando-se” (p. 19).
- w. Criar, na escrita, um mundo incerto e perigoso — “a única força que faz o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito” (p. 22).
- x. Inventar as regras de escrita a cada ação de escrever: escritura-ação cujo efeito é “perturbar a realidade, a moralidade e a economia da educação” (p. 27).
- y. “Afectar e ser afectado para poder escrever” (p. 29).
- z. Dar COR & AZZAs à escrita.

ARTISTAR A ESCRITA EM EDUCAÇÃO PARA...

... aligeirar e descarregar a vida;
inventar novas possibilidades de viver;
fazer nascer o que ainda não existe;
escrever em proveito do futuro;
transvalorar a moral tradicional que habita a educação;
apropriar-se de argumentos adversários e deslocar o sentido original;
experimentar o alargamento de horizontes;
“rir, comover, mover pernas e asas...” (p. 35).

UMA ÚNICA VEZ

“Podem parar de procurar!”. Essa é a palavra de ordem que inicia o texto “Uma única vez” (CORAZZA, 2006, p. 37) e que SMC emitiu em alto e bom som, durante uma orientação coletiva do BOP – Bando de Orientação e Pesquisa, nos idos de 2005. Contando-nos que havia encontrado a única vez que Deleuze escreveu sobre a relação pedagógica¹⁹ entre educador e educanda, assim como descreveu, em detalhes, que tipo de pedagogia funciona nessa relação, em que ela se baseia e o que deve ser ensinado. Trata-se de um livro de Deleuze sobre esse tema. Isto de acordo com os olhos artistadores de SMC. Qual é o livro? Como funciona a formação da educadora? Você leitor só saberá pela letra dela, ou por meio de minha voz, que a lê em 18’49”.

¹⁹ Literalmente, na segunda frase do capítulo ela afirma: “Só uma única vez, em toda a sua produção, Deleuze fala em aprendizagem” (CORAZZA, 2006, p. 37). Ela conhecia muito bem *Proust e os signos*, no qual Deleuze se dedica a tratar do aprendizado de um homem de letras e desenvolver sua teoria dos signos que especula como alguém aprende, assim como as belas passagens sobre o aprender de *Diferença e repetição*. Portanto, o tom peremptório da afirmação não está acompanhado de um erro ou desconhecimento, mas pressupõe a noção de aprendizagem em uma relação pedagógica clássica, na qual há um educador e, nesse caso, uma educanda.



www.ufrgs.br/escrileiturasrede/uma-unica-vez

BESTIALOGIA

Acerto de contas com a psicanálise e liberação das forças desejanter infantis do despotismo edipiano. Em “Bestialogia”, SMC dirige-se a Freud para conversar e “eliminar todo o seu desgosto”, como Paola Zordan escreveu na orelha do livro. Desgosto de que? Da bestialogia criada em torno da sexualidade humana, mais propriamente do caráter infantil que “toda” ela carrega; do pequeno-Édipo que supostamente arrastamos desde a infância — a pré-história do indivíduo —, o qual aprisiona a sexualidade, exclusiva e univocamente, à sua edipianização. Desgosto por Freud ter jogado “a infância num pântano luxuriante” (CORAZZA, 2006, p. 45). Desgosto dessa outra forma — que faz eco à religião — de julgar, depreciar, conjurar a vida e de amarrá-la a pesos arrastados desde o berço. Desgosto da vida mortificada. O que fez Freud, sobretudo com a ajuda de Melanie Klein, para tamanho desgosto de SMC?

Primeiro, inferiram, desde a análise de adultos, uma perfeita analogia deles com a infância, no que se refere ao inconsciente: impulsos sexuais e angústia são comuns a ambos, assim como, igualmente, sofrem grandes decepções; e, o que é pior: sexualizaram o infantil, sem a participação dele. Segundo, a sexualidade atribuída ao inconsciente in-

fantil foi uma sexualidade familialista, reduzida a pai, mãe, irmãos e avós — “natureza avongueira que nada arrisca” (2006, p. 48) — acabando com sua “indeterminação e multiplicidade”, cortando-lhe outras possibilidades que investissem no campo social “através dos seus amores, em suas determinações econômicas, políticas, raciais, históricas, culturais” (p. 51). O que esse avô com “cheiro de morte” produziu? SMC é direta: “produziu uma antropomorfia burguesa da sexualidade”, com desdobramentos que adoeceram a infância, tornando seu inconsciente culpado, castrado e incestuoso. Como? Recorreu ao mito de Édipo-Rei e infantilizou-o com uma fórmula que cada um de nós passou a reconhecer em qualquer criança — interiormente na família e exteriormente na escola, na comunidade, nas instituições: “desejo da morte do rival, que é a personagem do mesmo sexo, e desejo sexual pela personagem do sexo oposto; ou, sob a sua forma considerada negativa, esses desejos apresentados de modo inverso” (p. 48). Não bastasse isso, SMC, a partir de muitas citações do próprio Freud e de Klein, mostra que a psicanálise forçou o “pansexualismo infantil a ingressar nas fileiras do inadequado” (p. 48): “comparou o infantil com as prostitutas” e às “mulheres incultas”; “criou uma sexualidade predominantemente genital” e; “ensinou o infantil a ter medo da vida” (p. 49). Por Freud fazer o pecado e a paranoia “girarem ao redor de uma Santa Trindade, no quadro do Édipo, do eu e da Família”, SMC coloca-o na mesma trincheira de Comenius e da tradição, de pelo menos dois mil anos, pois suas conclusões em nada se distinguem do “estado pecaminoso do infantil” (p. 50). Contudo, suas inovações e lições se distinguem daqueles, na medida em que Freud criou “uma potente máquina significantemen-

te edípiana da infância. Uma máquina que não se farta de fazer prisioneiros [de Édipo]” (p. 51). SMC não cansava de repetir no Seminário *Uma criança não brinca apenas de papai-mamãe*: “Édipo vem junto no leite materno”!

Toda essa bestialogia, requentada e hipertrofiada pela psicanálise, serve de trampolim para SMC mostrar como funciona o infantil, aquele a quem declarou amor no ano anterior, em sua “Metainfanciofísica” (CORAZZA, 2005).²⁰ Ela, como diz Zordan, na orelha do *Artistagens*, “coloca os problemas de Édipo e vai ao festim dionisíaco para se faltar”. Acompanhada de Deleuze (e de Guattari), faz do infantil “um contraveneno à besteira” psicanalítica (CORAZZA, 2006, p. 111) e afirma a natureza infantil do inconsciente. E mais. Reitera a orfandade, o ateísmo e o anarquismo próprios à natureza do inconsciente (p. 52). É nesse momento que, então, saltam das páginas signos indicadores de que não é SMC quem se dirige a Freud e à psicanálise. Mas que erro foi ter dito SMC!

Há um outro que olha através de seus olhos, que a força a escrever nesse tom estranho da escrita, inclusive da voz, mas, “sobretudo [estranho] no olhar, como se outros vissem através de seus olhos” (CORAZZA, 2006, p. 103). O rosto e

²⁰ Em uma verdadeira declaração de amor, expressa em uma “canção” inspirada em Zaratustra, SMC inventa múltiplos versos demarcando que o infantil, seu amado, não está, necessariamente, nem somente, na criança, mas em qualquer um, desde que em estado de devir-infantil — noção que ela cria para se distanciar, criticamente, da noção de devir-criança, de Deleuze e Guattari a qual, para ela, está ainda muito vinculada à “cronologia, ao ideal, à essência, a características de um certo número de indivíduos” (CORAZZA, 2005, p. 45). Essa parte da canção dialoga diretamente com o texto “Bestialogia”: “Pois eu te amo, ó infantil! Infantil-harpa! Dedilha tua alegria! Tagarela com a alma! Apronta tolices com o instante! Diz disparates à vida! Zumbe insensatez! Zomba da ordem! Cultiva o caos dentro de nós! Caotiza-nos!” (p. 77).

o corpo de SMC abrigaram — e sua escrita dará eterna guarida — olhos vermelhos do Infantil, legítimo heterônimo dessa filósofa. O texto “Bestialogia” poderia estar assinado por *Infantil*. Um infantil farto da “explicação totalizadora para a infância”; enjoado dos usos morais e judicativos da sexualidade humana que apagaram o “conteúdo social, político e cultural da sexualidade infantil”, aprisionando-a “aos investimentos familiares” (p. 54); intolerante com a imposição de Édipo ser a única “morada sexual da libido e de papai-mamãe o máximo do erotismo”. O *Infantil* brada: trata-se de “desedipianizar o amor demasiado humano” (p. 56)! Não somos “adultos apequenados”, nada temos a ver com “o pecado sexual incestuoso” (p. 58). Nossos fluxos desejantes de vida vazam pelas bordas “do círculo de papai-mamãe-eu”. Fazemos amor com mundos, com todos os reinos, inclusive com parentes! Sim, papai e mamãe compõem alguns dos mundos por onde andamos, só que não somos fantoches de Édipo e de suas leis.

Um convite ao riso é feito pelo *Infantil*: “agora, vamos rir”, sem ressentimentos nem vingança, “porque não é sobre essa terra que nascemos nem é nela que vivemos” (CORAZZA, 2006, p. 59). Ah, ah, ah, “nosso sexo é neutro e a nossa sexualidade está em toda parte [...] Constituímos verdadeiras falanges de *enfants* libidinosos que resistem a se deixar dessexualizar. Existimos misturados a vocês, ainda mais, em ações alheias a Édipo” (p. 60). No entanto, uma sombra recobre o riso do *Infantil*, uma tensão se instala no engendramento produzido por *SMC-Infantil*, seus olhos quase sangram quando os “inimigos naturais da sexualidade” são declarados: aqueles que serviram à moral religiosa, à psicanálise, ao humanismo; escravos de valores superio-

res orientados pelo ideal ascético que despreza o corpo. Quem são eles? Ora bolas, “os pais e mestres [...] tiras dos outros e de si mesmos, [que] ajustam contas com a própria infância, mas odiando-a, é certo, até a morte” (p. 60, 61); com um “admirável interesse pedagógico” querem dominar “os seres imaturos”, a serviço de Édipo (p. 60).

Tarde demais, “nossa hora já chegou, investida de sua potência absurda. Hora de explodir a soldadura entre o mito e a sexualidade, o que libertou nossos *n* sexos” (CORAZZA, 2006, p. 61). Nosso empreendimento: “enxameação infinita”, transbordamento da nossa sexualidade para além das bordas familiares, para que escorra “para as imagens sociais, nas linguagens eletrônicas” e ganhe o espaço aberto da vida, “para a intrepidez de perspectivas infinitas” (p. 62). Empresa em progresso, às vezes com passos para trás, para que o salto seja maior.

Prudência *enfants!*

Sabemos que não há garantias de êxito. Não há facilidades para nós. “Não zombemos deles! Não é nada fácil nos desidiplanizar, nos desfamiliarizar, nos dessubjetivar” (p. 62). O “Exército da Salvação na educação” é “imenso e profícuo” (p. 15). Os desgarrados de Édipo são o alvo principal dos salvacionistas que não suportam a formação de “bandos portadores de fluxos de vida, antes do que duplas heterossexuais [...] em busca de algo que é cósmico. Onde o desejo age, há grande alegria, produção, criação, felicidade, transformação do mundo” (p. 59 e p. 63). Os tiras estão de olho. Carcereiros do desejo miram para lá e já deram provas de que não, não “querem deixar de ser fascistas”. Por isso, é preciso que todos os infantis ouçam o brado advindo de uma prisão francesa, que ressoou na Chácara das Pedras, transformou-se e

ricocheteou alcançando nossos olhos: “Infantis, mais um esforço, se quiserem ser revolucionários” (p. 63).

UMA TETRALOGIA PARA PENSAR, *CHEZ DELEUZE*

Na última parte de *Artistagens*, SMC eleva a potência da escrita-artista. Tetralogicamente.²¹ São textos distintos, mas conexos pela filosofia deleuziana e por seus intercessores. Mas não só. Há interferências corazzianas marcantes, sobretudo nos longos entre parêntesis em itálico que iniciam cada uma das partes.²² O que à primeira vista parece ser louco, sem sentido, depois de muitas leituras — de preferência em voz alta, como fizemos em 19 de setembro de 2006, na noite de lançamento do *Artistagens*, na Livraria Cultura, em Porto Alegre — o conjunto aparece, mas sem que se afaste o estranhamento.

²¹ A tetralogia advém do teatro grego composto por um conjunto de quatro peças — três tragédias e uma sátira — escritas por um mesmo autor, para serem encenadas nas Dionísias, a festa dedicada a Dioniso e celebrada no início da primavera, quando concursos de poesia ditirâmbica, de tragédias e comédias aconteciam. Contemporaneamente, há tetralogias criadas também na música, no cinema, na literatura e, com SMC, nesse capítulo de sua filosofia artistadora.

²² Muito do que há entre um parêntesis e outro segue sendo enigma para mim. SMC resistia a contar sobre os elementos que compunham a fabricação de seus textos. Sinto que muito disso se devia para desafiar o leitor a ir, por si mesmo, atrás do tesouro e pela própria força do enigma que instiga a criar possibilidades que podem não ter sido as que ela havia pensado. Geralmente fazem parte de cada um dos seus textos a literatura da vez que estava sendo devorada noite adentro, assim como as séries, os filmes e os documentários que assistia. Além disso, traços do território existencial dela compõem os textos. Há algumas claras marcas da sua morada, das ruas por onde costumava passar, das viagens e passeios, registros feitos nos blocos de notas que sempre a acompanhavam — aliás, se preservados, esses blocos poderão ser material a ser pesquisado, por meio da crítica genética de sua produção. Tudo para ela era matéria de escrita. Lembro-me que, depois do lançamento do *Artistagens*, no início de uma aula das terças-feiras de 2006, contei-lhe que, finalmente, havia descoberto qual era o seu perfume, que ele fazia parte do livro, ela arregalou seus olhos verdes e disse baixinho: “guarda segredo”.

Há um povoamento surpreendente e delirante — no sentido do delírio do inconsciente como usina, desenvolvido em *O Anti-Édipo* (DELEUZE; GUATTARI, 2010) — de conhecimentos que atravessam os parêntesis, advindos da História antiga, dos gregos, dos romanos, dos judeus; de tragédias, comédias e poesias; do Grego, do Latim, do Português, do Inglês, do Francês, do Italiano; da Botânica e da Zoologia. Estão lá Baudelaire, Beckett, Brown, Camões, Castro Alves, Heine, Joyce, Lucrécio, Schreber, Spinoza e muitos outros que me escapam. Cada parte desse conjunto está intencionalmente arranjada no local em que está, mas o sentido será criado por cada leitor, inclusive pode não lhe fazer sentido algum. Não adianta buscar no texto, não há referência direta à obra alguma, nem mesmo às de Deleuze. A escrita é propositadamente esotérica; difícil; corajosa; criativa; intensiva; a-dogmática; dissímil; conjuradora; a contrapelo; inquietante; problematizadora; questionadora; propositiva; mostrativa; perturbadora; operatória; fabuladora; híbrida; transgressora; estrangeira; ligeira; inventiva; violadora da harmonia das faculdades; transvaloradora; (co)movente. Fora dos parêntesis a escrita é brincalhona corazza-de-leuziana. Brincadeira no sentido constituído no início do livro, quando SMC dá contornos ao que devém uma escrita-artista.

4. *De brincadeira.* — Brincar de escrever, usando a intensidade zero do desejo de educar como catapulta. Despojar a escrita dos seus elementos representativos ou emocionais. Desmontar os modelos incorporados às palavras, que as levam a realizar movimentos figurativos e a imitar alguém ou alguma coisa. Constituir um movimento novo e puro de escrita, que extraia do escrever como evento a sua energia. Brincar de escrever que tão-somente inventa e devém muitas escritas, abre o seu espaço a todas as espécies de eventos que aí podem ter

lugar, a elementos que são heterogêneos, mas que se afectam cada um a todos os outros (CORAZZA, 2006, p. 22).

Nessa dramatização tetralógica da filosofia de Deleuze, SMC é aquela que baila sobre o pelo do corcel selvagem, no grande picadeiro filosófico em que põe “eventos a bailar” (p. 32), enquanto apresenta, concisa e densamente, o estudo da imagem deleuziana do pensamento. Em suma, essa Tetralogia é uma noologia.

AGUILHÃO

“Ele não é ele. Mas é de novo possível” (p. 76). Quem é ele, que não é o que foi, que é outro, e que, o mais importante, *ê*? Não se sabe nem se saberá seu nome pelo texto de SMC o qual é, à primeira vista, nada mais do que um parágrafo, de três páginas, composto por frases brevíssimas, a maioria de uma única palavra, ora substantivos ora adjetivos ora verbos. Ocorre, entretanto, que a escrita-artista não dá lugar para a preguiça, aliás, isso que não se sabe o que é mete medo “À preguiça”, além de ser contra muitas coisas, dentre elas a “Facilitação. Conforto. *Hic et nunc*” (p. 77). *Eureka!* Esse “enfileiramento” de frases tem uma organização, então. *Por supuesto!*²³ Se acontece, ao escritor que artista a escrita, saber “o que quer fazer, mas não como fazê-lo, nem no que vai dar”, também pode se passar com o leitor dessa escrita. É preciso inventar modos de agir em meio ao texto: “artistagens da vida...” (p. 36).

Voltemos ao subtítulo: “Aguilhão”. Isso o que não sabemos o que é, parece ser algo inquietante, que cutuca, machu-

²³ Diria o amado Hugo Corazza...

ca, fere até; que faz, no mínimo, mexer-se. Pior, na sequência das duas primeiras frases começam a ser listadas características daquele-que-não-é-nomeado. Começando por muitas que, em nossa cultura, queremos distância: “Peste. Virótico. Venéreo. Terrorista. Monstro”. As quais são seguidas de fenômenos que se desfazem no ar: “Fumaça. Vapor. Névoa. Nuvem. Espuma do mar. Centelha”, e de características indicativas de que “ele” tem curta duração: “Rumorejo. Risco. Riso. Júbilo”. Porém, é “Força elementar. Incitação. Afirmação. Inovação” em favor de um “Estilo de vida”, de uma “Política” e de uma “Arte” vitalistas (p. 76). “*Un chant de vie*” (p. 79). Aguilhão que é, ao ser experimentado, tem o poder de “Irritar os imbecis. Envergonhar a estupidez. Fazer da besteira um trampolim. Impedir o impudor dos medíocres. Relançar possibilidades. Calar respostas. Falar problemas” (p. 77). Tudo isto para promover “Mudança de pele” (p. 79), pondo em funcionamento uma maquinaria incitadora de questões que nos impedem a seguir sendo quem e como somos: “Como engendrar saídas para a vida? Linhas de singularização? Formas de heterogênese? Subtração à homogeneização? Quais aventuras?” (p. 78). “*A truly joyous machine*” (p. 79).

Máquina “incendiada de vida” (p. 79) qual é, afinal teu nome? O amigo arquivista responde: “produziu-se uma fulguração que levará o nome de Deleuze: um novo pensamento é possível; o pensamento, de novo, é possível [...] Ele está presente nos textos de Deleuze, pulando, dançando diante de nós, entre nós” e atende pelo nome *Nóos* (FOUCAULT, 2005, p. 254).

TURBULÊNCIA

O segundo texto mostra o que pode alguém que tem uma obra filosófica inteira na cabeça. Ao invés de uma câmera na mão, SMC porta uma lupa capaz de ver micro detalhes, mas

também de “compreender o conjunto” (CORAZZA, 2006, p. 81). Com a lupa e a ideia de conjunto, ela nos dá a ver o devir de algo que, no fim das contas, pode ter sido a responsável pelo “grande amor” de Deleuze (p. 84); aquela que passou por tantas turbulências, variações, transformações e recebeu múltiplos nomes conforme a força do devir.

Anos 60: o meio pelo qual Deleuze denunciou a boa vontade, o moralismo que reina na filosofia, pela afinidade entre o Verdadeiro e o Bem. Ora chamada de “nova imagem” do pensamento ora de pensamento sem imagem — porque Imagem, neste caso, era “sinônimo de Modelo era representacional, transcendente, com forma subjacente, regras prévias” —, se referia a “um pensamento que não obedecia a nenhuma imagem prévia, que o orientaria, que determinaria de antemão o que significava nele orientar-se” (p. 80). Pensar sem pressuposto. “Clamor para que a filosofia fosse sem [...] Pensamento-vampiro: sem imagem, nem para criar modelo, nem para fazer cópia” (p. 81).

Anos 70: teria persistido assim, sem turbulências? “Uma geografia mental do pensamento, com eixos e orientações” — herança assumidamente kantiana que se interroga: “Como orientar-se no pensamento?”, texto que Deleuze refere muitas vezes. Parece, SMC não menciona. Entretanto, em Kafka, com Guattari, Deleuze encontra pistas para a “demolição” que veio depois.

Anos 80 (início): “Rizoma, espaço liso, exterioridade pura. Um deserto. Movente. O pensamento como multiplicidade. É claro! Aquele que se desloca fora das estriagens do espaço mental, imposto pelas imagens clássicas e seus modelos” (p. 81) — lembremos que *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* está baseado em “uma ambição pós-kantiana”, como escreveram no prefácio para a edição italiana (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8), talvez isso dê razão à SMC que tanto desgostava de Kant...

Anos 90: o impensado e o impensável, mas a condição *sine qua non* para que a filosofia exista, chamado, então, inesperadamente de plano de imanência: “Uma potência de Uno-*Todo*. Condições internas. Pressupostos implícitos. Conjunto de postulados. Pré-filosóficos. Não-filosóficos. *Númeno*. Um crivo. Um grito. Puramente diferencial e repetitivo” (CORAZZA, 2006, p. 81).

Entre a reivindicação de um pensamento sem modelos nem pressupostos e a afirmação da necessidade de um plano não-filosófico para que a filosofia ganhe existência não há contradição, mas “radicalização: o sem imagem continuava proposto. Entretanto, a exigência: um plano totalmente imanente. O pré-filosófico, desde então, não foi mais abolido porque compunha intrinsecamente a filosofia”. Todavia algo mudou: o pré-filosófico, isso que está já ali antes mesmo da criação filosófica, não remete nem a pressupostos objetivos nem a subjetivos, nem a conceitos transcendentais nem a algo não conceitual. Portanto, o pré-filosófico se desligou da imagem dogmática do pensamento. A imanência e a multiplicidade de planos foram afirmadas na sua radicalidade: “Cada filósofo constrói o seu plano ou se instala num já constituído. Um plano como campo, solo, terra. Albergue dos conceitos. Assegurador de sua existência autônoma” (p. 81). Devido à essa turbulência, a crítica sofreu deslocamento: da imagem dogmática voltou-se “ao plano em que a imanência não fosse absoluta, em que o movimento não fosse infinito. Um plano sem coordenadas espaço-temporais, sem horizonte, sem móveis determinados. Porque, desde que o plano fosse imanente a algo, o transcendente corria o risco de ser reintroduzido”. A exigência para que o pensar saia da sua forma menos produtiva, a da reconhecimento, ganha um suplemento: é sem modelo e sem forma e sem transcendência. Essa imanência pura é tam-

bém composta por “sonhos, processos patológicos, experiências esotéricas, embriaguez, excesso”. E mais. Quem lida com isso tudo para chegar a pensar e criar conceitos não é o filósofo, mas “personagens de existência misteriosa: conceituais” (p. 82).

Imagem fluida e vibrátil que se torna próxima da matéria: “Matéria do ser ou imagem do pensamento. A Imagem migra de Modelo ou Forma para Matéria. Como isso foi possível?” (p. 82). Corazza distancia-se, dá passos atrás e recupera a reversão do platonismo operada por Deleuze nos 60. Intrigada, volta-se para o devir-louco do simulacro, produtor de uma rebelde e insubordinada “imagem sem semelhança [que] não remete a um modelo [...] Terceira síntese do tempo. Eterno retorno da diferença. Coextensiva à matéria fluente ou à sua variação” (p. 83). Sim, mas isso tudo é coisa que se encontra em *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*. Não é o suficiente para justificar tantos deslocamentos no conceito de Imagem. O que mais se passou para chegar a ser plano de imanência? Justamente o encontro com a não-filosofia: entre o segundo semestre de 1981 e o primeiro de 1984 as aulas de Deleuze na Universidade de Vincennes foram povoadas pelo cinema, e, com as matérias dessas aulas, “tinham sido escritos o *Cinema 1 e 2*, com suas imagens autotemporizadas”. O que fez, com que o conceito de imagem ficasse “prenhe. De todo tipo de velocidades, de movimentos e de profundidade do tempo. Como as imagens do cinema. Definiram-se as diferenças entre formas de pensamento e criação: arte, ciência e filosofia. E seus cruzamentos”²⁴

Outras turbulências mais abateram a concepção deleuziana de filosofia. Sua necessidade foi deslocada. Depois do encontro

²⁴ A prova maior disso é nos dada por SMC: “Não é à toa que o *Cinema 2* termina onde começa *O que é a filosofia?* A concepção e o estatuto ontológico do conceito de imagem foram, irremediavelmente, modificados” (CORAZZA, 2006, p. 83).

com o cinema, não se trata mais de lutar contra as próprias ilusões e de se desfazer da imagem. Ao invés disso, se torna vitalmente necessário “traçar um plano, porque se dedica a subtrair um pouco da consistência ao caos que desfaz tudo. Não obstante, sem renunciar ao infinito do movimento e suas velocidades”, pois tal renúncia implica a parada do movimento, cujo efeito é a transcendência que marca a história da filosofia. O problema não é mais a imagem, pois ela mesma é movimento, “mas a parada sobre a imagem” (p. 83). Enfim, como há uma multiplicidade de imagens no cinema, também ocorre na filosofia:

Se há tantas imagens distintas do pensamento é porque cada uma criva o caos de modo diferente, seleciona de modo diferente o que pertence de direito ao pensamento. Nenhum plano pode abraçar o todo do caos. Cada um o corta do seu jeito. Essas operações permitem que os conceitos e os planos se encontrem, se distribuam, se reagrupem. Tempo estratigráfico (p. 84).

Ao nos contar o que viu desde a sua lupa e dos movimentos de aproximação e distanciamento relativos à obra de Deleuze, SMC fez-se historiadora da filosofia, ao modo defendido por Deleuze e Guattari, o qual “não implica somente que se avalie a novidade histórica dos conceitos criados por um filósofo, mas a potência de seu devir quando eles passam uns pelos outros” (1992, p. 46).

INFLEXÃO

No terceiro ato da tetralogia, SMC faz um gritante desvio no modo de expressão de sua escrita: nada mais do que o recurso ao gênero que Aristóteles chamou de *sokratikói lógoi*, sem dispensar o expediente à intertextualidade da qual, tanto e tão bem, Platão se serviu. Reconstruções paródicas explícitas

da filosofia deleuziana são realizadas em um diálogo investigativo em torno da “arte de pensar para Deleuze”, a qual se afasta, de partida, em tom contratual, da concepção de conhecimento e se atém, exclusivamente, à noção de pensamento, orientada pelas questões que, no diálogo, são equivalentes: “Tenhamos presente que a pergunta ‘O que é a filosofia?’ é idêntica às perguntas ‘O que significa pensar?’ e o ‘O que é orientar-se no pensamento?’” (CORAZZA, 2006, p. 88).

O diálogo é travado entre Baruch e o Estrangeiro, “Filho de Diógenes e de Hipatia, ele vem de Cítio no Chipre. Mas ele é diferente (*béteron*) dos companheiros de Zenão. Ele pensa realmente como um filósofo, pois pertence ao círculo de Fiódor, Francis, Franz, Henri, David, Louis, Arthur, Stéphane, Jean-Luc e Virginia” (p. 85). Apesar da remissão explícita ao tom platônico, há um nítido distanciamento de algumas características dos diálogos platônicos. O agonismo próprio aos gregos, até Platão, dá lugar ao construtivismo. SMC consegue manter o diálogo distante da discussão, “o que retardaria as construções necessárias, como denuncia todos os universais, a contemplação, a reflexão, a comunicação, como fontes do que se chama de ‘falsos problemas’, que emanam das ilusões que envolvem o plano” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 107). O diálogo com o Estrangeiro se desenvolve num crescente em termos de conteúdo; as personagens criadas por SMC não caem em aporias, nem estabelecem uma relação de subserviência, como ocorre nos diálogos socráticos em que, ou o interlocutor é absolutamente concórdino e monológico ou espezinhado pelo oponente. Afinal, o pensar do Estrangeiro, segundo Gottfried — personagem que propõe o diálogo — “é mais sóbrio do que os ardorosos amigos da Erística. É comedido (*metrióteros*), como em todos os verdadeiros filósofos. Eu o vejo não como um deus-pensador,

mas como um pensador-divino, já que assim considero todos os filósofos” (CORAZZA, 2006, p. 86). É recorrendo à essa inflexão que SMC trata da “filosofia que leva mais longe a afirmação da criação” (p. 88), sobretudo a partir de *O que é a filosofia?*. Generosidade imensa da pesquisadora que dramatiza, transcrito-mente,²⁵ tudo o que está implicado no movimento que resulta na criação de conceitos como aquela inventada por Deleuze. Ler e reler essa inflexão antes, durante e depois dos estudos de *O que é a filosofia?* não facilita o entendimento da obra, mas altera o funcionamento de suas engrenagens, na medida em que a acelera e sugere outros tipos de movimentos de leitura. Isto porque promove uma inflexão no próprio estudo.

DESINÊNCIA

Finalmente é chegado o instante em que, na terminação da Tetralogia, surge o anúncio “*kairós* estamos agora em condições de dissipar as ambiguidades aparecidas no início” (CORAZZA, 2006, p. 112). Só que não, amigos! Dissipemos imediatamente essa esperança. Não há, neste texto, um ponto, uma vírgula ou separação em parágrafos sequer; além de estar coberto de sons exclamativos, tais como “Ó”, “Ah”, “Vejam”, “Salve”, “Viva”, “Claro”, “Ai”, “Cuidado”, “Ah bom” e mais “Ó”, “Ó”, “Ó” que não acabam mais. A máscara da clareza cai na segunda linha. Mas não devido a um capricho louco sem propósito, antes porque as dificuldades do próprio pensamento e da filosofia enquanto criação não param. É justo por isso que a variação dos modos de expressão não pode parar:

²⁵ A noção de transcrição, advinda de Haroldo de Campos, só aparecerá nos textos de Corazza em 2011, com o Projeto Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. No entanto, a operação transcriidora já estava em sua obra muito antes, talvez inconscientemente.

Que difícil usar todas as formas concretas e modos de expressão possíveis. Se tivermos sorte, levar a filosofia a percorrer um plano de composição para o pensamento e a realizar agenciamentos para um mundo dramatizado a partir dos devires mais atuais que desterritorializam o que já pensamos (p. 115).

Nesse fecho, SMC trata só e somente da filosofia de Deleuze, mas estabelecendo ecos, conexões, ressonâncias, articulações, agenciamentos, convergências com outros domínios, de uma forma que o próprio filósofo não ousou fazê-lo. Ela inventa um modo de expressão capaz de levar ao pé da letra o princípio da doutrina das faculdades de Deleuze: é preciso uma violência que vem de fora e que seja capaz de quebrar a harmonia das faculdades, para que elas cheguem a criar. O estranhamento é instalado no texto por meio da forma de escrita, sem pontuação, com repetições e palavras monossílabas que dão sonoridade singular à leitura, propositalmente estranha e distante dos nossos modos acostumados a ler e a escrever em Filosofia. Amparada e inspirada²⁶ em James Joyce, de *Ulisses*, Samuel Beckett, de *Como é* e na loucura, ou na desrazão propriamente dita, SMC diz o que a Filosofia não é; atribui ao filósofo o poder criador de um novo pensamento; afirma que, por ser uma atividade que cria conceitos, a Filosofia intervém no mundo; e mais do que isto, junto à Ciência, à Arte e à Literatura, também cria mundo. Por sua forma de expressão, pelo ritmo *allegro ma non troppo* da sua escrita, o texto é, ainda, um convite para ser lido em voz alta, num palco, com drama-

²⁶ Essa informação foi-me dada pela própria Sandra, quando a convidei para participar da coletânea publicada pela Editora da Unioeste, em 2016, *Textos para ensinar e aprender essa tal filosofia*, organizada por mim e por Wilson Antonio Frezzatti Jr., com a última parte de sua Tetralogia.

ticidade, entre amigos e risos. Tal como a última frase dessa preciosidade de Sandra Mara Corazza: “*risum teneatis, amici*” (p. 117) que está por ser descoberta, lida e explorada por outros deleuzianos e artistadores.

REFERÊNCIAS

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

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. Aurelio Guerra neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Luiz B Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. “Theatrum Philosophicum”. In.: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos 2: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

UMA VIDA DE PROFESSORA:²⁷ *fouror pedagogicus*

Máximo Daniel Lamela Adó²⁸

Não há pressuposto fixo em uma vida de professora, mas uma tarefa se lhe apresenta: a de não negar e destruir totalmente a tradição que lhe doa o ofício como herança. “Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós” (CORAZZA, 2005, p. 12). Este, talvez, seja o principal espectro que ronda a leitura desse livro, o de conquistar o que se herda tendo em conta à diferença pura [proposição deleuziana] como desafio. Em *Uma vida de professora*, publicação de 2005 pela Unijuí, coloca-se uma questão, sempre aberta, desdobrada em uma escrita que exorta pôr em cena de leitura a complexa assimetria dos fazeres da docência tomados de uma vida de professora e, ao mesmo tempo, compositores dessa vida que a esses fazeres se dedica.

COMPOSIÇÃO OU FATO ESTÉTICO

O livro, composto em um volume de 144 páginas, está dividido em três partes assim nomeadas: I – Cenas, II – Metain-

²⁷ *Uma vida de professora*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

²⁸ Licenciado em Ciências Sociais, Mestre em Teoria Literária e Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

fanciofísica e III – Afectos. Estas, a sua vez, possuem outras divisões, de modo que a cada uma das partes que formam o conjunto, e o conjunto por completo, escolho chamar de fragmentos. Este livro, aliás, se associa a uma escrita fragmentária. Uma escrita elaborada, arrisco dizer, a partir de notas — notas de aula ou notas de leituras e estudos para aulas — que funcionam, também, como uma mistura que amalgama tanto o que se lê, no correr de uma vida de professora, como impressões do espaço-tempo e relações com as existências humanas e não-humanas dos arredores dessa vida. Essas notas tomam a forma escrita de diálogos, cenas dramatúrgicas, um texto que ousou chamar de microconto, outro, diria, trata-se de um poema em prosa e há, também, um fragmento escrito ao modo do *more geométrico* spinozano ou método axiomático-dedutivo. Mas, convenhamos, não é o gênero de escrita o que importa, ou sua correta ou correlata designação, pois o livro eclipsa os gêneros ao mostrar a paixão da professora — essa que o escreve — pela variação, infidelidade, ou certa heterogeneidade com ojeriza aos padrões, como um elogio ao pensamento da diferença.

Jorge Luis Borges (1979) ao parafrasear Benedetto Croce realça a ideia de que falar em gênero é incorrer em generalizações. Croce, lemos em Borges, dizia que afirmar que um livro é um romance, uma alegoria ou um tratado de estética tem, mais ou menos, o mesmo valor que dizer que sua capa é amarela e que podemos encontrá-lo na terceira estante à esquerda. A preocupação de Borges é a de grifar que ao negar os gêneros se afirmam os indivíduos e mesmo que todos os indivíduos sejam reais, precisá-los seria, também, generalizá-los. Com essa afirmação, valendo-se de Croce, Borges dá alguns passos em direção à diferença no pensamento. Apesar

de afirmar, paradoxalmente, que pensar é generalizar, Borges vai dizer algo transformador: os gêneros de escrita dependem menos dos textos do que do modo em que são lidos. *Uma vida de professora* sintoniza suas páginas nesse mesmo propósito. Um exercício contra as generalizações do pensar. Escrito de forma fragmentária — forma certamente associada à leitura que os textos de Roland Barthes deixam como legado —, o livro não leva o leitor pela mão ou no correr da linha, uma vez que não conjuga a linearidade de um único relato ou de alguma argumentação causalista. Sua tônica é a dos discursos que se cruzam e se afirmam em cada interseção. Discursos que aqui-e-acolá despertam a curiosidade aos intelectos obstinados, a curiosidade do descaminho para aquele que conhece.

Se associo a leitura de *Uma vida de professora* à afirmação borgeana sobre o modo de ler é porque afirmo que um livro que recusa a se associar a um gênero, ou melhor, que desautoriza qualquer tipo de classificação de gênero, é um livro que instaura, nesse fazer, ou seja, no encontro do leitor com o texto, um fato estético. O que esse fato estético faz no acontecimento intercessor desse encontro com as matérias e composições ali relacionadas, é engendrar um leitor — como que em paronomásia — com o texto lido. Trata-se — por esta via de associações —, de um leitor de fragmentos como aqueles engendrados por Barthes, Benjamin, Baudelaire, Valéry; Nietzsche, Blanchot; escrituras que se inserem no âmbito do ensaio entre filosofia e literatura, mas também que obliteram o autor e o gênero ao misturar teoria, vida e pensamento. No entanto, faço aqui uma observação, desta vez, trata-se de um leitor de textos destinados — não necessariamente, mas praticamente — a estudantes e pesquisadores que dispõem o seu corpo a leituras voltadas ao campo educacional. Com essa

associação afirmo que este livro, entre outros com a mesma assinatura, engendram um tipo de leitor em educação.

Se seu conjunto é disjuntivo, pois fragmentário, o é ao mesmo tempo que, por meio de referências cruzadas, constitui a contemporaneidade digressiva dessa vida de professora por escrito. Contemporaneidade, entendida aqui, por um atravessamento de tempos e espaços; aquilo que nos dista — há muito — com aquilo que nos é mais próximo. Lonjura e outrora, imediação e atualidade concatenadas nos tempos de uma vida de professora. Talvez seja, justamente esse o mote do primeiro texto do livro, tratar do desafio do contemporâneo como o desafio da diferença pura na educação.

OS FRAGMENTOS

Cada uma das três partes — ou fragmentos — prolifera de um modo diferente, sem deixar de constituir um contíguo de ideias em aliança.

O primeiro grupo de fragmentos, I – Cenas, está composto por quatro textos assim nomeados: Nos tempos da educação, Medo, Roubo e Cenas de uma vida de professora. Às mentes ansiosas por inventar relações poderíamos dizer que essas *Cenas* constituem: a) um elogio à tradição desde que pela transgressão, aberta na sensibilidade de seus acúmulos, agenciada para subverter o possível; b) um espanto em que a cada volta dos ciclos, a cada novo encontro da educadora com o seu meio, a tradição e a subversão são aclamadas e enfrentadas diante do medo, paradoxal, de que a professora seja consumida pelos que ali, a cada dia, a esperam: antropófagos; c) o receio de que diante dos antropófagos, e de si mesma, não saiba enfrentar o medo e fazer da tradição — e de uma suposta subversão — artifício que lhe Roube a per-

cepção sobre o que lhe cabe na desordem de qual se queixa e d) uma atenção àquilo que nos é tão próximo, tão íntimo, que por falta de distanciamento é tratado com a mediocridade da mesmice e o niilismo ressentido.

O segundo grupo de fragmentos, II – *Metainfanciofísica*, está composto de outros cinco textos: A criança e o infantil, O bebê e a tartaruginha, A canção do fim... antes de vir, (Des) embaralhar e Não se sabe. Cada um desses textos afirma, a seu modo, o infantil por meio de uma infância para o pensamento. Explora a ideia de que um pensamento, quando se encoraja “[...] por não mais pensar a diversidade como referida ao mesmo, substitui a unidade abstrata ‘criança’ pela multiplicidade concreta ‘infantil’” (CORAZZA, 2005, p. 45-46). A partir dessa escolha pelo infantil como multiplicidade, convoca a fazer esquivar de qualquer redução como a das significações dos conceitos universais e gerais; convida ao infantil da singularidade e à afirmação da diferença pura que assume o simulacro como a sua natureza; propõe nenhum controle ao heterogêneo ou constrangimento ou freio da vida, pois esse infantil não-é. “Ele é apenas pensável, / aplicável univocamente, / com o mesmo sentido, a diversas singularidades” (CORAZZA, 2005, p. 65). Esse infantil de uma *metainfanciofísica* faz-se Gênio. “Gênio da variação à plena potência!” (CORAZZA, 2005, p. 78) Gênio como aquele que gera, gesta, faz surgir o novo desde si. Nesse de vir, intenso, valoriza-se a eternidade que promove as metamorfoses e transformações. Faz-se o novo, a cada vez. O infantil como o amado, o amor e o eterno ou a eterna variação. A *metainfanciofísica* se arranja como uma ode nietzschiana que no embaralhar e desembaralhar de códigos se posiciona como crítica à forma-infância e ao sujeito-criança; indica, do infantil, velocidades, ausência de forma e linha de variação.

No pensamento da *metainfanciofísica*, do infantil não se sabe ou pouco se sabe; este, com seu viver, faz proliferar desejos, paixões e conexões no campo social e político das existências e, enquanto condição da própria criação, este infantil é irremediavelmente multiplicado como “um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE apud CORAZZA, 2005, p. 88).

O terceiro e último grupo de fragmentos, III – Afectos, está composto por mais onze textos. Figuras; Tristeza; Uniforme; Cena; Compreensão; Abismo; Amor; Dependência; União; Desaparecimento; Alegria. O primeiro texto, Figuras, lança mão de uma epígrafe que cita um trecho de Deleuze (2002) em seu *Espinosa: filosofia prática*. A primeira frase dessa epígrafe afirma os modos de existência, ou melhor, que um modo de existir se define por certo poder de ser afetado e é essa a tônica assumida, não somente por esse texto, mas por todo o conjunto: a de considerar que tudo que no texto existe está “em jogo desde os primeiros aumentos ou diminuições da potência de agir, ou força de existir, de uma professora e de seus encontros com o aluno” (CORAZZA, 2005, p. 92). Este aluno e essa professora, mencionados na frase acima citada, são elementos a compor as figuras que darão os contornos, dialogados, desta terceira parte do livro e não de uma forma-sujeito aluno e professora. Estas figuras remetem às figuras barthesianas de *Fragmentos de um discurso amoroso* que em *Uma vida de professora* são tomados pela voz de “uma professora e também um aluno sobrevoando os seus vividos, falando e dizendo deles” (CORAZZA, 2005, p. 92). No entanto, precisamos deixar marcado que não se trata de histórias de vida ou histórias de uma vida vivida, o que vamos ler nessas figuras são, de algum modo, microscopias ou microscópicas

existências que as atravessam como afectos. Afectos-seres como uma transversalização de humores, constituindo um estudo de humores de humanos e não-humanos em relação. “Esses afectos não são sentimentos nem afetos, no sentido conhecido dos termos, mas a parte não pessoal, invisível dos estados subjetivos e vividos, as vidências e os devires inumanos da professora e do aluno” (CORAZZA, 2005, p. 92). De modo que as figuras que compõem esta terceira parte denominada Afectos, são experimentações de escrita, mas também experimentações de uma didática por escrito, de uma maneira de experimentar com o vivido da docência sem buscar, nessa experimentação, pôr uma carga interpretativa. O que se quer não é constituir a representação de um vivido, mas

[...] arrancar os afectos às afecções como passagem de um estado a outro; destacar das vivências afectos puros, impessoais, autossubsistentes; captar, por meio de suas combinações e figuras, as forças da vida, da natureza ou do tempo, ou então forças cósmicas; criar essas forças, conservá-las, fazê-las existir como abstração, cristalizá-las em mundos nem atuais, nem virtuais, mas possíveis de serem criados (CORAZZA, 2005, p. 92).

Com essa fórmula, arrebatadora, a de arrancar os afectos às afecções o livro experimenta uma escrita viva, pautada pelas seguintes perguntas

[...] o que é escrever, em Educação, hoje em dia, se não o exercício do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não experimentar uma escrita que nos leve a partilhar afectos alegres, que aumentam a potência de educar, e também afectos tristes, que a diminuem, em vez de, simplesmente, consolidar o já sabido? Se não experimentar o que pode ser mudado,

através do estranhamento racional do vivido e do sentido, sempre na contramão de uma atitude de conversão? (CORAZZA, 2005, p. 93).

O livro se presta a experimentar o que pode ser mudado como que através de um estudo do *paideuma* de uma vida de professora por escrito. O *paideuma*, com Haroldo de Campos (2013), leitor de Ezra Pound e, ambos, leitores de Leo Frobenius, o antropólogo alemão, seria o movimento de algo como uma operação de morfologia cultural, ou melhor, uma ação de “migração de ‘complexos de elementos significativos’ ou ‘formas culturais’ (CAMPOS, 2013, p. 79) que esse fragmento experimenta fazê-la viver ou existir como abstração na expressão “arrancar os afectos às afecções”. O *paideuma* como os afectos de uma tradição que perpassam, ou estão/são transladados, de uma geração a outra através do que Haroldo de Campos chamou de “corte paidêumico” (2013, p. 79). Trata-se de fazer da tradição um ser-objeto vivo — criatura viva — que ao ser tratada através de um estranhamento racional do vivido e do sentido se recria como continuidade que faz prevalecer certa persistência sob o domínio de uma obsessão predecessora.

Este terceiro grupo de fragmentos, ou ainda esboços de uma vida, formam um discurso amoroso entre as figuras professora e aluno. Discurso sempre inatual e banido do espírito gregário, pois se cria por afectos arrancado às afecções do intratável. Se há uma voz que narra, sua existência se erige à revelia de uma escuta pretensamente persuadida. A narração é sua, de cada figura/fragmento, e de cada leitor/leitora.

O que é possível dizer sobre os afectos de uma professora e de um aluno é apenas um modesto suplemento oferecido ao leitor para que dele se aproprie, acrescente, suprima, e passe

adiante: ao redor de cada *figura*, os participantes jogam de *passar o anel*; às vezes, num último parêntese, o anel é retido um segundo antes de ser repassado. Este estudo, idealmente, seria uma cooperativa: *Leitores e Escritores Reunidos* (CORAZZA, 2005, p. 93).

INFLUÊNCIA OU O CANTO DE UM *FOUROR PEDAGOGICUS*

Todos os textos que compõem esse livro, é preciso frisar, podem ser lidos separadamente, mas é na composição, pela sua montagem, que se “[...] permite aliar a concentração de invenção e expressão ao sentimento das potencialidades infinitas” (CALVINO, 2000, p. 135).

Trata-se de um livro composto e publicado quando vibram, pelo menos, 30 anos de docência e 55 de vida. O que cabe dizer de *Uma vida de professora* é a exaltação de um furor pedagógico dotado de potencialidades infinitas que chamo, aqui, de influência. Não se trata, é claro, de uma ânsia pedagógica, mas de um canto às alegrias do conhecido, à sedução e beleza da cena pedagógica; não sem exumar ou dar a ver e conhecer tanto àquilo que faz brilhar os olhos de alegria como o que faz tremer o corpo de êxtase — ativo ou reativo — diante do que se revela em um pôr-fazer que clama pela presença de quem neste êxtase mergulha. O livro se esboça como a potencialidade de uma influência que administra certas forças que geram novas perguntas e novos questionamentos às narrativas estabelecidas e ao conforto e confronto com o conhecido ou, se preferirem, com a tradição.

A influência corre assim como uma contiguidade que dispersa o eu em uma difração. A influência como uma força gregária a formar e reunir uma cooperativa de leitores e escritores. Uma *escreitura*, neologismo que poderá ser lido em produções poste-

riores de Sandra, e que em torno dele e de um projeto que o carrega como parte de seu título e sua proposição vai atualizar essa noção na realizada cooperativa de leitores e escritores reunidos.

Posso dizer que essa influência parte de uma pergunta: é possível colocar-se a escrever, estudar, lecionar sem ser tomado por um outro? Pensa-se nesse outro que habita em nós desde um eu que não se correpresenta a partir de seus próprios pressupostos, ou seja, não está ligado a uma identidade prévia. O eu desse livro, aliás, é sempre esse tipo de ficção que se dimensiona na criação de duplos. Trata-se de um outro que habita em cada humano e que, com a noção do eu que se identifica consigo mesmo da modernidade, dispersa-se de si ao se ter como pressuposto dado e fundamento [a fórmula cartesiana]. Esse eu-fixo se distancia de si ao se distanciar de algo que poderíamos chamar de autoconfiança. Refiro-me à autoconfiança como um fazer que permite a possibilidade mais própria de uma *metainfanciofísica*; um fazer que gesta um gênio não-original, e por isso não teme fazer surgir o novo desde si.

Se o eu moderno se erige diante de uma relação fiduciária em que a autoconfiança, regulada pela economia dos contratos nunca está em si, mas na figura de um credor, o eu que *Uma vida de professora* engendra está relacionado com a escritura e, por isso, sabe que o que faz não é falar de si, mas, sempre desse outro que se vê obrigado a traduzir sua vida em linguagem. O que esse livro estuda e experimenta é o jogo, não da experiência vivida, mas da comunicação dessa experiência pela sinceridade propiciada pela linguagem escrita. (PIGLIA, 2019)

Talvez seja por isso que *Uma vida de professora* afirme a alegria de viver pela própria vida, afirme a multiplicidade de um eu como variação e é aí que a influência não se estabelece como uma relação fiduciária, mas como um signo de deglu-

tição. “Rien de plus original, rien plus *soi* que de se nourrir des autres. Mais il faut les digérer. Le lion est fait de mouton assimilé” (VALÉRY, 1941, p. 18).²⁹

Uma influência que age de modo a produzir uma autoconfiança se constitui para negar todo passado que nos é outro; para devorá-lo como atitude não reverencial perante certa tradição e àquilo que chega como herança que submete. Uma influência, assim disposta, dota o fazedor de confiança para impor o seu fazer como transvaloração em uma ação de desierarquização, como uma possessão ou ato de reciprocidade. E é nessa reciprocidade que faz dos pressupostos matéria para compor novas recombinações.

Trata-se, parece-me, da metáfora da cabeça como bucho de ruminante que Haroldo de Campos (2013, p. 202) extrai de Augusto Meyer ao falar de Machado de Assis. Machado como um devorador que, antes, rumina., tritura, mistura e logo se prepara para uma nova mastigação. Como a herança do barroco na literatura brasileira, essa influência, adjudica a impossibilidade de se pensar como “identidade fechada e conclusa, mas, sim, como *diferença*, como *abertura*, como movimento dialógico da diferença, contra o pano de fundo do universal” (CAMPOS, 2013, p. 198). As influências, nos diz Haroldo,

[...] não agem por si sós no ambiente em que intervém, sem pressupostos: combinam-se com o contexto local, a cujas necessidades se subordinam. São objetos de uma seleção e de uma rearticulação, mudam de inflexão. Daí a conclusão de Mukarovsky: “Os influxos não são expressões da superioridade essencial e

²⁹ Nada mais original, nada mais de si que se alimentar dos outros. Mas temos que digeri-los. O leão é feito de carneiro assimilado (Tradução nossa).

da subordinação de uma cultura em relação a outra; seu aspecto fundamental é a reciprocidade” (CAMPOS, 2013, p. 201).

Esta é a imagem na figura da Alegria, a última do livro, a da reciprocidade que faz da confiança uma entrega portadora de um rigor obstinado [*ostinato rigore*]. Trata-se de perspectivar-se como um modo de existência e não se conceber como a existência que prescreve os modos; talvez seja esse o sentido que a voz da professora entoa no livro quando se pergunta:

— *O que é que eu amo? O que é que me faz feliz em meu ofício de educar?* E, ao responder, ela possa eliminar tudo o que é mágoa, acusação, culpa, tudo o que gruda em suas percepções correntes e vividas, para ver, perceber, sentir, na vida de educadora, algo muito maior do que o vivido, do que o percebido, do que o sentido, para desaprender o dado e o feito, que é o melhor caminho para que ela possa retomar, no tempo certo do intempestivo, o caminho por-fazer (CORAZZA, 2005, p. 139).

A questão, como nos diz Maniglier (2020) lendo a noção de cadeias de referências de Latour, é a de “[...]substituir uma teoria da correspondência entre um sujeito e um objeto por uma teoria da transformação-tradução, de uma inscrição em outra [...]” o eu não como o fundamento de quem designa um objeto, mas como mais um dos objetos que constituem as forças fictícias da modernidade. O eu como uma palavra-objeto, uma existência. Essa figura do eu-professora se faz, então, palavra-objeto portadora de uma potencialidade infinita, não-humana portanto.

A influência a que me refiro, deste modo, age como um exercício anagramático, o anagrama como um jogo de rearranjos e reescrituras. A influência não seria uma relação direta

com aquela ou aquele com que travo um encontro de leitura, pesquisa e estudo, uma relação direta com aquela de quem falo, mas “[...] aquilo que *ela* me leva a dizer dela; eu me influencio a mim mesmo *com a sua permissão*: o que digo dela me obriga a pensá-la de mim (ou a não pensa-la), etc.” (BARTHES, 1977, p. 115). A influência assim pensada faz com que a tradição seja uma espécie de convocação pessoal que solicite que cada um pense a si mesmo dentro de um campo de forças e possa perguntar-se: o que é que vem destas e destes que lemos, estudamos, pesquisamos? Uma resposta possível seria: uma espécie de canto com o qual rearranjamos o nosso pensamento.

Penso que *Uma vida de professora* fala e engendra o esboço de uma teoria da tradição e se dispõem como o tom de uma influência para um modo de ler a tradição. A influência por aí gestada seria puramente prosódica, um ritmo, uma sonoridade que nos dá um fluir de pensamento-palavras e nos coloca a inventar com os sons de nossa precursora.

Então, para mim, o *Furor pedagogicus* que lemos no livro *Artistagens* (CORAZZA, 2006), livro que procede ao *Uma vida de professora*, age como um canto de influência em um pôr-fazer da docência (CORAZZA, 2005).

Furor pedagogicus. — Não importa que a ideia seja nova ou mais velha, muitíssimo antiga... Não importa de onde venha, se da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia... Não importa quem a expresse. O que importa é que difira do pensamento dogmático da pedagogia. Então, nem bem é dita e escutada, há sempre uma multidão alvoroçada indagando: — *Mas, então, se isso não é como eu pensava que fosse... Como fazer? Como é que eu vou agir na sala de aula? Como é que eu vou ensinar? Como...? Como...? Como...?* — Praga, vírus, vício, caçoete pedagógico. Pergunta que não para de

perguntar. Até quando existirão aqueles que a formulam? E pior: aqueles que a respondem sem a mínima cerimônia? (p. 15).

Com ele encontro uma prosódia de experimentação. O que importa para a docência, a minha e a de quem escolhe por esse influxo, é fazer diferir o pensamento dogmático que se encontra nas matérias e nas relações do ofício. Se trata de enfrentar a ideia de que a pedagogia, assim como a sociologia, a filosofia, a psicologia, não seriam campos acadêmicos em si — no sentido de que em um campo há fronteiras bem demarcadas, às vezes muradas ou cercadas — então, não seriam campos ou áreas acadêmicas destinadas a descrever, via o texto científico, aquilo do qual falam. Suas produções, assim perspectivadas, movimentariam seus saberes como um compromisso entre várias demandas que não consistem em “[...] representar a realidade tal como ela é no tecido dos simbolismos humanos, mas em criar dispositivos de tradução que permitem fazer os não-humanos falarem” (MANIGLIER, 2020).

Através dessa leitura a tarefa do cientista, mas também do filósofo e do artista, seria a do *poïein* valéryano, a poética como “[...] tudo o que se relaciona com a criação ou com a composição de obras em que a linguagem é ao mesmo tempo substância e meio” (VALÉRY, 2018, p. 13).

A tarefa de escrever uma vida nos serve, então, para capturar aquilo de que se fala. Pois isso, tudo do qual se fala é, também, agente. Com Latour podemos afirmar “[...] uma forma de subjetividade aos não-humanos: o objeto não é mudo, mas fala e age” (MANIGLIER, 2020, p. 7). Por essa perspectiva “há várias maneiras de fazer ser (de instaurar) objetos” (MANIGLIER, 2020, p. 13); e a arte, então, para o estudo de *Uma vida de professora* e para a pesquisa que esse

livro divulga, não está como um objeto a ser pensado, mas como uma ferramenta para pensar.

UMA POÉTICA DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO

Com Valéry (2018), Deleuze (2016) e, também, Agamben (2018), nos referimos ao termo criação como um ato poético e este é entendido como *poiein*, ou seja, como uma produção; um fazer que libera uma potência de vida que está aprisionada. Um fazer que comporta, também, uma potência-de-não. De não fazer. Mas que, paradoxalmente, essa potência-de-não só se possui com a preparação.

Essa ideia, que pode ser lida em Agamben leitor de Deleuze e, também, em Valéry, contrapõe-se à noção comum de que “[...] uma caneta e um caderno, acrescidos de um dom natural, fazem um escritor” (VALÉRY, 2018, p. 11). Com isso se pode afirmar que não é a concepção romântica de dom ou inspiração, que interessa para a concepção poética por estes autores proposta para pensar as produções e suas formas, mas uma relação com esses objetos como ferramentas. Pensemos o caderno ou suporte onde se escreve; o lápis ou o instrumento da escrita, assim como as mãos, as palavras e o próprio humano como esses objetos-ferramentas.

A criação, como *poiein*, coloca-se como uma prática relacional em um campo de forças. Para criar, por esta via, é necessário relacionar diferentes práticas e conjugar conexões entre práticas diferentes. Valéry pode nos ajudar a pensar essa situação ao afirmar que “[...] se todos os *humanos* [grifo nosso] não pudessem viver uma quantidade de outras vidas além da sua, eles não poderiam viver a sua” (1991, p. 205). Em suma, Valéry parece nos dizer que para que haja criação é necessário estar em contato com práticas heterogêneas. Estar em contato com o outro, humano e não-humano, pois o “universo poético

assim definido apresenta grandes analogias com o que podemos supor do universo do sonho” (VALÉRY, 1991, p. 205).

Vejamos que o poético não se confunde com o espontâneo, com as ideias que nos surgem. A poética seria um fazer com matéria das quais conjugamos reciprocidades de estudo e práticas no atravessamento, também, de um pensamento abstrato. Poderíamos atualizar essa noção com a frase que Valéry diz ter sido dita a Degas por Mallarmé. Degas que tinha como *métier* o desenho, a pintura, a fotografia, a escultura, haveria dito a Mallarmé que sua profissão, a de poeta, seria infernal. Não consigo fazer o que quer, no entanto estou cheio de ideia, dizia Degas a Mallarmé e este assim teria respondido: não é com ideias, meu caro Degas, que se fazem versos. É com palavras. (VALÉRY, 1991, p. 207-208) Com esses exemplos Valéry lida com a noção de que a linguagem se articula com a não-linguagem como se fossem conexões abstratas. Entre a ordem e a desordem, constitui-se o poético.

[...] nos empregos práticos ou abstratos da linguagem, a forma, ou seja, o físico, o sensível e o próprio ato do discurso não se conserva; não sobrevive à compreensão; desfaz-se na clareza; agiu; desempenhou sua função; provocou a compreensão; viveu. E, ao contrário, tão logo essa forma sensível adquire, através de seu próprio efeito, uma importância tal que se imponha e faça-se respeitar; e não apenas observar e respeitar, mas desejar e, portanto, retomar — então alguma coisa de novo se declara: estamos insensivelmente transformados e dispostos a viver, a respirar, a pensar de acordo com um regime e sob leis que não são mais de ordem prática — ou seja, nada do que se passar nesse estado estará resolvido, acabado, abolido por um ato bem determinado. Entramos no universo poético (VALÉRY, 1991, p. 209).

Penso que para que um universo poético se engendre é necessário encontrar-se em posse — isso não quer dizer em domínio, mas em possessão —, de um sistema de meios. Julgo, então, que *Uma vida de professora* se articula, *nel mezzo del cammin*,³⁰ como parte de uma produção — de um sistema de meios — que lança mão de um desafio; o da diferença pura em educação. Este desafio deseja enfrentar a imagem dogmática do pensamento educacional, “realizando uma crítica radical a formas determinadas e a funções legitimadas” (CORAZZA, 2013, p. 25) uma crítica que traz à Pesquisa

[...] novas maneiras de pensar e de realizar uma crítica-escrita, que vão até a singularidade da experimentação de cada pesquisador-professor, num processo de artístagem inventiva da Educação. Por essa via, buscaram-se novas formas de expressão e de conteúdos, que derivam de percursos intensivos e de trajetórias extensivas das produções que vêm sendo realizadas, já há alguns anos, no campo educacional; lutas contra a secura dos corações, a acídia nas relações e o agreste dos códigos; inspirações fornecidas por filósofos, escritores, educadores do Pensamento da Diferença, os quais participam de um gesto coletivo, cuja divisa consiste na palavra simples de Nietzsche (1986),³¹ embora dotada de um poder infinito: “Uma nova maneira de sentir, uma nova maneira de pensar” (CORAZZA, 2013, p. 34-35).

Com esse gesto leitor faz com a tradição uma transcrição que, arrisco dizer, cria um modo de fazer crítica em/com a educação, ao constituir não somente uma crítica, mas uma política, ou melhor, uma poética da diferença na Educação.

³⁰ Canto I, de *A Divina comédia* de Dante Alighieri.

³¹ NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falou Zaratustra*. Um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato*. Ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução Andrea Santurbano e Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BORGES, Jorge Luis. *Borges, oral*. El libro, La inmortalidad, Emanuel Swedenborg, El cuento policial, El tiempo. Buenos Aires: Emecé; Editorial de Belgrano, 1979.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.
- CAMPOS, Haroldo de. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In. TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (Orgs.). *Haroldo de Campos – transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 77-104.
- CORAZZA, Sandra. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra. Nós, as belas almas. In.: CORAZZA, Sandra. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 15-19.
- CORAZZA, Sandra. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- MANIGLIER, Patrice. *Uma virada metafísica?* Uma investigação de Bruno Latour sobre os modos de existência. Acessado em 20 de abril de 2020. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2018/06/26/uma-virada-metafisica-uma-investigacao-de-bruno-latour-sobre-os-modos-de-existencia-por-patrice-maniglier/>
- PIGLIA, Ricardo. *Los diarios de Emilio Renzi*. Años de formación. Los años felices. Un día en la vida. Barcelona: Debolsillo, 2019.

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

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

VALÉRY, Paul. *Tel Quel I*. Paris: Gallimard, 1941.

INFÂNCIA & EDUCAÇÃO:³² recomeçar sempre, mais uma vez

Angélica Vier Munhoz³³

*Lembro um menino repetindo
as tardes naquele quintal*

MANOEL DE BARROS

DAS LEITURAS, RELEITURAS, REESCRITAS

“Nos dias de chuva, com um pedaço de jornal velho, fazia-se um barquinho de papel para navegar na sarjeta e ficar olhando a água levar. Há muito tempo, navegação, água, loucura e infância formaram, nos sonhos ocidentais, uma espécie de aliança”. Assim se inicia o livro *Infância & Educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?*, escrito em 2002 por Sandra Mara Corazza.

Em 204 páginas e cinco capítulos, os quais a autora designa como “cinco ensaios que fornecem diversas maneiras de dizer e ver os infantis”, a obra reúne textos da mídia, compondo uma fotografia da infância na atualidade; examina estudos de historiadores e analistas culturais; cartografa a História da infância; realiza uma análise arqueológico-enunciativa, com base em Michel Foucault; ocupa-se de olhar para o rito do batismo, em suas diversas formas, identificando-o como matriz da in-

³² *Infância & educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

³³ Doutora em Educação. Docente da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

fantilidade; insere a infância nas discussões contemporâneas; defende a tese de que a infância só existiu enquanto identidade natimorta; problematiza a vontade de infantil dos adultos; indaga sobre novos modos de relações com os infantis.

No primeiro ensaio, uma pequena história é narrada. Trata-se de um soldadinho de chumbo, amaldiçoado por um feitiçeiro preto da caixa de charutos, que o colocou a navegar no mar e o condenou à morte pelo fogo — ele, que só tinha uma perna, pois já não havia chumbo suficiente para confecção da outra. Tal história é contada pela autora para, de imediato, nos lembrar que, no século XV, na Europa, o destino do louco ou dos diferentes era o abandono em uma barca sem destino, que Foucault chamara de Nau dos loucos. Daí a primeira relação feita pela autora entre infância e loucura: “Pode ser pensado que loucura e infância compartilham desse mesmo ritual de embarque em busca da Razão que se perde na noite dos tempos” (p. 13). A fim de perspectivar o que está em jogo, a autora mostra-nos que, desde Sargão de Agade, fundador da Babilônia, em cerca de 2800 a.C., há mitos que narram a aliança entre navegação, água e infância. Segundo ela, todas as histórias têm pontos em comum: filhos de mães/pais nobres; relações secretas; anúncios de oráculos; crianças condenadas à morte ou abandonadas em cestos, salvas por animais ou pastores e amamentadas por animais fêmeas; adultos que reencontram seus pais, deles se vingam, são reconhecidos e alcançam grandeza.

Uma citação de Foucault também é destacada pela autora para reiterar a relação entre infância e loucura: “Esses temas são estranhamente próximos do tema da criança proibida e maldita, encerrada numa barquinha e entregue às ondas que a levam para um outro mundo — mas para

esta há, depois, o retorno à verdade” (FOUCAULT apud CORAZZA, 2002, p. 13). Junto à citação, Corazza faz uma nova indagação: “Por que Foucault afirma que, para a criança — ao contrário do louco —, existe, depois, o retorno à verdade?” (p. 13). O “retorno à verdade” da criança maldita e renegada, segue a autora, implicaria: a) uma vida de pobreza, cheia de afetos e ensinamentos; b) a realização de ações violentas e vinganças na idade juvenil ou adulta; c) o reconhecimento como herói ou soberano que traz venturas e felicidades para seus súditos e reino.

Para dar seguimento a esse ensaio, Corazza lança os seguintes questionamentos: “Essa fábula arcaica da criança abandonada ainda é sustentada por nossas relações e práticas contemporâneas com a infância? [...] Mas, qual é, se existe, e como é dita a verdade dos infantis e da infância de nossos dias?” (p. 15). A partir deles, diversos recortes de mídia são trazidos para dar visibilidade aos infantis e à infância contemporânea. São histórias de Vitória, Melissa, Lúcio, Carina, Davi, Alexandre e tantos outros, que são vítimas de abandono, moradores de bueiros e marquises, vítimas de maus-tratos, crianças traficadas, abusadas, esfomeadas, exploradas no trabalho infantil ou reféns de campanhas publicitárias sob um *target* específico de consumo, clientes de escolas-empresas com vistas à realização do ser humano. O ensaio termina com a autora afirmando que operou nesse texto com um método de releitura e reescrita, o qual se configurou como uma “fotografia da infância e dos infantis, que são nossos contemporâneos, pelo que deles dizemos, fizemos, pensamos, sentimos” (p. 52).

O segundo ensaio, escrito ao modo de “uma historinha para crianças”, como define a autora, é composto de textos curtos, com um tom humorístico corazziano, em meio ao qual

a autora vai narrando os regimes de verdade que foram sendo produzidos sobre as “gentes pequenas”. Uma história da infância é enunciada desde quando esta ainda não existia: “no começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas: suas criaturas eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também não incomodavam ninguém [...]. Muitas destas gentes morriam sem que ninguém chorasse” (p. 58). E segue assim a autora: “até que um dia, faz mais ou menos uns duzentos anos, as grandes deram de inventar um sujeito, que chamaram de ‘indivíduo’, para viver num período chamado ‘Modernidade’, que também está sendo inventado” (p. 58).

A dimensão prescritiva e moral dos adultos para as gentes pequenas é, então, escrutinada por Corazza de modo quase sarcástico: deram-lhes um corpo que deveria ser dócil e útil; obrigaram-nas a serem polidas e educadas; proibiram-nas de fazer um montão de coisas, como entrar no quarto de seus pais; inventaram o castigo e a palmada, caso não obedecessem; criaram várias comidas, como mingau, farinhas de arroz e de milho, aveia e leite em pó, para que as gentes pequenas engordassem; produziram manuais práticos para que se aprendesse a compreender e a tratar bem essas gentes pequenas. E essas gentes pequenas, que até então ninguém via, passaram a ocupar a centralidade de um século que ficou conhecido como “His Majesty, the Baby”.

A história ainda continua, pois, segundo a autora, no século seguinte, foram inventados exames e diagnósticos para mostrar o sexo com que essa gente pequena iria nascer e até mesmo produziram esses pequenos em provetas. Uma série de cuidados, as gentes pequenas, a partir daí, começaram a receber: fraldas descartáveis, carrinhos com guarda-chuva, ca-

deirinha de comer, quartos de dormir, chupetas, livros e brinquedos, filtro solar e outras tantas parafernálias. Também uma linguagem esquisita foi inventada para os adultos se dirigirem a essas gentes pequenas; caso elas não quisessem falar, também muitas músicas infantis, de roda e de ninar foram sendo usadas. Sem falar das festas de aniversário com balões-surpresa, velas, apitos, cachorro-quente, brigadeiro e por aí vai, o que também tornou muitas crianças obesas.

Logicamente que toda essa demanda criou um comércio para as crianças, tornando a infância um nicho de mercado muito lucrativo: as crianças ganham voz e começam a ser interrogadas sobre o que gostam ou deixam de gostar e não são mais deixadas em paz. Afinal, recebiam tanto amor, mas tanto amor, que tal amor se tornara grudento, pegajoso e asfixiante. A partir daí, narra a autora, foi decidido que as gentes pequenas, além de amadas, também precisavam ser instruídas e educadas: muitas profissões surgiram para cuidar da infância, mas, acima de tudo, apareceram as professoras e, depois, também professores. Ela prossegue: os governos também se sentiram responsáveis pelas crianças, assinando uma declaração universal de direitos das crianças, além de outros estatutos, conselhos, constituições, etc. Para que tivessem controle das gentes pequenas, também foram criados cartórios que registravam os seus nascimentos, controles de natalidade e mortalidade, vacinas, campanhas de amamentação. Tudo isso ajudou a criar um discurso de normalidade sobre a infância, do qual a escola rapidamente se apoderou. Então, a escola criou tecnologias para classificar, ordenar, controlar as gentes pequenas, tais como, os livros de ocorrência, os exames, os pareceres descritivos, o laboratório de Psicologia. Essa história, bastante longa, termina aqui, conta

Corazza, pois estava criada a identidade da infância, com seus saberes e efeitos de verdade, ou seja, “o Indivíduo inventou verdade em que todos acreditavam, até mesmo as gentes novas que passaram a falar de si, a agir e a se pensar do mesmo modo, porque acabaram acreditando e fazendo tudo aquilo que o desgraçado tinha inventado” (p. 75).

No terceiro e extenso ensaio, a autora examina e cartografa autores e textos históricos da infância, no sentido de “operar outros modos de interrogá-los” (p. 79). Tais modos não perguntam se a infância existiu ou não da Antiguidade até a Idade Média, se começou no século XIV ou XVIII, mas indagam “o que toda essa abundância discursiva da história da infância produz em termos de mecanismos de poder, vontade de saber e formas de subjetivação, que inflexionam, fortalecem e azeitam a maquinaria da infantilidade” (p. 80).

Corazza, então, introduz a noção de dispositivo de infantilidade para mostrar que a infância se tornou necessária, não pelo que em determinada época se dizia ou se pensava sobre ela, mas pelos mecanismos de saber e poder que podiam fazer pensar e dizer sobre a infância. Para a autora, o silêncio e a ausência de escritos de testemunhos adultos sobre as crianças devem-se ao fato de que, no período da Antiguidade à Idade Média, “não existia este objeto discursivo a que chamamos hoje ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar ‘o infantil’ [...]” (p. 81, grifos da autora). Ou seja, não era atribuída a mesma “significação social e subjetiva” (p. 81) a esses seres humanos pequenos, nem realizadas práticas discursivas e não discursivas como as que foram feitas do século XVII até meados do século XX.

A partir de então, a autora percorre a história da infância em meio a autores e obras que foram constituindo este campo discursivo.³⁴ O pensador Philippe Ariès, com sua obra *L'Enfant et la vie familiale sous Ancien Régime*, publicada em Paris em 1960, é o primeiro a ganhar destaque, já que se tornou, segundo Corazza (p. 82), “um ponto permanente de referência para a historiografia cotidiana”. Contudo, a autora também lembra que o trabalho da Ariès foi relativizado, tornando-se alvo de críticas por historiadores (Baquero e Narodowski, 1994; DeMause, 1995; Alvarez-Uría & Varela, 1991, entre outros), que apontavam carências metodológicas em termos de hipóteses, já que sua pesquisa era realizada apenas por meio de fontes iconográficas figurativas. Por outra via, Corazza enfatiza a importância dessa obra, que abriu um novo caminho para a história da infância, situando o “Objeto Infância” como uma nova produção discursiva. Com a mesma importância, a autora aponta, *en passant*, a influência dos estudos de Foucault para esta nova historiografia, a qual, por meio de seus métodos e temas, faz entrar em cena a família, a condição feminina e juvenil, os vínculos parentais, a conduta sexual, as instituições escolares, entre outros elementos ligados à história da infância. No entanto, essa análise não é aprofundada no ensaio.

Corazza, então, retorna ao livro de Ariès e salienta a sua tese principal no que se refere ao conceito de infância, qual seja, “uma tese de sua natureza moderna derivada da não existência da infância durante os séculos pré-modernos, em que a criança era indistinta dos adultos, quer fosse nos tra-

³⁴ Os autores e obras mencionados na primeira parte deste texto referem-se às citações de Sandra Mara Corazza no livro *Infância & Educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?* (2002), podendo, portanto, ser encontrados na obra referida.

jes, brinquedos, jogos, trabalho, linguagem, sexualidade” (p. 84). Ao mencionar alguns aspectos da obra de Ariès, a autora frisa que, desde os estudos do autor, há um grande debate sobre a existência ou não de um conceito de infância anterior aos séculos XVIII ou XIV, assim como de relações e tratamentos entre adultos/pais/famílias e as crianças. O ensaio aborda outros estudos, como os de Pollock (1983), que revisa as teorias da história da infância produzidas até meados dos anos 80, com destaque para o trabalho de Ariès. A autora realça a resenha *Enfance et société*, de Flandrin, publicada na *Revista Annales* (1964), que critica a preocupação obsessiva de Ariès com a questão da origem, ou seja, a representação da criança como um adulto em miniatura relacionava-se não à sua existência, mas à natureza do sentimento de infância, considerando que a criança se diferenciava do adulto pelo seu tamanho e força. Corazza ainda menciona a resposta de Ariès a Flandrin, no livro *L'Enfant et la vie familiale sous Ancien Régime* (Ariès, 1973): “se tivesse que escrever este livro hoje, eu me precaveria melhor contra a tentação da origem absoluta, do ponto zero, mas as grandes linhas continuariam as mesmas” (ARIÈS apud CORAZZA, 2002, p. 90). Outros estudos são abordados no terceiro ensaio, tais como: Flandrin, no livro *Familles, parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société* (1976), centrando-se no tema das atitudes da família, sua origem e desenvolvimento histórico; Demos, na obra *Family Life in a Plymouth Colony* (1970), que critica Ariès pelo modo generalista como reconstruiu a experiência de “crianças particulares”; Shorter, em *The Making of the Modern Family* (1975), com suas pesquisas sobre as famílias dos anônimos, daqueles que careceram de voz; Stone, em *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800* (1977), tratando de questões ligadas

a nascimento, relações afetivas, permissividades e controles nas relações de pais e filhos; Rosemberg, em *The family in History* (1975), Laslett, Robin & Wall, em *Family Forms in Historic Europe* (1983) e Gody, em *The development of the family and marriage in Europe* (1983), todos abordando trabalhos sobre a família; Firestone, em *The Dialectic of sex* (1971), com a defesa de que na Idade Média não existia a infância, pois não havia consciência da criança como diferente do adulto.

Um nome que ganha um significativo destaque no texto é DeMause, organizador da obra *The History of Childhood* (1974) e autor do capítulo “A evolução da infância”. Ao opor-se à obra de Ariès, DeMause defende a existência histórica pré-moderna da infância, ao mesmo passo em que, segundo Corazza, não nega que a infância é uma produção da Modernidade. Os 10 pesquisadores que integram a publicação, junto com DeMause, desenvolveram, durante cinco anos, uma história da infância desde a Antiguidade até o século XIX, com base em materiais documentais. Este material está sustentado pelo que DeMause denomina de “Teoria psicogenética da história”, pautada pela ideia de que “a força central da mudança histórica não é a tecnologia nem a economia, mas as mudanças psicogenéticas da personalidade, resultantes das interações entre pais e filhos em gerações sucessivas” (DeMAUSE apud CORAZZA, 2002, p. 97). Após descrever as hipóteses de DeMause, Corazza conclui da leitura do livro: “a ideia de que se está a falar de alguém que não é a criança, nem a infância, tal como modernamente são significadas, numa visível posição ‘presentista’ da história, em que se atribui ao ‘passado’ o que é de nosso presente, com uma linguagem e conceitos que são os de hoje” (p. 103, grifos da autora). Ela ressalta que o mais curioso é que esse livro está destinado a contrapor-se ao livro

de Ariès e, por isso, precisa “forçar a presença da criança e da infância como entidades históricas” (p. 103). Corazza ainda faz breves considerações acerca das ideias de cada um dos 10 autores do livro, terminando por afirmar que a obra procurava o infantil “lá onde ele não existia, como derivado do dispositivo de infantilidade, sob a alegação de que o que faltava aos pais de outras épocas não era a ‘capacidade de amar’ os sujeitos infantis e sim a maturidade afetiva para vê-los como ‘pessoas distintas’ de si mesmas” (p. 106).

Ainda outros estudos são abordados, como o de Hunt (1972), que articula a história da infância com a teoria psicossocial de Erik Erikson; Pinchbeck & Hewitt (1969), no livro *Children in English Society*, mostrando o desenvolvimento de políticas públicas com as crianças, na Inglaterra, entre meados do século XVI até a última pós-guerra; Badinter (1985), no livro *L'amour en plus*, defendendo que, antes de 1760, as crianças tinham pouca importância, sendo até mesmo consideradas um transtorno para as famílias. Porém, Corazza enfatiza que nem todos os pensadores acreditam na negação da infância na época pré-moderna. Pollock, por exemplo, diz Corazza (p. 110), “critica a tese histórica da invenção da infância como categoria cultural afirmando que, embora disseminada, é uma tese falsa, em virtude do tipo de fontes utilizadas, as quais não dariam evidências suficientes para comprová-la, já que são suspeitas ou mal formuladas”.

Alguns autores, como Plumb (1975), Fonseca (1989) e Tucker (1970), situam o século XVIII como o início da concepção da infância como objeto de consumo. Fonseca, por exemplo, ao analisar as relações pais/filhos nas famílias populares de Porto Alegre no início do século XX, focando as crianças em circulação, encontra nos processos de apreensão de menores

uma “mentalidade onde as crianças, antes de serem objetos de perícias, de ponderação e da ciência psicopediátrica de hoje, parecem bens a possuir” (FONSECA apud CORAZZA, 2002, p. 112). Esse mesmo século também é citado por Sears e Trumbach (1978) como o momento do surgimento da “importância do doméstico”, de modo que as mães, principalmente, descobrem a inocência da infância. Já no século XIX, Corazza diz haver um processo de ressignificação da infância, principalmente nas famílias de classe média e alta, “que adotam uma posição de família-orientada-à-criança” (p. 113), o que reforça a tese de autores como Ariès e Badinter de que a criança pobre ainda segue ignorada e explorada por seus pais.

Alguns autores também olham para as transformações ocorridas na infância do século XX e merecem a atenção de Corazza. São eles: Cleverly & Philips (1976); Wishy, Cleverly & Philips (1976), Newson & Newson (1974) e Wishy (1968). Esses autores estudaram teorias sobre os cuidados dispensados na criação das crianças, desde o século XVIII até o XX, mostrando as transformações sociais e culturais deste período. Além destes, Shorter (1973) aborda os dados demográficos relativos às taxas de fecundidade, explicando a mudança de posição da mulher e a emancipação feminina. Donzelot (1980) demonstra o alcance das políticas públicas sobre as crianças, na relação adulto-criança. Gélis (1995) ressalta o conceito de individualização da criança, contrapondo-o ao conceito de criança pública medieval.

A propósito do século XX, Corazza analisa como, a partir dos anos 80, a ideia de invenção da infância foi considerada, em alguns estudos, como superada. Para essa análise, cita autores como Postman (1984), Trisciuzzi & Cambi (1989), Winn (1983) e Berger & Berger (1983), que investigam o “desapare-

cimento da infância”, a partir do início do século XX. Para estudos mais específicos, narra os estudos de Mogin, que credita o desaparecimento do tempo da infância à deterioração das relações hierárquicas entre adulto e criança, em prol da emancipação do indivíduo democrático, e de Ghiraldelli Jr (1994), que, com base em Habermas, indaga se “a infância não seria um projeto inacabado, tal como o projeto da Modernidade” (p. 120). A autora lembra também que, segundo Ghiraldelli Jr, estaríamos vivendo em um “período da Pós-infância” (p. 121). Ela cita o psicanalista Calligaris (1994) e o amor contemporâneo pelas crianças, provocado pelo “narcisismo parental e social do Ocidente” (p. 121). Outros psicanalistas destacados são Jerusalinky & Tavares (1994), que indicam que, por um lado, vivemos em uma sociedade que demonstra interesse pela infância, editando estatutos e declarações de seus direitos, e, por outro, já não há muita motivação para a vocação materna e paterna. Além desses, mais alguns autores são mencionados pela autora, afirmando o amplo debate que a década de 80 fez surgir acerca da infância.

O ensaio termina com o subtítulo “Rei destronado e morto”, lembrando novamente o historiador Phillipe Ariès, agora no estudo *L'Enfance* (1979). Segundo Corazza, neste estudo, Ariès constata que, a partir de 1960, a importância da infância decresce em relação ao *baby-boom* dos anos 40-50, o que não significa que estejamos voltando à época da indiferença pela infância. Por fim, diante de tal cenário, Corazza indaga: “Estaria, no presente momento de produção dessas histórias, especialmente na da infância, sucedendo a repetição *ad nauseam* que Ariès previra?” (p. 130).

O quarto ensaio é introduzido com palavras bíblicas: “Deixai vir a mim as criancinhas...” (Mc, 10, 13-6). Se o leitor de-

savisado acreditar que Corazza está trazendo a citação de São Marcos para com ela fazer coro, logo na sequência já percebe o tom de ironia, quando a autora declara que o mesmo estatuto espiritual atribuído às crianças — concebidas à semelhança do menino Jesus — é, mais tarde, retomado, deslocado e transformado pelo discurso educacional. Eis que o sistema de dispersão e difusão de tal discurso produzirá efeitos de verdade e de poder sobre o infantil: “fixará a unidade do objeto ‘infância’; estabelecerá as formas de sua enunciação; determinará o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que o colocam em jogo; e reanimará a permanência do tema ‘infantil’ [...]” (p. 138, grifos da autora). Lembra a autora que, já no Gênesis, há o aparecimento de uma regularidade enunciativa acerca do infantil, mas é no cruzamento do discurso religioso com a positividade da educação escolar que se encontra a forma de relação de poder.

Nesse diapasão, lembra Corazza, Comenius fundamenta a sua *Didática Magna*, justificando-a como “parte do caminho em direção a Deus e para o aperfeiçoamento da vida, que só pode ser renovada por uma ‘reta formação da juventude’” (p. 141). Portanto, para Comenius, as crianças são “as plantinhas do céu”, a quem se deve tratar com muito cuidado para que cresçam belas e fortes. Diz Corazza: “o discurso educacional, tal como o religioso, colocará, de um lado, as crianças em estado de graça e, de outro, por oposição, os adultos em estado pecaminoso” (p. 143).

A *Bíblia* e a *Didática Magna* são, assim, tomadas pela autora como dois momentos de uma mesma formação discursiva, “que adota como estratégia o assujeitamento dos grandes aos pequeninos, com base no eixo de sua inocência em face do Pecado Original” (p. 144). Mas pergunta Coraz-

za: se a criança fosse tão perfeita, por que a necessidade de educá-la? Por que Comenius se esforçaria tanto para criar um método universal de ensinar tudo a todos? De pronto, ela nos responde: as crianças devem ser educadas porque, embora essencialmente boas, o mundo é mau e, ao estarem no mundo, ficam sujeitas às tentações.

Segundo Corazza, a escola aparece aí como uma instituição de importância — para Comenius, somente a escola possibilita que a criança seja purificada e reconduzida para a imagem e semelhança de Cristo. A partir de então, o sujeito infantil é dispersado para duas posições e funções culturais: a) de uma condição exemplar, a criança é igualada ao adulto como pecadora; b) por sua condição de “melhor educável”, é lançada a um estado de carência culposa, necessitando de mais educação do que o resto da humanidade. É nesta encruzilhada arqueológica que Corazza vê começar a produção da vida da criança moderna, ou seja, a produção da “infantilidade” de nosso presente. Afinal, trata-se, segundo a autora, de novos corpos infantis que precisam ser governados.

Sob o estatuto de “a infantil”, ocupando agora uma parcela da população, necessita-se de outro tipo de poder para normalizar esse novo infantil — o poder disciplinar. A educação escolar nasce desse poder moderno, e a “Pedagogia será o domínio em que a arte de governar os infantis e suas vidas se produzirá” (p. 157). Novamente Comenius é citado. Embora o autor inicie a sua *Didática Magna* pelo discurso pastoral da criança, ele prepara o caminho a uma arte de ensinar para reforçar a produtividade de um Estado e de um poder que passam a vigiar as crianças como seres ativos e produtivos. Com efeito, diz Corazza (p. 158), “o infantil foi constituído, na história da infantilidade, pelo conjunto daquilo que foi dito no

grupo de todos os enunciados e daquilo que foi exercido por todas as práticas não-discursivas que o nomearam, descreveram, explicaram, contaram seu desenvolvimento [...]”.

Ainda nesse ensaio, Corazza faz uma genealogia do batismo e cita outra vez Ariès (1973), quando “reafirma a importância da influência do cristianismo para a produção moderna do sentimento da infância, acrescentando que a ‘história do batismo’ ainda está por ser feita” (p. 166). A autora explica que escolheu examinar o batismo por ele ser “um componente na expansão das tecnologias de governo sobre o disciplinamento e controle dos corpos infantis, das populações e da sociedade como um todo” (p. 182), pois, diferentemente de outras tecnologias, “o batismo é uma tecnologia do eu, cuja força advém da fala dos outros sobre o si-infantil — um si que é do outro” (p. 182). Por fim, Corazza conclui o ensaio mencionando que, assim como o batismo, as ciências da educação fazem com que o infantil se torne um objeto de conhecimento para os outros e para si mesmo, “um objeto do qual se falou a verdade para que fosse conhecido e que passa a dizer tal verdade por ser um objeto aprendido, e depois aprendiz de si, sobre o qual opera transformações” (p. 183).

O quinto e último ensaio, sob o título “O que faremos com o que fizemos da infância?”, começa narrando cenas de crianças com agendas lotadas, que fazem compras por tele-entregas, navegam muitas horas na internet ou jogos eletrônicos e acessam canais de sexo na TV. Em seguida, inicia-se uma nova seção, e as cenas são de crianças que engravidaram precocemente, que estão nas ruas e na prostituição, no trabalho infantil, internadas em instituto de infratores, vendendo drogas, etc. A terceira seção relata determinadas práticas em relação às crianças, tais como abandono de crianças em cestas, infanticí-

dios, histórias de fantasmas, bruxas e demônios para assustar as crianças, castigos corporais, como chicotes e palmatórias.

Corazza argumenta que as cenas que apresenta servem para demonstrar a sua tese: “a infância nunca foi verdadeiramente assumida, efetivada, praticada, como uma idade, etapa ou identidade específica” (p. 196). E a justificativa para tal afirmação deve-se ao fato de que, “com os infantis, tivemos nós, adultos e adultas, sempre, uma relação ao modo de gangorra” (p. 196). Por conta desta combinação — de um lado, uma identidade-dependente e, de outro, a necessidade de adultização —, o infantil é criado como uma “identidade natimorta” (p. 198). Ainda resta mais uma indagação da autora: se a infância nasceu e logo morreu, como explicar a insaciável vontade-de-infantil, expressas em leis, pactos, conferências, programas? E novamente a autora responde em tom firme: “olhando os infantis, os adultos se afirmam como a Mesmidade, a quem todas as outridades devem assemelhar-se” (p. 200).

Quando tudo parece acabar, Corazza faz uma última consideração — há outros movimentos acontecendo, e o momento da história da infantilidade aponta para o advento de um novo modo de ser infantil. “Os significantes da infância contemporânea são — por mais estranho que pareça, *El Niño* e *La Niña*” (p. 201). O leitor ensimesmado pergunta: do que estaria ela falando? Sim, a autora está se referindo aos efeitos climáticos e, sobre eles/elas, diz: “elas são as crianças mais mal-educadas de hoje. Não sabem ler, nunca foram à escola. Não são tiranizadas pela cultura midiática, não assistem televisão, nem têm computador. Não precisam resolver nenhum complexo de Édipo, não têm pai, nem mãe [...]”. (p. 201).

Chegamos ao final do livro, e Corazza apresenta-nos uma conclusão que ela denomina de irreversível: “o bom infante

desfaleceu, acabou, morreu. Ele é uma figura de areia, entre uma maré vazante e outra montante” (p. 203). Mas parece ainda restarem algumas perguntas: “o que faremos nós, sem este infante? O que faremos com o que fizemos da infância?” (p. 203). Com algumas pistas, o livro é encerrado. Destaco apenas a última: “nos empenhar de inventar, de A a Z, diferentes modos de vida com os atuais 400 milhões de crianças do mundo” (p. 203).

DEZ PONTOS DO QUE SE PODE (NESTE MOMENTO) DIZER

I

Não há dúvidas, trata-se de um livro-arquivo. Um livro-arquivo sobre a infância. Um arquivo extenso, com tantas referências, que nem mesmo um mapeamento exaustivo poderia reconstituir o seu percurso, tampouco se desejaria fazê-lo.

2

Escrito 10 anos após o seu primeiro livro (1992) e quase 20 anos antes de seus dois últimos livros (2020), tal obra carrega a marca premente da autora: uma potência pensante; uma poética pulsante. Isso em meio a um movimento crescente de dissipar tudo aquilo que a impede de “ir para onde não seria possível ir” (CORAZZA, 2020, p. 14).

3

Sem começos absolutos ou origens. Sem ideias claras ou conclusões. Sem miras ou direções. Feito um ritornelo, a escrita corazziana marca um espaço territorial particular, mostrando que ali está, mesmo que logo já não esteja mais. Isso porque não há um movimento fechado em si, mas linhas que apontam sempre para fora. Desliza, cria uma tangente, escapa. E repete: era uma vez... quer que eu conte outra vez?

4

Ao recolher textos inéditos e livros, ao conjugar autores e obras, percebe-se que os pontos têm tanta importância quanto as ligações entre eles. O arquivo é isso, uma combinação de pontos soltos, em meio aos quais é possível passear, (re)ligar, abandonar. É assim que a arquivista compõe seu arquivo Mar. Em meio a uma paixão pelo infantil, é arrastada para oceanos agitados e infindáveis. Afinal, “mais do que cartografar costas, recifes, baixios, nominar barras, bacias, correntes, os arquivistas mostram como fazer, salvaguardando vidas, preservando culturas, escoando cargas, resolvendo e mantendo a limpeza do arquivo” (CORAZZA, 2017, p. 21).

5

A infância ocupou, por um longo tempo, os sonhos de tinta de Sandra, de modo que a sua tese de doutorado, concluída em 1998 e publicada em forma de livro impresso em 2000, se intitulou *História da Infância sem fim*. Em uma rápida busca, percebe-se que nenhum livro ou texto mais é dedicado à infância, o que não significa que a infância estivesse distante de seu alvo; prova disso é que escreve histórias infantis para seus netos.

6

Muitas perguntas são feitas sobre a infância, o infantil, o dispositivo de infantilidade. Perguntas que só querem mesmo fissurar certezas. Ou colocar em xeque verdades herdadas. Ou ainda, fazer retorná-las como bumerangue. Afinal, perguntar, questionar, problematizar, sempre fez parte de seu método diabólico.

7

Passados quase 20 anos da escrita do livro, as perguntas revolvem como garrafas lançadas ao mar: como pensar esse

arquivo da infância hoje? O que mudou em relação ao que é dito e pensado sobre o infantil? Seriam os mesmos autores ainda tomados como referência para dizer/pensar a infância?

8

Breves questões para seguir pensando o arquivo infância, quase 20 anos depois: a) continuamos a fabricar dispositivos de infantilidade, a produzir verdades sobre a infância, a investir em um mercado para a infância, a tomar a infância como objeto de governo, a promover o desaparecimento da condição infantil; b) desde março de 2020, encontramos-nos em meio a uma pandemia causada pela disseminação do vírus SARS-coV-2, com crianças confinadas, crianças sem escolas, crianças abandonadas, crianças conectadas em celulares. Embora o vírus não tenha nacionalidade, no Brasil, ainda vivemos o seu agravamento pelo *modus operandi* necropolítico com que o governo bolsonarista vem desgovernando o país. Sem uma política para fazer viver, a pandemia não é a mesma para todos; enquanto uma parte da população pode aderir ao isolamento social, para outras, esse direito não é permitido. Portanto, novas perguntas poderiam ser feitas: sem escola e sem redes de cuidado (avós, vizinhos), onde andam as crianças? Quem cuida das crianças quando os cuidadores continuam trabalhando na rua ou em *home office*? Como evitar que as crianças não se afundem em uma tela?

9

2002 foi o ano de escrita deste livro. Inverno de 2002 também foi o ano de criação do DIF – Grupo de Currículo de Porto Alegre, por meio de uma ata de fundação, assinada por seus membros fundadores, Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Mara

Corazza. Esta ata convoca os seus participantes para três responsabilidades éticas de relação, trabalho e produção, sendo a terceira delas: “tramar, trançar e tecer amigos e colegas, parceiros e simpatizantes, interessados e laços, afetos e amores, agenciamentos e maquinações, saberes e sacações, conceitos e personagens, planos e aventuras, caos e cacos, diabos e deusas, anjos e bruxas, aventuras e escrituras, alianças e diferenças, festas e trabalho: para que o DIF torne-se produtivamente alegre e positivamente feliz”. (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 17).

E assim foi por longos anos.

IO

As mariposas que voam de dia não são para ser chamadas, a rigor, de mariposas; não provocam aquela agradável sensação de noite escura de outono e hera em flor que as mais comuns, dormindo na sombra da cortina, com suas asas amarelas por baixo, nunca deixam de despertar em nós. São criaturas híbridas, nem alegres como as borboletas nem sombrias como as da própria espécie. Contudo, o presente espécime, de asas estreitas, cor de feno, orladas por uma franja da mesma cor, parecia estar feliz da vida [...]. Passado um tempo, e aparentemente cansada de seus passos de dança, ela pousou no sol do peitoril da janela e, chegando ao fim o curioso espetáculo, esqueci-me dela. Pouco depois meu olhar foi atraído por ela, que tentava retomar sua dança, mas parecia estar tão dura ou desajeitada que não pode senão ir adejando até a parte inferior da vidraça; quando tentava voar de novo, fracassava. Após talvez a sétima tentativa, ela deslizou de onde estava e caiu de costas, batendo as asas no peitoril da janela [...]. Logo percebi que estava com dificuldades; já não conseguia se levantar; suas pernas se esforçavam em vão [...] Era inútil tentar fazer

qualquer coisa [...]. Contudo, após uma pausa de exaustão, as pernas se mexeram de novo. Foi soberbo esse último protesto, e tão exaltado que ela acabou conseguindo se endireitar finalmente [...]. Os inequívocos sinais da morte se mostraram. O corpo relaxou e no mesmo instante endureceu. A luta estava acabada. Quando olhei para a mariposa morta, esse triunfo minúsculo e secundário de uma força tão grande sobre um antagonismo tão reles me encheu de espanto. A mariposa, tendo conseguido se endireitar, jazia decentemente composta, e não se lamentava de nada. Ah, sim, parecia dizer, a morte é mais forte do que eu. (WOOLF, 2021).³⁵

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: São Paulo, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara (org). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara (org). *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- RODRIGUES, Carla Gonçalves [et al] (orgs). *Caderno de Notas 10: traduções do arquivo Escriteiras*. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2018.
- WOOLF, Virgínia. *A morte da mariposa*. São Paulo: Nós, 2021.

³⁵ Extraído do livro *A morte da mariposa*, de Virgínia Woolf, escrito em 1942

PARA UMA FILOSOFIA DO INFERNO NA EDUCAÇÃO:³⁶ entre deusas e bruxas

Róger Albernaz De Araujo³⁷

O livro *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins* é publicado no ano de 2002, pela Editora Autêntica e se compõe de dez (10) textos que tensionam o território da Educação, além de um texto de entrada ao “modo de apresentação”, escrito por Alfredo Veiga-Neto, e um texto de saída, composto com as “ideias-força”.

A obra, será apresentada na versão original, mas com numeração diferentemente do formato disposto na obra, como forma de facilitar o acesso aos excertos textuais, quais sejam: 1. *Uma história a modo de apresentação*; 2. *Um livro infernal*; 3. *Entradas e saídas para inventar um problema: linhas do Diabo, geografia do Inferno*; 4. *Experiência perigosa, que assusta os funcionários*; 5. *Amigo do estranho? Não, estranho em potência*; 6. *Mil-folhas do inferno movente*; 7. *Os infernais*;

³⁶ *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

³⁷ Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa Maquinações (CNPq). Professor Titular do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Pesquisador na Rede de Pesquisa Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação (UFRGS – Brasil).

8. *O diabo do currículo*; 9. *Os bons(?) os maus (?)*: genealogia da moral da Pedagogia; 10. *Nós, mulheres-professoras, ainda queremos ser deusas e bruxas?*; 11. *Rasgar o firmamento, mergulhar no caos, retornar da morte*; 12. *Ideias-força: referências bibliográficas*. Optamos por incluir o texto de apresentação e o das ideias-força, visto que estes compõem com a textualidade da obra.

Para produzir uma entrada no conjunto textual da obra, deslocamos o aforismo dois (2), da seção “Nós, mulheres-professoras, ainda queremos ser deusas e bruxas?” (p. 75):

Extremamente poderosa, a mulher invade o homem em cada parte do seu ser. Pela sedução, suga o seu poder viril. Incita-o a agir e paralisa-o, com medo de ser tragado. Barra o seu acesso às esferas superiores do pensamento e da moral. Diante dela, a humanidade oscila entre sagrada e profana, sexual e maternal, angelical e demoníaca, prostituta e virgem, sublime e diabólica, pecadora e santa, deusa e bruxa, Eva e Ave.

Temos aqui o tom e a intensidade da voz de Sandra, deslocando-se por entre as linhas de pensamentos que cavocam matérias e tensionam imagens possíveis, na invenção-criação de uma aventura didático-curricular “Para uma filosofia do inferno na Educação”.

I UMA HISTÓRIA A MODO DE APRESENTAÇÃO

Parece inevitável pontuar de onde provém esta obra, que se espreita por uma signografia infernal, desafia as ruas e as avenidas e se perde pelas vielas de uma não tão ajustada educação. O livro se chamaria, conforme conta Veiga-Neto em sua história-apresentação, *Inferno e Educação*. Todavia e, ainda bem, os percursos alteraram os caminhos prováveis e a potên-

cia de provocação e de inovação, colocaram a obra em um outro lugar. Um ponto faz linha e o livro conquista vida própria.

Outrossim, o que se evidencia é, como o próprio Veiga-Neto enuncia, parafraseando Jorge Larrosa sobre a leitura de Nietzsche: um livro que se espera que “não deixe em paz seus leitores e suas leitoras; que ele não nos deixe em paz” (p. 10); é necessário atualizar, não apenas os enunciados educacionais correntes, mas as perspectivas que podem vir a produzir novas perspectivas e deslocar os espaços em seus próprios espaços. Concordando com Veiga-Neto, dito de um outro modo, parece mais prudente não dizer pelo livro e deixar que ele nos diga o que pode dizer.

2 UM LIVRO INFERNAL

Nesta incursão textual, Sandra dispõe sobre a mesa do pensamento da diferença os dados com os quais articula seus deslocamentos. Nietzsche, Deleuze, Guattari, Foucault, Derrida, além de outros “pensadores malditos” (p. 11) compõem com a produção de uma “máquina abstrata infernal”, que opera com matérias pelo funcionamento de roubos e atraçõamentos, como modo de maquinar “a crítica do sujeito da Educação, que é também a do mundo, da sociedade, da história” (p. 11).

Matérias são tocadas enquanto a obra se compõe, em indícios de percursos de problematizações que precisam ser tensionados: “o sujeito essencialmente representativo, coerente, ativo, autônomo, consciente, racional, submetido ao Princípio da Identidade Universal, capaz de exorcizar toda forma de diferença” (p. 11). Sandra não se abstém de produzir uma crítica ao processo de fabulação da identidade do sujeito, que “nada mais é do que uma ficção sobre a natureza humana, seja ela psicológica, humanista, fenomenológica, dialética, cristã” (p.

11). Assim, toca em um dos maiores pressupostos da Educação: a verdade que funciona como transcendente modelar e garante que “cada indivíduo educado persiga a inteligibilidade de seu corpo-alma e valide a sua unidade de Sujeito-Verdadeiro” (p. 12). Temos “O Problema” (p. 12) que este livro infernal deseja tocar: a “Ficção prática que faz do sujeito unitário da Educação um ser idêntico ao pensamento de si mesmo” (p. 12), que produz o modelo representacional do sujeito da Educação, bem como define e delimita as formas e funções da Pedagogia, da Escola e do Currículo.

O inferno funciona como “tensor” do território educacional, em um processo de composição de uma “máquina abstrata infernal”. O inferno, na esteira do que colocam Deleuze e Guattari, funciona como a “expressão atípica” que tensiona “um extremo de desterritorialização” do território da educação, fazendo com que haja um deslocamento “em direção a um limite de seus elementos, formas ou noções; em direção a um aquém ou a um além” da educação. O inferno opera uma “transitivização” dos discursos educacionais, fazendo “com que o último termo reaja sobre o precedente, remontando toda a cadeia” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 44). Com isso, a “máquina abstrata infernal” coloca em funcionamento “um tratamento intensivo e cromático” dos discursos educacionais.

Uma expressão tão simples como *e...* pode representar o papel de tensor através de toda a linguagem. Nesse sentido, o *e* é menos uma conjunção do que a expressão atípica de todas as conjunções possíveis que coloca em variação contínua. Eis porque o tensor não se deixa reduzir nem a uma constante nem a uma variável, mas assegura a variação da variável, subtraindo a cada vez o valor da constante ($n-1$). Os tensores não coincidem com qualquer

categoria linguística; são, entretanto, valores pragmáticos essenciais aos agenciamentos de enunciação bem como aos discursos indiretos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 44)

Fica evidente que “Para uma Filosofia do Inferno na Educação” se sustenta por uma matriz teórico-metodológica, que se constitui pela operação de colocar o conceito de “máquina abstrata” em funcionamento no território da educação, como forma de atualizar os discursos educacionais circulantes, a partir de um espaço potencial que se desenha na relação matéria-função dos elementos infernais. O livro-máquina compõe suas partes infernais, mas não sem se preocupar com os modos e os ritmos que fará variar e agenciar com estas partes, coletivas e constantes, variáveis e individuais. Assim, “a máquina abstrata infernal” funciona de modo singular, pelo traço de “um nome próprio, de grupo ou de indivíduo, ao passo que o agenciamento de enunciação é sempre coletivo, no indivíduo como no grupo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 45). O inferno atravessa o mundo educacional pela passagem de uma máquina abstrata, que produz fissuras e incita o pensamento educacional a pensar com as forças infernais, que desafiam as imagens representacionais do paraíso da Educação.

Este livro, convida o pensamento educacional a pensar o inferno, torná-lo o seu ponto de alucinação, tomá-lo como uma arma de Guerra capaz de atirar projéteis, em velocidade absoluta, contra as fortalezas da Bem-Aventura Educacional, que protegem a Boa Vontade do educador, que ensina A Verdade, e capturam a ideia da Boa-Natureza do Pensamento, que possui o Verdadeiro (CORAZZA, 2002, p. 12).

Uma obra provocativa, que assume o jogo de um perspectivismo ao modo nietzschiano e por problematizações su-

cessivas indaga o valor de todos os valores, ao ritmo de um contínuo estranhamento, inclusive das racionalidades, das sistematizações, dos academicismos e das teorizações científicas que compõem o território da Educação. Põe em movimento uma necessidade de apostar que “somente por meio da loucura exaltada do pensamento, a imaginação educacional poderá traçar o seu próprio plano de imanência e criar seus personagens, enquanto a invenção conceitual instaura a sua festa” (CORAZZA, 2002, p. 13).

O Plano de Imanência compõe o espaço de maquinações dos personagens infernais, pelas quais o plano do inferno se conecta aos conceitos infernais, mas sem se confundirem.

O plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. Se estes fossem confundíveis, nada impediria os conceitos de se unificarem, ou de tornarem-se universais e de perderem a sua singularidade, mas também nada impediria o plano de perder sua abertura. A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem de em natureza: criar conceitos e traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45).

É com essa perspectiva construtivista que a filosofia do inferno traça seu plano, encontra seus personagens e cria seus conceitos, na constituição de uma imagem do pensamento infernal. A filosofia do inferno reivindica o direito ao “movimento infinito ou o movimento do infinito” (DELEUZE;

GUATTARI, 2010, p. 48), para produzir uma imagem infernal no pensamento da educação. Corazza tensiona o plano do inferno para que os conceitos não se unifiquem; opera, assim, com uma estratégia de variação das constantes e das variáveis que compõem o mundo da Educação. Inventa com matérias potenciais, garantindo que o plano do inferno não perca a sua abertura e que o conceito de infernal não seja unificado em um conceito universal. Esse movimento põe em xeque o Sujeito da Educação, visto que “O movimento tomou tudo, e não há lugar nenhum para um sujeito e um objeto que não podem ser senão conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 48).

O que está em movimento é o próprio horizonte: o horizonte relativo se distancia quando o sujeito avança, mas o horizonte absoluto, nós estamos nele sempre e já, no plano de imanência. O que define o movimento infinito é uma ida e volta, porque ele não vai na direção de uma destinação sem já retornar sobre si, a agulha sendo também o polo. Se “voltar-se para...” é o movimento do pensamento na direção do verdadeiro, como o verdadeiro não se voltaria também na direção do pensamento? E como não se afastaria o próprio verdadeiro do pensamento, quando o pensamento dele se afasta? (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 48).

O modo como o livro infernal se conecta com os conceitos da filosofia da diferença evidencia um ir além das referências, e colocar os conceitos como matérias-função que inferem na maquinaria de uma outra paisagem melódica da Educação, com os outros personagens rítmicos, outras coreografias, outros regimes de signos, outras imagens. Uma obra que desafia as potencialidades de retornar e de se enredar com outras linhas; movimento infinito de um infinito do movimento; desloca o horizonte e se desloca de si mesmo, desafia os caminhos traçados, inventa

outros percursos e provoca possibilidades de pensar o próprio pensamento infernal que compõe uma tal viagem.

Em tal viagem todos eram inexperientes já que procediam de outro mundo, em que se pensava diferentemente a Educação. Os que viajavam traçavam o plano, à medida que era descoberto; inventavam conceitos, movimentando-se em si próprios; criavam personagens infernais, dos quais ignoravam o fim. Em suas práticas de pesquisa educacional, experienciavam potências expressivas e forças interrogativas infernais, para fazer devirem novas maneiras de ver e ouvir e sentir e pensar. Fabricavam mundos e personagens de inquietante estranheza, para povoar os discursos pedagógicos e curriculares investigados (CORAZZA, 2002, p. 14).

Sandra Mara Corazza oferece ao mundo da Educação uma obra de resistência, mas não somente isso; trata-se de um livro-projétil, irreverente e incômodo, irônico e traiçoeiro, astuto e infantil; direcionado a leitores e leitoras que apreciem as curvas, as esquinas, as saliências, as depressões, as reentrâncias; que estejam disponíveis e desejanter de viajar pelo inferno da educação compondo seus próprios personagens infernais, infernizantes, infernizados.

3 ENTRADAS E SAÍDAS PARA INVENTAR UM PROBLEMA: LINHAS DO DIABO, GEOGRAFIA DO INFERNO

A máquina infernal entra em funcionamento, ziguezagueando com as linhas do Diabo “Sob uma forma desafiada, granulada, disseminada, aforística, descontínua, dogmática às vezes, indicativa ou virtual na maioria” (p. 15); tensiona entradas e saídas. Envolve e implica o texto em deslocamentos de uma “geografia do Inferno”. Produz um modo de tocar as

matérias e revirar os arquivos do Diabo. A máquina infernal inventa índices para os arquivos do Diabo, com os quais fabula problemas. Não há problemas postos, nem um corpo transcendente que defina o Diabo. A própria ideia de uma “geografia do Inferno” funciona como uma noção em movimento, um desenho que preenche um espaço potencial, margens desafiadas e imagens sem bordas.

Entretanto, há toda uma construção representacional que coloca o diabo e o inferno em uma posição correlata ao mal e, portanto, em oposição ao bem. O filósofo do inferno resiste a tais imagens; resiste ao jogo viciado em binarismos sucessivos e exclusivos que coloca o mundo em inércia. O livro infernal produz uma negação da negação. Provoca o leitor a desafiar a ideia de que não é fácil dizer o que é o diabo e como funciona o inferno. O que à primeira vista parece fácil “pode ser complicado, para nos ajudar a pensar melhor, para sair da beatitude sem graça que ameaça constantemente o nosso pensamento” (p. 16). No caso, complicar funciona como movimento de problematizar, de tocar de modo diferente, de arriscar outras perspectivas de relação com o que parece óbvio. Trata-se de um modo outro de olhar, de ouvir, de sentir e de pensar não somente o que é e o que não é o Diabo e o Inferno, mas, principalmente, como isso serve ao modelo representacional que sustenta o regime de juízo entre o bem e o mal. Para tensionar esse contexto “é preciso que o filósofo do inferno se torne cada vez mais sóbrio, mais simples, mais deserto e, por isso, mais povoado. Ou seja: torne-se não-filósofo, personagem infernal, intelectual diabólico” (p. 16). O diabólico se compõe como multiplicidade.

“Etimologicamente, o dia-bólico separa, divide, aparta. Contrapõe-se ao sim-bólico, que sintetiza, reúne, unifica” (p. 17). Ou seja, a potência de separar, dividir e apartar, coloca o

diabólico como um elemento que desestabiliza os espaços organizados. Uma multiplicidade diabólica “que estabelece relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão, poder de afectar e ser afectado” (p. 17). Multiplicidades diabólicas que transversam o plano organizado do bem, do sagrado, abrindo brechas para que linhas malignas e diabólicas possam deslocar os sujeitos de suas posições representativas. “Longitude e latitude do diabólico na Serpente e no Dragão, em nosso devir-réptil de sangue frio, rastejamento inumano, animalidade não-mamífera: puro instinto sem afetividade, pura intuição sem razão, puro sexo sem sentimento”. Desse modo, o diabólico tensiona os traços de uma geografia do inferno que, como diz Corazza (2002, p. 18),

[...] age em nós, quando numa hora, estação, vida inteira, agimos e falamos impessoalmente com o mundo, conosco mesmos, com os outros derivamos para animados e inanimados, animais e vegetais, minerais e estelares, quando executamos performances desregradas, experimentamos práticas vertiginosas, perigosas, malignas.

Podemos, então, perceber que o Diabo preenche os espaços do campo social, a partir de um regime de signos que “encarna uma dada época, sentimentos, medos, angústias, ameaças de condenação, lugares, pestes, calamidades demográficas, práticas de bruxaria e de Guerra?” (p. 18). Essa problematização, proposta por Corazza, coloca a imagem do diabólico como elemento que valida as imagens representacionais do bem e coloca o sujeito como devedor de um ser bom.

Na televisão, na literatura, na música, nos videoclipes, na internet, na vida cotidiana: — “O trânsito tá um inferno!” “Aquela é uma diaba”!

“O chefe está endemoniado”! “Eu sou mesmo diabólica”! “Ele é maligno”! Por que retorna? Será que, porque mais do que símbolo, significante, regime de signos, metáfora ou metonímia do Mal, o Diabo é um devir-diabólico? (CORAZZA, 2002, p. 18).

Parece evidente, que as imagens do diabólico têm a função de garantir as imagens das bem-aventuranças que devem ser praticadas, tanto individual como coletivamente. Entretanto, essa garantia é, ela mesma, garantida por uma noção abstrata de um medo do mal, de um medo de ser mau e de todas as consequências representadas por tal posição. Por outro lado, simultaneamente, somos seduzidos pelas imagens do diabólico, que de algum modo potencializam os desejos de perversidade, de bestialidade em “duplos queridos de nosso lado demoníaco” (p. 19).

Os diabólicos assumem posições de resistência, que “são perigosas para a natureza humana, para o sujeito ativo, consciente, autorreferenciado, para sua identidade e normalidade” (p. 19). Assim, a obra infernal se compõe de personagens conceituais e figuras estéticas (DELEUZE; GUATTARI, 2010) como estratégia de produção de um Plano de Imanência e de um Plano de Composição; sentidos e sensações passam como intensidades: conceitos, perceptos e afectos. “É fácil”, “O diabólico aparta”, “Não morre”, “Monstro”, “Um dos nossos”, “Mal radical”, “Inferno-khôra”: são os intercessores infernais, deslocando-se sobre um plano de invenção-criação.

4 EXPERIÊNCIA PERIGOSA, QUE ASSUSTA OS FUNCIONÁRIOS

“Pode-se falar de uma filosofia do inferno na Educação?” (CORAZZA, 2002, p. 29). Essa questão escreve um ponto no caos, circunscreve um espaço potencial no território da edu-

cação; impõe o desejo de recolher matérias-forças de invenção e, assim produzir um traço de criação — imanente, insistente e consistente. A máquina infernal tensiona um ritmo: ora, ora, ora. Ora, “traçar o plano pré-filosófico em sua imanência”; ora, “inventar traços personalísticos de personagens pró-filosóficos que ele deve fazer viver em sua insistência; ora, “criar os conceitos que ela deve criar em sua consistência” (CORAZZA, 2002, p. 29). Um ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 115).

Assim, ao ritmo de problematizações sucessivas, questões são colocadas em uma multiplicidade de pontos que tensionam linhas de fuga. Nesse momento, sobressai o desejo pela produção de um gosto do pensar, agenciando “personagens e conceitos estranhos, grotescos, fantásticos, absurdos, malignos, diabólicos?” (p. 29). Há, em tal movimento, um gosto de maquinação e de fabulação. E, também, uma ironia de perguntar acerca do que o desejo já afirma; um modo de cutucar o leitor, para que ele também se desloque, escreva seus pontos e preencha suas próprias linhas de fuga. Acontece um “gosto-amor” (p. 29) que precipita um percurso e tensiona uma invenção-criação afirmativa por entre sentidos e sensações, no traçado de um plano filosófico do pensar e de um plano artístico do sentir, compondo com conceptos, perceptos e afectos. Um gosto-amor-infernal que mistura filosofia, arte e ciência.

Assim, a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Neste sentido é preciso considerar a filosofia, a arte e ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. A filosofia não tem aí nenhum pseudoprimado de reflexão, e por conseguinte nenhuma inferioridade de criação. Criar conceitos

não é menos difícil que criar novas combinações visuais, sonoras, ou criar funções científicas (DELEUZE, 2010, p. 160).

Assim, os três planos (filosofia, arte e ciência) ressoam entre si, produzindo um plano-invenção-criação que arrisca “pensar o impensável, o intratável, o impossível, o não-pensado do pensamento educacional” (p. 31). Ou seja, aposta na produção de perspectivas outras acerca das verdades estabelecidas, dos poderes instituídos, dos valores e normas determinados; resiste ao “[...] culto à totalidade, transcendência, dialética, metafísica, humanismo [...]”; resiste aos “[...] casais de tensões certo/errado, culpa/castigo, bem/mal, morte/vida. Foge do pensamento único para tornar as singularidades possíveis, afirmar o múltiplo, multiplicar os devires” (p. 31).

A máquina infernal produz um “planômeno” (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Ou seja, “Elabora as normas de sua própria criação conceitual, só retendo as conjugações e conexões que dão consistência ao pensamento. Uma consistência que se instaura sobre um pensamento sem imagem, sem modelo, forma ou função” (p. 31). Acontece o que a filosofia do inferno nomeada “Infersfera” (p. 31).

Infersfera como plano de preenchimento, no qual os conceitos infernais articulam-se sem partilhar, discindir ou romper a integridade do plano. “Infersfera: casa do conceito infernal. Nela, coabitam personagens conceituais: agentes de enunciação, capacidade expressiva e heterônimos de cada pesquisador do inferno” (p. 32). Assim, o pensamento do inferno pode ser tocado pelo que se faz em Educação, em uma transativização potencial-atual que metamorfoseia os objetos da Educação, da Pedagogia, do Currículo.

Pensar a educação por meio do inferno é um construcionismo filosófico que não se ocupa do Conhecimento, não diz respeito à Epistemologia ou a Teoria do conhecimento, e só quer saber do que significa pensar infernalmente a Educação, orientar-se, de modo infernal, no pensamento educacional. Esse movimento é tributário de Nietzsche, pois leva os filósofos do inferno a não se contentarem mais com os conceitos que lhes são dados, mas começarem a fabricá-los, criá-los, afirmá-los e mostrar aos outros que podem ser usados (CORAZZA, 2002, p. 34).

Não pensamos com o inferno sem nos tornarmos outra coisa, coisa essa que retorna sobre o pensamento e tensiona uma diferenciação. E, os funcionários da Educação são aqueles que funcionam atrelados, presos, grudados as linhas molares e moleculares que sustentam e dão forma à beatitude dos pensamentos educacionais, ademais, as imagens que ocupam e definem o círculo de uma Educação pronta, acabada, delimitada, determinada, repetindo diuturnamente os mesmos valores, verdades, bem como os processos cognitivos que assumem os modos de pensar. E, de tanto olharem para as mesmas coisas, com os mesmos olhos, os funcionários da Educação perderam a condição de perceber as saliências, as reentrâncias, as deformidades, as inconformidades e as inevitabilidades, que a filosofia do inferno faz passar, fissurando as funcionalidades do currículo, da didática, da aula... “Se vissem, assustar-se-iam, ainda mais” (p. 36).

5 AMIGO DO ESTRANHO? NÃO, ESTRANHO EM POTÊNCIA

A construção de um plano do infernal, funciona pelo movimento de tensão de um espaço potencial de relação entre conceitos, que são efeitos da passagem de uma máquina infernal.

Os conceitos infernais não dizem as coisas em sua essência, seja elevada, baixa, refinada, grosseira, bela, monstruosa, trágica, cômica. Dizem matérias, experiências e intensidades alheias, alheadas, alheando-se ao pensamento-forma da Educação: estriado, dogmático, fechado, métrico, centrado, hierarquizado, ilusionado pela vida eterna, alma, sujeito, deus, valor (CORAZZA, 2002, p. 37).

Os conceitos infernais desafiam os universais e desejam produzir perspectivas de sentidos e de sensações, modos singulares, ritmos inéditos, meios moventes. Não necessitam de concretude, de regularidade, de clareza, “não porque não tenham contorno, mas porque são imperceptíveis, vagabundos, nômades, errantes, em deslocamento constante sobre o plano infernal” (p. 37). São composições vagueando por percursos inéditos; no mínimo em dupla, em trios, “[...] heterogênese, população, massa, ritornelo, bando, matilha, legião” (p. 38). Os conceitos infernais não são construções discursivas, porque se produzem por conexões em campo aberto, por reverberações inusitadas e sucessivas e, mesmo quando produzem enozamentos com entidades discursivas, explodem em várias direções e projetam linhas outras ao acaso. Os conceitos infernais “[...] são conceitos sem referência, que se põem a si próprios na infersfera, e põem aí seus objetos incríveis” (CORAZZA, 2002, p. 39). Ou seja, são conceitos-tensores da produção de outras perspectivas de relação com o campo educacional, como forma de potencializar outros modos de olhar para a Educação. “Sem adequação ao real, nem referência ao que é, têm a ver com produção do não senso, que aniquila tanto o bom senso quanto o senso comum, impossibilita a identidade, destrói aparências, refere-se à diferença por meio da própria diferença” (CORAZZA, 2002, p. 39).

Nesse sentido, os conceitos infernais operam sempre na relação com a possibilidade de novas entradas e novas saídas, produzindo um deslocamento coreográfico que implica e envolve vários sentidos, simultaneamente. “Um devir estético, plástico, literário, musical, não moral nem teológico. Estético não apenas como teoria da beleza e das formas, mas também das qualidades do sentir, das forças do viver, e da novidade do pensar” (p. 40). São conceitos do fora, noturnos que se alimentam das doze badaladas da meia-noite, sons, imagens, vultos, esquinas, vielas, são “ordenadas intensivas, não têm energias prévias, mas intensidades que não-deviam-existir” (p. 40); acontecem. São uma política de deslocamentos infinitos que tensionam o pensamento da Educação, conforme a máquina infernal passa, proliferando suas linhas. Nesse momento, sucessivos lances de dados são jogados à sorte do caos e do acaso; afirmam encontros possíveis com outros conceitos infernais, bifurcando-se e bifurcando as relações que se deslocam e retornam sobre si mesmas.

É como acontecimento que esse conceito imaterial sobrevoa, como um pássaro, o estado de coisas do mundo da Educação, no qual efetua o desvio de sua doxa, e sua síntese de formação dos sujeitos, de seu fundamento último da razão centrada no Eu como base do ser humano. É a própria imanência pura do conceito que lhe fornece essa capacidade de voar sobre o vivido e sobre si, em si, sobre o plano infernal (CORAZZA, 2002, p. 40-41).

Há, na composição do filósofo do inferno, todo um ritmo de estranheza, de indiscernibilidade, de incompletude e de intempestividade. Um ritmo que se produz pela ressonância de um sentido de liberdade na relação com os valores instituídos, e pelo desejo de aventura; um gosto pelo tensionamento das possibilidades de descoberta de outros momentos, ainda por

vir. Isso, coloca o filósofo do inferno no olho do furacão, entre entradas e as saídas, “as vezes esquecendo todas as conclusões às quais chegara anteriormente” (p. 41). O filósofo do inferno experimenta seus deslocamentos, enquanto traça o plano infernal, busca os personagens conceituais e as figuras estéticas com quem pode compor; insiste em um improviso infernal, no limite da prudência necessária.

6 MIL-FOLHAS DO INFERNO MOVENTE

Para compor um pensamento do inferno na Educação é necessário tensionar o Plano de Referência, que mantém a organização do meio educacional, a um plano infernal, que desafia esse meio, entranha suas imagens e embaralha seus regimes de signos. O caráter histórico, constitutivo dos espaços organizados, enraizados na profundidade de valores e normas é desfolhado pelo filósofo do inferno, que coloca as matérias à superfície, perseguindo as origens, em um devir-infernal que rompe com os estados de inércia, com as sincronias representacionais e “traça um ambiente de assombro e terror, surpresa e perplexidade, que não oferecem nenhum apoio com teor de verdade” (p. 43).

Por esse procedimento, o meio educacional é colocado à deriva, dispersando as representações de um todo organizado, de um uno identificado. O filósofo do inferno traça linhas de fuga que desprendem fragmentos do meio educacional com os quais traça um “[...] pensamento estranhante do dia-a-dia: inapreensível, inexplicável, terrível” (p. 43). Uma maquinação diabólica passa, diagramando no limite do horizonte uma “in-fersfera”. O filósofo do inferno experimenta modos de relação com o meio educacional, improvisa ritmos infernais, compõe uma partitura movente e persegue um estilo singular de tocar

e de gestualizar com as matérias-força que encontra. A inferfera escreve e lê enquanto funciona na relação com as matérias-função que tensionam a invenção de novos conteúdos e expressões que possam vir a preencher o meio educacional, produzir variações, dissimulações, roubos, dissipações, desintegrações. Com isso, o vivido, o definido, o determinado, o contido, o expressado, o todo que unifica tudo é estranhado pelo toque diabólico da máquina infernal, que faz esse bloco explodir em mil pedaços, para se reconstituir em novos blocos estranhados, diferenciados, singularizados.

Desarticulando as juntas do mundo conhecido, perdendo a efetividade da realidade vivida, aniquilando o finito como totalidade, fazendo do familiar o estranho, a inferfera não propicia que nenhuma forma se desenvolva, que nenhum sujeito se constitua, mas que afetos desloquem-se, devires saltem e façam bloco (CORAZZA, 2002, p. 44).

O filósofo do inferno é um artífice do infernal, que se põe entre o caos e o meio educacional; desafia as totalidades e os totalitarismos, fissa os muros e as cidadelas, cavoca nos alicerces e arranca as raízes, desestabiliza as estruturas e assombra as superestruturas. O filósofo do inferno joga seus dados ao infinito, em lances sucessivos que se enredam em uma multiplicidade de linhas e se entrelaçam com matérias-intensidade; compõe um corpo movente, que se desloca sem horizonte sequer e abraça o acaso — acontece a inferfera.

O plano infernal é a imagem que o pensamento se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, orientar-se infernalmente no pensamento da Educação. Ele é o absoluto ilimitado, informe, sem superfície nem volume. É

máquina infernal abstrata, cujos agenciamentos conceituais são acontecimentos concretos. Não é horizonte relativo a alguém ou ao todo educador, que funciona como limite, muda com os observadores e engloba estados de coisas observáveis, mas horizonte absoluto. Independente de nós, orienta nosso olhar para um mundo educacional hostil aos ensinamentos e à moralização, sobre-humano, sobre-natural, sobre-terreno, supra-sensível (CORAZZA, 2002, p. 46).

O filósofo do inferno desenha sua aventura pelo movimento, aventura-se entre o caos e o mundo da educação, afirmando as vertigens de velocidade, a desordenação das paisagens, as fantasmáticas do bizarro, as horripilações dos inconcebíveis e dos inquietantes. O que incita e excita o pensamento infernal em potência é a “vontade infinita de mergulhar, através das mil-folhas do inferno movente, em direção ao caos, para aí encontrar a própria desorientação, paisagens desordenadas, sensação de abismo, que existem fora de seu pensamento, embora este as suponha” (p. 47).

O plano infernal é um plano de intensidades, compósito de “intuições, traços diagramáticos, que convivem com conceitos-intensões e seus traços intensivos” (p. 47); funciona pelo funcionamento de uma coreografia infinita e inacabada, entre instantes e instâncias, que fazem variar as constantes educacionais e suas variáveis. Os personagens infernais produzem suas “múltiplas cabeças, adjuntos a criação dos conceitos” (p. 48), em uma política que excede o possível, a moral, o humano.

7 OS INFERNALIS

Os intercessores são necessários para a produção do plano de invenção-criação de um inferno da educação. São eles, enquanto personagens infernais que “lançam os conceitos e

traçam o plano infernal, desde os seus pontos de vista afetivo e perceptivo” (p. 49). Neste caso, os personagens infernais funcionam agenciando o pensar e o sentir; plano de imanência e plano de composição; conceitos, perceptos e afectos. No caso, os infernais funcionam a partir da relação com o meio educacional, enquanto passam e recolhem as matérias com as quais fabulam um infernal; procedem por transversamentos sucessivos, sem direções prévias, sem passos marcados, sem um caminho moral, religioso ou racional posto como princípio ou diretriz; intercedem nas relações de modo extemporâneo, aos sobressaltos, sem pontos de origem e chegada, em mil piruetas de entradas e saídas que sorriem, diabolicamente em meio as suas diabruras.

Os infernais não têm nada a ver com as figuras do inferno pagão, cristão ou moral. Nestes, as figuras têm atributos, propriedades, funções fixas, territórios marcados, códigos. Identificando-se com eixos, limites e cadastros, funcionam como figuras admoestadoras ou atormentadoras, amarguradas ou verdugas de si mesmas, punidoras ou corroídas por seus próprios ressentimentos (CORAZZA, 2002, p. 50).

Os infernais não têm uma personalidade, uma identidade, uma conformidade; são ondas, avalanches, profusões; “são unicamente pensadores, que têm por função manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas desse pensamento (p. 51). Não são funcionários de um mundo educacional das formas e das aparências, dos limites e das determinações, das regras e das avaliações, dos juízos e das punições; os infernais “[...] são potências de conceitos, que irrompem e dominam a infersfera” (p. 53). Desse modo, posicionam-se além e aquém do bem e do mal, do bom e

do mau, já que tensionam o potencial das relações, o devir, o porvir; não se remetem a posições, hierarquias, filiações, mas a deslocamentos, conexões e preenchimento de espaços. “Movimentando-se na infernfera, esses personagens marcam a importância das chuvas, ventos, neblinas, atmosferas pestilentas, sangues corrompidos, carnes em decomposição” (p. 55).

Na infernfera impera o ritmo, a necessidade intempestiva de deslocamentos, velocidades e lentidões de infernais, que fogem diabolicamente no mesmo lugar, esgotando os espaços, as interioridades, os laços e as comunhões, os contratos, os deveres e as regras, as culpas e os ressentimentos.

8. O DIABO DO CURRÍCULO

O currículo tem uma relação dupla com o diabo. Por um lado, o currículo fecha portas, impõe barreiras, reduz velocidades, administra caminhos, proclama normas e impõe regras; por outro lado, algumas vezes, talvez por estupefação, tem seus olhos brilhando pela sensação de aventura e perigo que o sorriso diabólico oferece. Nesse momento, por fascínio e mistério “ficamos seduzidos, tememos e trememos” (p. 61). E, talvez por medo de ser seduzido, o Currículo reage, restringe e exclui.

Todavia, o diabo se embrenha pelas sombras do Currículo, explora suas margens, infantil, questiona verdades, definições e determinações; brinca de gato e rato, ciranda cirandinha e pula amarelinha; “faz um círculo performativo, sem dogma e certezas, que avança no risco da noite absoluta” (p. 65). De tal modo, o diabo provoca o Currículo a seguir em frente, a se deslocar, inclusive de si; o diabo falseia os conteúdos e as expressões curriculares, impõe dúvidas e desgasta certezas, toca no “que acontece e nos acontece aí, neste preciso momento, no mundo, na história” (p. 66). O diabo faz do Currículo um percurso, com desvios,

atalhos e subterrâneos, compondo uma geocurricularidade que não cessa de metamorfosear suas paisagens. O diabo não impõe caminhos e, sim, potencializa linhas de errância, pelas quais algo pode ser inventado, criado, amado. O diabo seduz o currículo com possibilidades de um viver outro, com outros modos, engendrando outros ritmos. E, “Todos os que trabalhamos, caminhamos, navegamos poderemos então viver nele” (p. 66).

9 OS BONS(?) OS MAUS(?): GENEALOGIA DA MORAL DA PEDAGOGIA

Como e por que nos tornamos bons ou maus? Como e por que sabemos se somos bons ou maus? Como podemos saber? Quem nos coloca nesta arena dualista entre o bem e o mal, entre o ser bom ou o ser mau?

Na Pedagogia, há um personagem infernal, diabólico, demoníaco que diz; — Eu sou bom, portanto você é mau. Quem é que pronuncia essa fórmula, o que quer com ela e para que é dita? O Infantil é quem a diz ao Adulto, personagem celestial, eleito, divino da Pedagogia. Mas, ali, na Pedagogia, também é pronunciado: — Você é mau, portanto eu sou bom. Aqui, quem é que fala, o que quer ao dizer isso, e para quem é dito? Desta vez, é Deus-Adulto quem fala ao Demônio-Infantil. Estamos, portanto, diante de duas fórmulas diferentes, ditas por diferentes personagens que, evidentemente, não podem estar dizendo a mesma coisa, já que “o bom” de uma é precisamente “o mau” da outra. O “bom”, “mau” e até o “portanto” possuem sentidos diversos (CORAZZA, 2002, p. 67).

Essa é uma questão estratégica, no sentido de formular uma percepção acerca do que já está nomeado, carimbado, avaliado, valorado no campo educacional. Neste ponto, es-

pecificamente, Corazza chama a atenção para as linhas discursivas circulantes no mundo da educação e imagens vinculadas aos discursos decorrentes de tal procedimento, que em uma relação de causa e consequência, corporificam os sujeitos da Educação.

Entretanto, como aponta Corazza, o que em princípio parece fazer o mesmo sentido, a partir de uma única fórmula, qualitativamente se desdobra em duas perspectivas de relação. Ou seja, não é possível arbitrar uma igualdade entre os termos que compõem a relação, visto que os personagens têm atributos diferentes, posições diferentes e deslocam-se, também de modo diferente. De um lado, o Infantil: “um personagem pequeno, ignorante, primitivo, débil, carente, imoral, irracional, deficiente, ímpio, cruel” (p. 67); de outro, o Adulto: um personagem crescido, sábio, civilizado, centrado, estável, moral, racional, eficiente, crédulo, humanitário. Ou seja, os atributos constitutivos do sujeito Infantil e o Sujeito adulto diferem, não apenas pelo valor, mas pelos juízos implicados nesses valores. O pequeno personagem e o crescido, no caso, ocupam posições distintas, mas também, movimentam-se de modo distinto. O Infantil é afirmativo, o Adulto reativo. Desse modo, reativo-negativo é que o personagem crescido, “o Deus-Adulto da Pedagogia define o Demônio-Infantil: — *O Infantil é aquele que não se adultizou, ainda.* Ou versões: — *O anormal-infantil é aquele que não se normalizou, ainda.* — *O Demônio é aquele que não se fez Deus, ainda*” (p. 72). O Adulto, assim adultiza, normaliza e deusaliza o Infantil, fazendo de si, Deus-Adulto, aquele que dita o caminho, a verdade e a vida, e sem o qual o Infantil está fadado ao inferno. “Nascem assim o Bem e o Mal da Pedagogia: pela inversão da relação de forças infantis-ativas e

adultas-reativas” (p. 72). O Adulto da Pedagogia estabelece o juízo moral, pelo poder que se atribui de determinar o bom e o mau, que faz “O ‘bom’ da ética tornar-se o ‘mau’ da moral, e o ‘mau’ da ética torna-se o ‘bom’ da moral pedagógica” (p. 72).

Como e por que a Pedagogia se tornou o que é? Pergunta pertinente que o livro infernal problematiza, desnatura, desnuda. “O que seria do ‘Amor Pedagógico’, que é um valor cristão, sem esse ‘Poder do Ressentimento’, que é uma prática judaica, se a moral da Pedagogia não transformasse a vontade de potência na moral da fraqueza adulta?” (p. 74). E, Sandra escancara as portas do inferno e continua em disparada! E, ainda temos que retornar muitas vezes, tocar suas pegadas, gestualizar com suas infernalidades! E, ainda.

IO NÓS, MULHERES-PROFESSORAS AINDA QUEREMOS SER DEUSAS E BRUXAS?

Trinta e sete movimentos infernais. Deusas e bruxas. Entradas e saídas. Um ritmo. Meio-dia. Meia-noite. O que retorna? Elas? Aqui, estamos às portas do inferno e, neste momento a gente não tem como dizer por Sandra, não se tem como dizer com Sandra, não se tem como dizer sobre Sandra. Então, a gente escuta!

Rimos e cantamos, dançamos e acarinhamos, choramos e ficamos raivosas. Farejamos perigos. Afiamos nossas garras. Adotamos precauções de prudência. Saltamos civilizações. Matamos irmãos molares. Alienamos o conhecido e familiar. Gritamos palavras indizíveis. Invocamos todas as estranhezas. Usamos chaves proibidas. Pulamos cercas, muros, obstáculos. Rastreamos rizomas e alegrias. Eliminamos cancros, desejos não-satisfeitos, queixas, culpas, ofensas, fatos morais, arrazoa-

dos, tudo que se enraíza em si mesmo. Sopramos almas sobre o que está doente e triste. Descemos rios e afundamos nos mares. Adentramos nas grutas, trevas, ares, tempos. Arrancamos escritos, cantos e poesias das entranhas. Fluidificamos tudo o que nos impede de deslizar e irromper entre as deusas e as bruxas do presente e do futuro.

Dizemos não as histórias impostas de mulheres, professoras, deusas, bruxas, e mergulhamos em um mundo-entre-mundos, para nos encontrar com a nossa impessoalidade. Encontro realizado no infinito, todo feito de névoa cósmica, inefável, rarefeita, e imperceptível, que é onde mulheres e professoras são e não são, estão e não estão, e toda substância de bruxa e deusa é sempre diáfana. Névoa por onde passa o amor e o sexo e a morte e a vida e a criação e a destruição e tudo o que é irredutivelmente mulher. Ou seja, tudo que é diabólico e divino, dada a sua multiplicidade, como nações do mundo que somos.

SANDRA MARA CORAZZA

II RASGAR O FIRMAMENTO, MERGULHAR NO CAOS, RETORNAR DA MORTE

O que permanece da passagem da máquina infernal, do encontro com os personagens infernais, dos traços de uma infersfera, são as portas que insistem em permanecer entreabertas. O filósofo do inferno é um conceito não-personalístico, um intercessor de várias cabeças, um ou vários lobos, potência de deslocamentos e desbravador de linhas de errância — multiplicidades. Esta é uma obra infernal para infernais por vir. Uma obra que fissa o campo Educacional e produz frestas para que outros pesquisadores possam espiar, estranhar e infernizar ainda mais o pensamento da Educação.

IDEIAS-FORÇA: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 104 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 2. 1ª edição. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão – Rio de Janeiro; Editora 34, 1995. 112 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 4. 1ª edição. Tradução de Suely Rolnik – São Paulo: Editora 34, 1997. 176 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 3ª edição. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz – Rio de Janeiro: Editora 34, 2010. 272 p.

O QUE QUER UM CURRÍCULO?:³⁸ modos inventivos de ler, escrever e pesquisar

Karen Elisabete Rosa Nodari³⁹

A obra, além de encerrar no título uma interrogação volitiva sobre um currículo, indica que a sua matéria advém das pesquisas realizadas por Sandra Mara Corazza — entre a segunda metade dos anos 90 e início dos anos 2000. Mais, precisamente, trata-se de seis textos — sendo, o último o *Manifesto por um pós-curriculo*, filiados à sua linha de pesquisa, então intitulada: *Pós-curriculo, diferença e subjetivação de infantis*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

Por sua composição se assemelhar a uma espécie de coletânea, não é viável apresentar o seu conteúdo — mesmo que de modo sintético, como se abordasse e desenvolvesse um único estudo. Portanto, a primeira parte deste texto fará no livro um recorte, ao apresentar o referencial teórico utilizado nas diferentes pesquisas, de modo a enfatizar a metodologia empregada. E, na sua segunda parte, se procederá a uma análise cruzada, tendo em vista os movimentos considerados iniciais do pensamento da autora — em relação a uma investigação pós-crítica do currículo e suas devidas filiações teóricas, com a realizada

³⁸ *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

³⁹ Pedagoga/Orientadora Educacional. Professora Titular aposentada do Colégio de Aplicação/UFRGS. Doutora em Educação/UFRGS. Pesquisadora da Rede Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação e do Grupo Currículo, Espaço e Movimento (CEM/CNPq/Univates).

no artigo, publicado na *Revista Educação*, um dos seus últimos escritos sobre o tema: *Base Nacional Curricular Comum: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim*, em 2016.

PARTE I

O primeiro capítulo: *O que quer um currículo?* Deixa claro que antes do currículo querer algo há a necessidade de defini-lo: “No domínio de uma metafórica do currículo, constituída pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista, podemos pensar que o currículo “é” uma linguagem” CORAZZA, 2001, p. 9). Seu caráter é construcionista. Linguagem cuja discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente erigida. A seguir, surgem as suas características: o seu discurso é apenas uma maneira de formular, interpretar e atribuir sentidos ao mundo. A sua sintática e semântica formam o que enunciam como “escola”, “aluno”, “professor”, inclusive “currículo”. As palavras que utiliza para denominar “as coisas”, “a realidade” são frutos de seu sistema de significações, em disputa com outros sistemas. A linguagem é uma prática social, discursiva e não-discursiva corporificada em instituições, normas e modos de ser sujeito.

A metafórica do currículo é posta em ação em termos dos elementos seguintes:

Falante: Como um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem passa a ser visto e pensado como “ser falante”. O que é apenas em parte ficção. “Cativo da sua própria linguagem, um currículo é incapaz de vê-la como seu maior “problema” (CORAZZA, 2001, p. 11). Há um aspecto gerativo da sua própria linguagem que lhe fica oculto, de modo a obscurecer a compreensão da sua natureza criada.

Nós: Concebido como linguagem, as pesquisas podem indagar pelo: — *O que quer?* De modo que cada pesquisador não operaria sobre “O currículo”, como uma coleção, que implica numa resposta convergente. Mas, dar prioridade a palavra “um currículo”, de modo a justificar a pluralidade de respostas encontradas.

Vontade: Na condição de ser de linguagem, quando lhe perguntam: — *Che vuoi?* —, a sua resposta se situa nas relações de poder-saber-subjetividade, já que é um ser falante.

Verdade: A resposta à questão: O que quer um currículo?, encontra-se aberta a possibilidade de diferentes linguagens, de modo múltiplo e disseminado. Trata-se de uma pesquisa de “invenção” e não de comprovação do já sabido.

A seguir, no segundo capítulo, intitulado *Os olhos de saber sobre o currículo*, uma outra visibilidade ao dispositivo avaliativo dos Pareceres Descritivos é apresentada. Tal prática foi investigada em escolas da rede municipal e estadual de Porto Alegre. Para tal foi concebido um instrumental “ótico”, a fim de realizar algumas operações analíticas sobre o seguinte conjunto interdiscursivo: o discurso didático, o da clínica médica e o da jurisprudência penal. Uma vez estabelecida esta região de interpositividade, as operações tratarão: ‘dos isomorfismos que a atravessam e produzem as tecnologias avaliativas dos pareceres escritos, e de suas correlatas, a observação e a autoavaliação’ (CORAZZA, 2001, p. 23).

De acordo com o discurso pedagógico escolar, os Pareceres não avaliam os alunos, pois não são “instrumentos de avaliação”. Por outro lado, eles são “instrumentos de expressão dos resultados de avaliação”, tal como o Boletim Escolar. Há uma materialidade funcional dos Pareceres, pois eles não apenas expressam e comunicam, mas efetivamente: “produ-

zem meios e instrumentos avaliativos, exercícios de regulação, procedimentos de objetificação e subjetivação dos/as infantis” (CORAZZA, 2001, p. 26).

Mas, o que é dito pelo discurso didático legitimado pela comunidade científica educacional, sobre os Pareceres Descritivos? Segundo textos da Didática Tradicional e da Didática Renovada (tendências antagônicas), nas suas posições sobre os Pareceres Descritivos, não é visível uma ruptura significativa, senão um discurso coeso e unitário.

Em termos pedagógicos, é possível pensar que, o trabalho implícito da linguagem na descrição dos Pareceres Descritivos causa a transformação dos sintomas — representados pelos” problemas de aprendizagem” — em signos. Signos responsáveis pela passagem do infantil à criança-escola, ao autorizar sua conseqüente comparação, generalização ao colocar o do individual no conjunto.

É possível não ver aqui a montagem feita pelas pedagogias modernas no sentido de “ver” e, ao mesmo tempo, de “saber” a criança? Como não reconhecer as formas de experiência visual pedagógica, as quais, sugerem que se está a conhecer, quando, na verdade, apenas se reconhece aquilo que já estava conhecido?

Os Pareceres Descritivos podem ser entendidos como um dos dispositivos constituidores da penalização normativa da escola. Produção fiel à vontade de poder e de verdade das (psico) pedagogias que surgem, ditas científicas. De modo a tornar visível e enunciável o que não era sem eles.

O próximo texto, e terceiro capítulo: *Currículo como modo de subjetivação do infantil* ao conceber o currículo como modo de subjetivação situa que se trata de analisar seus conhecimentos, linguagens, enquanto ligadas as relações de poder e de saber que atravessam os corpos e se inscrevem nas

consciências. Investigá-lo como prática subjetivadora requer que se isole e se reconceptualize a dimensão da subjetividade. Pesquisar tal dimensão significa operar no território da “ética de si” segundo o que se denomina “último Foucault”.

Ao contrário da moral do currículo que julgava ações e intenções de acordo com valores transcendentais, a ética do currículo: “avalia o que fazemos e dizemos, em função do modo de existência que isto implica” (CORAZZA, 2001, p. 58). De modo a perceber as formas que este sujeito foi produzido, através das transformações das relações consigo mesmo, com sua estrutura técnica e seus efeitos de poder e de saber. Em termos de currículo, entendido como modo de subjetivação, o ser em si encontra-se codificado e recodificado pelo saber educacional. E, além disso, ele é diagramatizado de modo moral.

Ao abdicar o valor das subjetividades plenas, soberanas e unificadas, deixa-se de articular as regras coercitivas de poder e as regras codificadas de saber, mas regras facultativas na relação de si, de acordo com Deleuze, éticas e estéticas para a produção de novos modos de vida.

A ética do currículo, concebida como ética de si, agora pode avaliar o que se faz e o que se diz, em função do modo de existência implicado. Para Foucault o conceito de ética se articula à história dos diferentes modos de subjetivação que nos transformaram em sujeitos. Intenta-se perceber os modos de subjetivação desse sujeito, por meio das relações consigo mesmo, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de poder e de saber.

O sujeito surge como uma derivada, resultante de uma subjetivação. As práticas de si não são concebidas pelo próprio indivíduo, ele as sofre. Portanto, o sujeito não tem identidade e a subjetividade tem de ser produzida. “O sujeito é uma forma nem sempre idêntica a si mesmo” (CORAZZA, 2001, p.

62). O que se entende por sujeito é um dos efeitos dos procedimentos de verdade nele implicados.

A Teoria do Currículo ao investigar a questão das práticas constituintes do indivíduo em termos de cultura, educação e pedagogias modernas — enfatiza a ética do currículo e não a sua moral. O currículo entendido como modo de subjetivação, o ser-em-si encontra-se codificado e recodificado pelo saber educacional.

Uma das várias subjetividades diagramadas pelos currículos é a do infantil, sendo que a sua subjetivação se transforma em sujeição, sendo foucaultianamente assujeitada de dois modos: sujeito aos outros pelo poder disciplinar e sujeito a si mesmo mediante a consciência e o conceito de si.

A tese de doutorado de Sandra (1998) ao formular a história da infantilidade isolou uma “crise de subjetivação” deste infantil. Tal crise se caracteriza por: “uma “dificuldade ética” no modo como o infantil de nosso tempo se constitui como sujeito moral de suas condutas” (CORAZZA, 2001, p. 65). Portanto, Sandra indaga: Quem e como é o infantil de agora? Como podemos caracterizar o modo de ser infantil? Como podemos dizer e pensar sua forma sujeito? Quais nomes podemos chamá-la?

Ao ensaiar respostas aos questionamentos anteriores, o trabalho — a partir de agora — passa a compor uma ficção ou fantasia educacional ao modo de Green & Bigum. Utilizando o desenho ficcional, fantasioso postula em termos de prática e teorias curriculares que é possível que estejamos empregando modos de subjetivação para um infantil que não mais existe.

Embora a última década do século XX tenha enunciado “o fim da infância” não é disso que se trata. “Aqui onde acaba uma determinada condição histórica “de infantil”, precisamente aqui, uma nova infantilidade começa” (CORAZZA, 2001, p. 73). O surgimento de uma nova aurora em nossas vidas é

anunciado por *La Niña* e *El Niño*. A questão que se impõem é das forças que compõem esta subjetividade: com quais outras forças se combinam e qual composto delas resulta? Ao que tudo indica a morte de subjetividades extremamente familiares, sinalize o seu contrário. É possível que as práticas planejadas para “matá-las” liberem suas linguagens, apesar do mutismo exterior.

O quarto artigo *Governamentalidade moral do currículo nacional* deriva da pesquisa *Currículo e pós-estruturalismo: modos de subjetivação do infantil* (1998). Articula os conceitos de governamentalidade e subjetivação, ambos foucaultianos, a fim de problematizar a moral do currículo nacional. Currículo derivado dos PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais — 1 a 4 série, concebido como governamentalização de cada um e de todos.

A investigação utilizou o método de descrição do que o discurso dos PCNs “faz”, e não pressupôs nada além. Ou seja, a conduta prática do governo dos PCNs foi lida pelo que efetivamente é enunciado em sua prática discursiva. Ao ter examinado como os PCNs funcionam para o governo que as redigiu, realizou sua pós-crítica.

Desse modo, o currículo é entendido nas suas relações de saber-poder-verdade, no qual entre outros objetos é criado o “infantil-cidadão”. Uma vez concebida a infância como ideia e alvo de governo, a racionalidade liberal funcionou pela extensão da cidadania infantil. E, ao mesmo tempo que através dos princípios de igualdade, participação e cidadania integrava um encargo estatal, adquiria, do mesmo modo, uma forma subjetiva.

Os PCNs se tornam um código moralizante e um sistema normalizador, utilizando as teorias psi, transformadas em técnicas de governo, cuja forma tecnológica determina espaços, tempos e mecanismos para atuar sobre as condutas. É pela

prática e correspondentes exercícios de cidadania que o governo de si do infantil e dos outros é possível nos PCNs.

O currículo nacional caracteriza uma política “prática” de governo e autogoverno. É possível isolar duas bem definidas linhas de força liberais na política de subjetividade do currículo nacional: a do bem-estar e da sujeição avançada. Porém, nem “os infantis” ou nós somos totalmente submetidos pela racionalidade de governo de Estado neoliberal, seja pela política da subjetividade do seu currículo nacional. Não se produzem apenas técnicas de dominação. “Não terá chegado já o nosso tempo de trabalhar no registro de um “pós-curriculo?” (CORAZZA, 2001, p. 96).

O quinto capítulo: *Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo* detecta que não se conseguiu legitimar e/ou consolidar currículos pedagógicos ditos “alternativos”. O motivo é simples: ‘perdemos o rumo, os limites e o diferencial que nos permitiam distinguir o que era “oficial” e o que era “alternativo” (CORAZZA, 2001, p. 98).

O modelo espacial, no sentido tópico, em cima/em baixo, dentro/fora, ou o sentido métrico, perto/longe guiavam aquelas ações. “Trabalhávamos pela escola conscientizadora que queríamos e pelos sujeitos contestadores que desejávamos formar’ (CORAZZA, 2001, p. 99). Tal movimento não permitia desconstruir a oposição alternativo x oficial. Por quê? Ocorre que ao essencializar ambos os termos, ainda se acreditavam que eles existiam, em si mesmos.

A autora realiza o exercício analítico de traçar similaridades discursivas entre o currículo nacional expresso pelos PCNs e o Movimento Constituinte Escolar. Tal movimento tinha por objetivo definir princípios e diretrizes para a educação das escolas públicas estaduais do RS, época do governo petista — escolha que foi geográfica e político-partidária. Pretende

fornecer elementos para situar o que se passa com os currículos dos nossos educadores/críticos, que se opõem às políticas sociais e curriculares do poder Federal e que acabam por lançar quase a mesma Educação que deste governo. Ou seja, uma análise entre: “o amálgama entre os currículos oficiais e os nossos alternativos” (CORAZZA, 2001, p. 103).

Então, o convite para um “jogo” se faz: Qual é a proposta do governo FHC e do Olívio Dutra? Similaridades discursivas são apresentadas entre duas cartas escritas pela Secretaria de Educação do RGS e pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil. E, logo depois, fragmentos das propostas curriculares dos PCNs e da Constituinte Escolar do RS são dispostas em temáticas, tendo por base seus enunciados de forma anônima.

A política educacional do RS, mesmo estatal, propõe-se a ser “alternativa”, pois faz oposição à política do MEC. Neste sentido, lança a pergunta: “como a constituinte usa quase o mesmo discurso que o currículo nacional, com que antagoniza?” (CORAZZA, 2001, p. 106).

Assinala uma dissipação da diferença, nos “ditos” dos dois textos. Ambos governos enunciam as mesmas palavras. Então, indaga: “Se são opositores políticos, um do outro, não deveriam ter, cada um, o seu próprio vocabulário?” (CORAZZA, 2001, p. 106). Portanto, problematiza se não é “estranho” que, embora tenham tido processos de construção tão distintos, nos resultados discursivos das duas propostas residam tantas semelhanças?

Argumenta que nossas propostas curriculares atuais não se situam entre o “oficial” e o alternativo. Residem no meio, no traço que as une, no hífen. Elas são fusão, combinação, associação. E, para des-fazer, des-juntar o que está aí, expresse pelo traço de união entre o currículo alternativo-oficial,

sugere avaliar, no sentido nietzschiano de “criar”. Lançar dúvida aos pretensos valores educacionais em si. Colocar em questão o absolutismo dos valores de toda a educação tradicional crítica, que nos construiu.

O sexto e último texto não é um artigo, mas o *Manifesto por um pós-curriculum*. Inspirado no *Manifesto do Partido Comunista* de Karl Marx e Frederich Engels, além de conceitos de três grandes categorias do currículo elaboradas por Tomaz Tadeu em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, publicado pela Autêntica, em 1999.

Ao partir do pressuposto que o espectro do pós-curriculum ronda o currículo teve início sua caçada pelos poderes do velho currículo, duas conclusões são possíveis:

Os poderes educacionais já reconhecem o pós-curriculum como um poder;

É hora dos pós-curriculumistas, enunciarem, claramente, a todos, os seus modos de ver e de dizer e seu modo de pesquisar. E, sobretudo, hora de contrapor à lenda do espectro do pós-curriculum o seu próprio Manifesto.

Dentre as doze teses enunciadas, destaco as seguintes:

I – É chegada a hora de mudar todas as unidades do discurso em Educação, dentre as quais a de “currículo”

II – Praticar o trabalho negativo. Negar o conceito de currículo, pesquisando e praticando um “pós-curriculum”

É preciso libertar todo um jogo de noções que diversificam, cada um à sua maneira, o tema do currículo. Isto significa colocar em questão todas as sínteses acabadas, tais como: conteúdo, programa, aprendizagem, aluno, professor, didática, pedagogia, escola e muitas outras. Consistem em fatos de discurso que merecem ser analisados

ao lado de outros, com que mantém relações complexas. Porém, não constituem caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis.

III – Manter em suspenso. Suspender todas as condutas, relações, verdades que vem sendo reunidas sob o nome “currículo”

A unidade currículo exige uma teorização, e que esta não pode ser feita sem que surja o campo dos fatos do discurso, a partir do qual é construída.

IV – Liberar o domínio. Liberar o domínio discursivo da Educação de todas as noções ligadas a “currículo”

PARTE II

Após transcorridos mais de 15 anos de fazer intelectual, a partir da guinada teórica-metodológica pelas teorias pós-críticas em Educação — o que implica no emprego dos autores ligados à Filosofia da Diferença, de que modo Sandra afirma seu pensamento sobre o currículo, no texto: *Base Nacional Curricular Comum: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim*, publicado em 2016? Como ela procede na leitura, análise e escrita de um texto tão árido, político e programático? É possível perceber rastros do método de análise utilizado neste artigo nas pesquisas que integram a obra apresentada?

As questões anteriores, por abarcarem um salto temporal na produção acadêmica em uma vida de professora-pesquisadora como Sandra, propiciam a leitura de vários sinais emitidos em diferentes épocas, que passam a compor a elaboração daquelas respostas. Portanto, uma operação que extrapola o exercício comparativo entre apenas o livro e o artigo. A coleta daqueles signos espalhados em seus escritos funciona como fragmentos que compõem um mosaico —

dada a sua multiplicidade de formas e saberes, dando a ver, assim, a imagem do que entende por pesquisar.

As pistas dos movimentos do seu pensamento já se fazem presentes ao atentar para o nome da linha de pesquisa que coordenava em 2001: *Pós-curriculo, diferença e subjetivação de infantis*. Ou seja, os seus estudos estão ancorados, no chamado pós-estruturalismo educacional que utilizam conceitos, procedimentos da Filosofia da Diferença com ênfase no infantil.

Portanto, dentre os autores que sustentam a obra resenhada, encontram-se: Nietzsche, Rose, Gordon, Tomaz Tadeu, Foucault, Derrida e Deleuze. As lentes foucaultianas são, principalmente, utilizadas nas considerações tecidas sobre: os Pareceres Descritivos como um dispositivo avaliativo (capítulo dois), o currículo como modo de subjetivação do infantil (capítulo três) e a governamentalidade moral do currículo nacional (capítulo quatro). Deleuze, teórico que inspirou grande parte de suas pesquisas, seminários e publicações, bem como de seus orientandos, ainda não encabeçava as suas análises educacionais, na segunda metade dos anos 90 e início dos anos 2000.

O que quer a pesquisadora Sandra com este livro? A pergunta nietzschiana formulada no título: *O que quer um currículo?* envia sinais... A indagação, além de situá-lo na região discursiva das relações saber-poder-subjetividade, afirma que seja ele qual for, tem vontade de sujeito, conforme o filósofo itinerante: “sujeito daquele currículo e sujeito àquele currículo” (CORAZZA, 2001, p. 14). Além disso, pode-se cogitar que a pergunta não se destina, somente, aos seus leitores, à comunidade acadêmica, mas em especial, aos colegas do GT Currículo da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), a qual além de ser membro destacado, é lembrada na página relativa aos agradecimentos. A época, tal movimento político

era necessário, a fim de marcar a sua opção teórica ao se desvincular das teorias tradicionais e das teorias críticas.

Embora autores como Foucault e Deleuze estejam situados no território da Filosofia da diferença, a questão é que Sandra como pesquisadora, no início dos anos 2000, perde o interesse em produzir com o primeiro e passa a se dedicar ao segundo. Isto assinala uma substancial mudança quanto ao modo de ler, emprego de conceitos, bem como o estilo de escrita, entre os textos resenhados, e o seu artigo sobre a BNCC. Por isso, não se trata de coincidência, que em meados da primeira década dos anos 2000, o nome da sua linha de pesquisa passa a chamar: *09 Filosofias da Diferença e Educação*, o que a torna mais plural.

As questões educacionais relativas ao currículo encerram um vasto arquivo a ser explorado por Sandra. Afinal, todos os trabalhos anteriormente apresentados enfocam o tema. Tempo em que persegue naquela massa de coisas ditas e escritas, como afirma Paraíso: “caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogenizações das metanarrativas educacionais” (PARAÍSO, 2004, p. 288). Escrevia para implodir o consenso, as ideias prontas e certezas estabelecidas sobre como se entende, fala e escuta a linguagem do currículo, a fim de produzir e disseminar uma multiplicidade de sentidos.

Na condição de pesquisadora não tinha o interesse de procurar ou dizer a verdade sobre: as tecnologias de avaliação, a ética do currículo, o dispositivo de cidadaneidade operado pelos PCNs, a similariedade discursiva entre o Projeto de Constituinte Escolar do governo Olívio Dutra no RS e os PCNs do governo FHC — matérias do arquivo curricular investigado, mas: “Em que condições, esta verdade chegou a ser verdadeira? Quais as relações de poder que possibilitaram a construção

de tal verdade? Quais os efeitos de verdade sobre o sujeito que ela assujeita?” (CORAZZA, 2001, p. 18).

As verdades-fórmulas em suas investigações se caracterizam por serem parciais, pois não podem ser ditas de modo integral. A linguagem da sua teorização não possui tal intenção, muito menos diz tudo. Ou seja, é impossível esgotá-las. Por isso, contrariando Wittgenstein para quem “aquilo que não se pode falar é preciso calá-lo”, afirma e opera a máxima impossível: “Aquilo que não se pode saber é preciso pesquisá-lo” (CORAZZA, 2001, p. 18).

Neste sentido, ela foi incansável na busca de “modos de conduzir para possibilitar a criação, o pensamento criador — ou seja, de procedimentos” (NODARI, caderno de notas 10, p. 149). Como, por exemplo, em instaurar jogos mentais. No segundo capítulo do livro: *Olhos de poder sobre o currículo*, Sandra monta um instrumental ótico para realizar operações analíticas, ao ingressar na região de visibilidade instaurada pelo dispositivo avaliativo dos Pareceres Descritivos. De modo a jogar com o discurso interpositivo formado pelo discurso didático, o da medicina clínica e o da jurisprudência penal. Jogo foucaultiano que possibilitou estranhar e desnaturalizar aqueles instrumentos, olhá-los de outras formas, enunciá-los em uma linguagem genealógica inspirada, vislumbrar suas consequências para as relações entre subjetividade, poder e currículo e tornar a questionar as evidências de seus efeitos de poder, saber e verdade para a atividade curricular, as crianças e os grupos sociais.

No texto *O currículo como modo de subjetivação do infantil* ao identificar uma crise no modo como os currículos o tem subjetivado, usa da fantasia para criar as figuras: *La Niña* e *El Niño*, que ao assinalarem a fratura da infantilidade mo-

derna, a enunciam de um novo modo, a fim de liberar novas linguagens curriculares.

Tanto no artigo *Governamentalidade moral do currículo nacional*, como no *Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo*, Sandra realiza uma análise do discurso. Sendo que no primeiro texto para descrever o que “faz” o discurso dos PCNs, e no segundo como meio de traçar as similaridades discursivas entre o currículo nacional expresso pelos PCNs e o Movimento Constituinte Escolar.

Em 2016, no artigo: *Base Nacional Curricular Comum: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim*, Sandra se propõe a discutir crítica e clinicamente o documento governamental. Para tal fim, se apoia em autores como Nietzsche, Marx, Freud e Althusser, num estudo genealógico-nietzschiano. O gosto pela trama ficcional como recurso para introduzir seus pontos de vista segue presente, na seção *Exercício fabulatório*. No entanto, como o título do artigo indica, não se trata mais de um estudo foucaultiano, porém de movimentação deleuziana, além da presença de conceitos marxistas e freudianos. O texto trata, não somente, de criticar aquele documento, mas de apontar saídas para os seus entraves.

Por se tratar de uma análise crítica e interlocução clínica sobre o currículo, o que não é dito sobre ele, aquilo que é recalcado — principalmente em termos educacionais pelos professores, ganha destaque, ao lembrar dos limites da vida democrática. Embora admita seus defeitos e seja falha, só esse sistema permite que tais palavras venham à tona. Caso contrário, elas emergem como variados sintomas sociais, do mesmo modo que as forças secundárias de adaptação e regulação que atacam a vida.

Por isso, na sua introdução ela questiona, se não seria um sintoma social dos nossos tempos, o fato dos professores delega-

rem responsabilidades que são suas, como: a práxis docente ou a pesquisa educacional a outros? E, agora, diante da Base Nacional Curricular Comum, não será o tempo, de assumirem as lutas que lhes competem no campo da Didática e do Currículo, a fim de: “assegurar a cada professor o caráter autoral de sua profissão e a liberdade criadora das palavras livres?” (CORAZZA, 2016, p. 136).

O texto é composto por oito partes, sendo nas quatro seguintes: *A base é coisa-feita*, *Quad: o quarteto da base*, *As figuras da Base e Artifício fabulatório* suas ferramentas analíticas são postas em movimento. Na seção, *A base é coisa feita*, Sandra, além de elencar os textos que deram origem ao documento, destaca a importância das palavras como: ‘modo de pensar, sentir, avaliar, subjetivar os outros e a nós mesmos’ (CORAZZA, 2016, p. 137). Portanto, a linguagem seja como prática social discursiva e não-discursiva ou quanto a sua materialidade, no sentido que ela, efetivamente, faz, continua sendo uma questão crucial nos seus estudos sobre o currículo. Com o intento de transformar o seu modo de funcionar, na direção de alterar suas condições de enunciação e lhe proporcionar planos infinitos de possíveis.

Em *Quad: o quarteto da base*, Sandra elabora um tablado conceitual-operatório, um quadrilátero ou quad e alerta que embora não seja o de Samuel Beckett, pode lembrá-lo. O polígono é composto por quatro termos: Base, Nacional, Curricular, Comum, concebido como um bloco, a fim de destacar seus elementos circundantes. Tal operação implica em isolá-los e analisá-los de modo etimológico, político, social e da perspectiva da Filosofia da Diferença. A partir da desmontagem daquela estrutura, emergem as características, não mais da BNCC, mas de um currículo: nômade, plural, informe, tensionador de planos homogêneos e medidas de avaliação, polimorfo, indisciplinado,

inconstante e versátil. Faz uso de conceitos deleuzianos para fazê-lo falar. As consequências, nem um pouco inocentes ou inócuas, daquela sigla são demonstradas, de modo a reafirmar que tal arranjo, cria: “determinada realidade educacional e não outra e produzindo certos efeitos de uma realidade curricular e não outros” (CORAZZA, 2016, p. 139).

Uma vez construído, o tablado é movimentado na próxima seção, *As figuras da base*, com as suas figuras: áreas do conhecimento, seus componentes, as etapas da escolarização, os objetivos da aprendizagem de cada etapa, a integração dos componentes curriculares, os doze direitos da aprendizagem e do desenvolvimento. A ideia de jogo segue inspirando as análises curriculares de Sandra. Esse já foi discursivo suscitado por Foucault, no livro anterior. Agora é ideal, na concepção de Deleuze (2000). Diversamente dos jogos de azar ou destreza que possuem regras previamente estabelecidas, as quais, de modo hipotético, classificam o acaso em perda ou ganho, sendo que as consequências dos sucessivos lances se enquadram na alternativa vitória ou derrota. O que inventa, é bem movimentado, aparenta não ter regras preexistentes e não implica em vencedores ou vencidos. Nele, os problemas e as perguntas são o que importam, não as respostas.

Portanto, imbuída por este élan, Sandra elabora em *Problemáticas e questionamentos*, penúltima parte do artigo, dezesseis novas perguntas relacionadas a Base, intituladas: Currículo, Nacional, Estatal, Direitos, Trampolim?, Consulta, Disciplina, Autonomia, Desequilíbrio, Blocos, Objetivos, Escolas, Privados, Alternativos, Verificação e Questões pipocas. É o pensamento tornado real, a sacudir as certezas, as conformidades, as verdades verdadeiras e generalizaras do currículo.

O escrito de Nietzsche de 1873: *Verdade e mentira no sentido extramoral* — ao utilizar um recurso fabulatório para colocar em xeque a verdade em relação a ciência e a arte, é usado como analogia, em *Exercício fabulatório*, para questionar a origem da crença na verdade da Base. De modo que, “a verdade da Base Nacional seria tão somente a verdade legitimada expressa através de palavras consideradas comuns (como uns)” (CORAZZA, 2016, p. 140). Por isso, afirma que é necessário prudência com os conceitos, noções e palavras, uma vez que se trata de metáforas criadas, a partir da identificação do não idêntico, da igualação do não igual e da indiferenciação, do que é, desde sempre, diferença. Ou seja, a própria Base, não deixa de ser um exercício fabulatório.

O artigo encerra com a seção *Fora das ilusões*, na qual Sandra reafirma o seu objetivo de pensar e sentir a Base, como exercício democrático, para postular novos problemas antes que propor soluções. Um exercício de singularização do currículo, que ao abandonar o pathos da verdade, abre-se ao acaso e cria outras possibilidades. E assim, o sintoma social das palavras silenciadas é minimizado, os professores se retiram da posição de sacrifício, de modo a viverem um devir-revolucionário. Muito além de básico, um currículo do qual os professores se apropriam como autores. E que, portanto, fuja: “das ilusões da transcendência, seja da ordem, nacional, comum, humana, de direito, de base” (CORAZZA, 2016, p. 143).

É possível concluir que, os vários métodos criados por Sandra para investigar um currículo, seja a partir dos conceitos de Foucault ou de Deleuze são inseparáveis de uma vontade e de uma verdade. Vontade que se caracteriza por demonstrar seu discurso ficcional, no qual são privilegiados certos modos de representação de conteúdos, de relações e não outros. Uma

forma de encontrar o que há de alteridade na sua mesmice, ao implodir as suas generalidades expressas pelo funcionamento da sua linguagem, sempre particular. A fim de permitir o atravessamento dos efeitos daqueles procedimentos por outras linguagens que persigam em responder: o que um currículo ou a Base Nacional Curricular Comum quer, de modo outro, múltiplo, disseminado. E, assim tornam-se a consistir, novamente, em questões e problemas a serem investigados, não resultados. Nada mais do que coisa e palavra, objeto e linguagem, num processo permanente de reflexão e refração.

De modo algum, isto significa uma espécie de imperfeição ou erro quanto ao modo de investigar. Não é nada disso. É que o saber produzido por suas pesquisas não permite ser esgotado. Por mais operativos que sejam os conhecimentos formulados, eles são da ordem da experimentação — criações. Portanto, não há como dar uma resposta verdadeira e absoluta ao que um currículo quer, mas sim respostas sempre parciais.

Por fim, as pesquisas realizadas por Sandra são da ordem da invenção e não de constatação do que foi já sistematizado. Ao fugirem das metanarrativas educacionais privilegiam o singular, o local e o parcial. Situam-se contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades e de verdades. De modo a favorecer o desbloqueio de conteúdos, para a disseminação de formas e sentidos, além do contágio de saberes minoritários.

Estudos que são, e certamente seguirão inspiradores para tantos outros trabalhos, tal seu poder de desacomodar, desestabilizar as ideias prontas e acabadas, as verdades educacionais homogeneizadoras e totalizantes com seus inesgotáveis questionamentos, tramas fabulatórias e jogos pensamentais. Investigações que exploram a zona nebulosa do que não se

sabe direito. Experimentações que se rebelam com o modo habitual com que se fala, compreende e escuta a linguagem curricular. Ao modo poético, inacabado, arriscado — vivo.

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Base Nacional Curricular Comum: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim.* *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s135-s144, dez. 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica.* São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido.* São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- NODARI, Karen Elisabete Rosa. Para dar um fim ao juízo: o poder transcriador dos signos. *In:* Gonçalves, et al (org.). *Caderno de notas 10:* tradução do arquivo Escriteiras. Porto Alegre, UFRGS, 2018.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n 122, p. 283-303, maio/ago.2004.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA SEM FIM:⁴⁰ do girar da Roda à força de El Niño/La Niña

Fabiane Olegário⁴¹

H*istória da infância sem fim*, livro de autoria de Sandra Mara Corazza, teve sua primeira edição pela Editora Unijuí no ano 2000. A obra foi baseada na tese de doutorado da autora — *História da infânilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim* —, desenvolvida sob a orientação do professor Tomaz Tadeu da Silva e defendida em 1998 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste livro, por meio de estudo, leitura e escrita, Corazza dá visibilidade a enunciados ligados a uma trama discursiva complexa, a partir dos quais examina a história da infância. A autora usa ferramentas da caixa foucaultiana para mostrar as peças de uma engrenagem sofisticada que viabilizam a produção dos dispositivos da infânilidade. Corazza exhibe de maneira impecável o jogo entre as forças (poder) e as formas (saberes), que nunca deixaram de gerar verdades sobre a vida dos infantes e, sobretudo, de governá-los.

Corazza escava as camadas mais profundas e sedimentadas da história das culturas que dizem do infantil. Guia e encoraja o leitor a escrever e contar outras histórias, de modo a fissurar A História, pois se trata sempre de invenção, fazen-

⁴⁰ *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

⁴¹ Doutora em Educação. Docente do Centro de Ciências Humanas e Aplicadas da Universidade do Vale do Taquari, Univates, Lajeado (RS).

do algo passar entre o que se diz e o que se pode dizer da infância sem fim. Para contar tal história — dispersa e difusa no tecido social —, Corazza parte do Renascimento, porque é nele que o sujeito ganha um lugar privilegiado em um mundo aparentemente ordenado. O homem se reconhece como objeto do conhecimento, cuja condição é finita. Essa condição, quase insuportável, permite ao sujeito perceber no infantil o recomeço, a repetição capaz de manter a infinitude da espécie.

Tendo sido dada importância àquele que levaria adiante o sonho da infinitude, foi necessário zelar pela vida, a ponto de transferi-la para o campo do saber e do poder, tornando-se o controle das condutas imprescindível à invenção da norma. Esse sonho materializado em ações conscientes e interessadas, passa a ser fundamental para a produção de uma identidade infantil. Na esteira da produção do infantil, os dispositivos de infantilidade não cessam de evocar verdades sobre a infância e, com elas, a possibilidade de uma prática do infantil, na qual educar se faz sempre presente.

Ao desnudar-se o conjunto discursivo em torno do infantil, tornam-se visíveis e enunciáveis várias concepções de infância, das quais as ciências humanas, a pedagogia, a medicina e a psicologia lançam mão. Esses saberes erigidos pelo pensamento moderno mobilizam e inventam as instituições, dentre elas, o espaço escolar, onde se exercem as práticas de governamento da infância, implicadas nas melhores intenções.

Entretanto, a história social dos sujeitos não segue uma continuidade, tampouco é feita de ingênuas vontades. Avessa à linearidade, é produzida por cesuras que, por sua vez, impõem a sua desordem, dando a ver a sua descontinuidade. Nessa interrupção, eclode o dispositivo de infantilidade, o qual, segundo Corazza, é responsável pela história sem fim da infância. O ar-

ruinamento da identidade infantil incita ao abandono da infância, impossibilitando que as crianças sejam infantis, o que, concomitantemente, gera condições de abertura para novos inícios.

Corazza revela a escola como um espaço privilegiado para devolver a infância às crianças, visto que assegura a invenção dos infantes e que o fim da infância está conectado à abstenção da educação escolarizada. Envolve nessa história do descontínuo da infância, Corazza formula as indagações que servem de bússola para os trajetos da pesquisa. Junto a elas, traça algumas dúvidas, das quais extrai pontos primordiais à investigação, com interesse em rupturas do discurso, sendo possível pensar nas relações de descontinuidade entre a “Idade da Infância”, o Fim da Infância e uma “Infância sem Fim”.

Uma das questões que integram o rol de dúvidas da pesquisadora gira em torno da noção de infância como primeira etapa do desenvolvimento humano, ideia que persiste no tempo, sem que haja qualquer desconfiança. Para essa problematização, a autora faz uma análise histórica da infantilidade e utiliza-se da criação dos dispositivos de infantilidade. Além de Foucault, Corazza antropofagiza outros autores para arquitetar os arranjos estratégicos que sustentam o trabalho de investigação sobre a infância.

A autora narra a história do presente sob uma perspectiva genealógica e, com isso, alerta os leitores ávidos e apressados de que não se trata da história das representações, tampouco do comportamento infantil que serviria como testemunha do passado. Não há interesse em buscar respostas sobre quem foi, quem é, muito menos quem será aquele que nomeamos de infantil. Sempre pela via do perigo que conduz o pensamento à errância, Corazza alia-se às dificuldades, refutando toda e qualquer facilidade.

A história do presente narrada por Corazza tem espectros que nascem do terror e sussurram ao pé do ouvido à meia-noite. Não importa onde estejamos, os fantasmas sempre estarão à nossa volta, visto que fazem parte da engrenagem, mostrando que somos herdeiros(as) de muitas histórias. Heranças que nos convocam à crítica e à problematização constantemente, colocando-nos em uma postura interrogativa e inquieta que deseja escrever outra história a partir da História. No livro de Corazza, há uma herança produzida pela história da verdade infantil, que, ancorada pela vontade de poder e saber e por processos de subjetivação, elimina qualquer suspeita.

A história da infantilidade contada por Corazza envolve dispositivos, problematizações e desconfianças. A autora busca em Michel Foucault o conceito de dispositivo, que será utilizado como ferramenta para a análise histórica da infantilidade, visto que responde a uma urgência, “adquirindo uma função estratégica dominante” (p. 45). Por meio do dispositivo técnico-histórico, a infantilidade é operada por linhas de força, modos de subjetivação delineados pelos campos enunciativos, que variam de acordo com a época histórica. A autora esclarece que a infantilidade advém de uma natureza estratégica, pois trata das relações mobilizadas pelo combate entre as forças.

Diferentemente de outras histórias, como Corazza deixa claro, não se trata de uma história que narra o passado, tampouco que busca ligações entre causas e efeitos, entre fatos ocorridos e fatos atuais reais. Na esteira de Foucault, o estudo de Corazza afirma a descontinuidade da história, interessando perguntar: “o que era a infância nos tempos mais antigos e o que se tornou hoje?” (p. 53).

RODA, RODA, RODA

A primeira ruptura da história da infantilidade é apresentada no livro sob o título de *A-vida-a-morte*, o qual, segundo a autora, não pode ser lido pela ótica binária, pois não é nem a morte nem a vida que está em jogo. Trata-se do dispositivo de infantilidade que provocou a vida-morte dos infantis sob o testemunho da Roda dos enjeitados. Corazza rouba a atenção do leitor, que vai aos poucos se rendendo à história da Roda, que gira, gira sem parar. O leitor é transportado para a Antiguidade, onde vê as artimanhas, os discursos e o conjunto de estratégias que formaram o que a autora denominou de a-vida-a-morte do infantil. Ela mostra que, na Modernidade, a exposição dos infantes na Roda se torna um problema de saúde pública, levado a cabo pelos médicos higienistas, além de ferir o amor materno e paterno, previsto para ser eterno.

O estudo genealógico empreendido pela autora aponta que passaram pela Roda dos enjeitados os irmãos gregos Rômulo e Remo. Era comum exporem-se na Roda meninas recém-nascidas, filhos indesejados, bastardos, filhos do pecado. Além de mostrar histórias da Roda nos países da Europa, Corazza evidencia como a Roda funcionou no Brasil. Para isso, apropria-se de documentos, examinando o termo de matrícula dos enjeitados registrados na cidade de Mariana, em Minas Gerais, no século XVII, que proibia a criação de crianças pretas, mestiças e ou mulatas.

A partir do século XIX, a Roda foi considerada imoral. Com esse novo entendimento, foi necessário criar novas instituições, cuja responsabilidade se tornou uma questão de governo. Além de imoral, a Roda seguia na contramão dos interesses da Nação, uma vez que impedia o seu desenvolvimento econômico, social e moral. Conforme os estudos de Corazza, foi a partir do final

do século XIX que surgiram instituições públicas com o objetivo de proteger a infância. As instituições tinham como matriz “a moral cristã”, e “a filantropia utilitarista com o bom aproveitamento do indivíduo para aumentar a riqueza da nação” (p. 86).

Foi inegável a função da Roda como mecanismo de governo que, durante sua permanência, lançou mão de estratégias para instituir uma nova racionalidade estatal. Inicialmente, a Roda, como afirma Corazza, captou os excluídos, com vistas a educá-los, pois, disciplinados, dóceis e produtivos, poderiam servir aos interesses do Estado-nação, já obstinado em gerir a força do trabalho de uma população. Além de tornar-se um problema de Estado, a infância também foi problema de polícia — e tanto o Estado quanto a polícia se empenharam na lógica do progresso por meio da produtividade do sujeito.

Corazza conta que na Roda foram expostos os cinco filhos do suíço Jean-Jacques Rousseau. Para o autor de *Emílio* — obra cunhada no século XVII que se tornou conhecida mundialmente, sobretudo no Ocidente, como modelo de processo educativo pedagógico —, o que o levou a expor seus filhos na Roda foi justamente a “sujeição dos costumes do grupo” (p. 105). Os estudos de Corazza demonstram que, no século XVII, a Roda foi responsável pelo “recolhimento” das crianças da rua, diminuindo consideravelmente a taxa de mortalidade dos infantes por infanticídio. Já o século XVIII trouxe uma preocupação com a educação das crianças, o que altera o curso da história.

DOS COMEÇOS

Os inúmeros começos da história da infantilidade são problematizados no livro pela autora. As problematizações levam-nos para a Época Clássica, onde o poder gera e ordena a vida. De acordo com Corazza, “é sobre a vida que esse novo poder

estabelece seus pontos de fixação, fazendo com que a morte se desqualifique [...] (p. 117). Isso porque é nas potências da vida que o poder se exerce. Somente a partir dessa lógica é que se produz o “surgimento” da infância, derivado de técnicas e dispositivos de poder-saber. Na Idade Média, como explica Corazza, o dispositivo da infantilidade não funciona como prática de cuidado às crianças, uma vez que o nascimento significa uma riqueza, e a criança, a possibilidade de dominar os demais por meio do sangue, da permanência do nome e da manutenção dos bens.

Corazza diz que é a partir do sangue que se vê surgir o “sentimento de infância” — expressão que a autora utiliza de Ariès —, paralelamente à norma, ao saber, à disciplina e às regulamentações do biopoder. Assujeitado pelas instituições modernas, o corpo infantil — sinônimo de dependência — é marcado pelo biopoder, que governa ao conduzir a conduta. O par infância-criança cria a identidade infantil que se vê expressa nos “moleques de queixo engordado que enfiam o dedo em todos os pratos” (p. 125).

Para o catolicismo, a criança é compreendida “como signo da pureza e inocência” (p. 143). A representação como anjinho era usada quando a criança vinha a óbito (ainda nos dias de hoje, observa-se esse entendimento). Além disso, a criança era retratada em pinturas de maneira angelical, pura e inocente, devido à sua dependência.

Dentre essas e inúmeras interpretações e olhares acerca da criança e da infância, Corazza, por meio da *História da loucura*, de Michel Foucault, salienta a relação entre a loucura e a infância, vendo o louco e a criança como símbolos da desrazão, porque a loucura configura uma “Idade Menor” (p. 155), isenta de autonomia e poder decisório, e por tal confi-

guração se aproxima da infância. As crianças, tratadas como seres fracos, conseqüentemente, exigem proteção, cuidado e permanente vigília, assim como os loucos. No mundo infantil, a autora insere as mulheres, os plebeus, os despidorados, os sem-razão, os pecadores, os débeis — todos eles de natureza muito próxima à dos animais, como as crianças e os loucos.

Vistos como essenciais no processo educativo, os castigos corporais eram considerados como uma ação normalizadora dos maus comportamentos, tendo se tornado mais brandos com o passar do tempo. No ímpeto de educar o pequeno selvagem no século XIV, costumava-se enfaixar as crianças e amarrá-las “às portas ou às mesas para que não andassem de 4 patas” (p. 172).

A autora mostra que a maneira de educar da família pobre era distinta daquela da família abastada. Enquanto a mulher rica, esposa e mãe entregava o filho para a ama-de-leite (geralmente escravas e pretas), os filhos de famílias pobres eram amamentados desde seu primeiro dia de vida, independentemente da situação. Ademais, era costume os pobres despacharem as crianças cedo para “espantar passarinhos, tanger o gado, colher, levar recados; os ricos mandavam-nas como pajens para a casa de algum amigo” (p. 182).

CENAS

Corazza descreve cinco cenas com as quais finaliza a primeira seção, intitulada “A-VIDA-A-MORTE” do capítulo “Histórias de governo: crianças & cia”. Com essas cenas, objetiva ilustrar o jogo de forças do dispositivo da infantilidade, as lutas, os combates, as tentativas de escape do que chamamos contemporaneamente de o “fim ou o desaparecimento da infância” (p. 184). Fica claro que o fortalecimento da infância se dá a partir do seu enfraquecimento. A *cena zero* relata a

criança como pai de sua mãe e de seu pai, vestida com roupas de adultos, uma vez que tinha o compromisso de cuidar dos adultos. Eram as crianças que serviam os pais à mesa na Época Romana; na Idade Média, as crianças — filhas de plebeus e vassallos — eram serventes domésticos.

A institucionalização da educação é o cenário da *cena um*, pois se trata de uma infância bem-educada mediante o processo de escolarização. Criança na escola torna-se um discurso recorrente e legitimado pela população. Com a certeza de que a infância precisa estar ocupada, esse discurso ainda funciona nos dias de hoje. É a escola, por excelência, que carrega essa tarefa desde a Modernidade, visto que é a instituição que “ainda pode operar como salvaguarda contra a morte anunciada” (p. 187) da infância. Igualmente, é a escola que possibilita a formação integral do sujeito, tornando-o cidadão, e todos deverão (ou deveriam) passar por ela, pois concretiza a identidade homogênea voltada aos interesses do Estado. É no espaço escolar que se produz uma infância-escolar, e, pela via do discurso pedagógico, vê-se uma infância cuidadosamente pedagogizada.

Contudo, a infância deixa de ser produzida apenas pela escola e pela família, é o que mostra a *cena dois*. Nessa cena, Corazza observa que a invenção da imprensa de Gutemberg, no século XIII, tornou possível o surgimento da infância. Porém, em 1844, o telégrafo de escrita fabricado por Morse colocaria em risco a infância, levando-a ao processo acelerado de desaparecimento. Outras concepções são desenvolvidas a partir dessas invenções. Com Gutemberg, temos uma infância incapaz de ler diante de um adulto letrado, portanto, levar a criança-escolar a ler e a escrever consiste em um dos objetivos da escola. Com Morse, temos uma infância capturada pela cultura visual dos meios eletrônicos, especialmente a televisão,

que não requer instruções prévias. Acessível e convidativa, a escola é capaz de apressar o desenvolvimento infantil, levando o infante rapidamente à adultização. Para finalizar a cena, Corazza afirma que “a Escola ainda é a última defesa contra o desaparecimento da infância” (p. 196).

O direito da infância é colocado no centro da *cena três*, pois, segundo a autora, há um deslocamento do surgimento da infância para o direito da infância. A sociedade de consumo mostra uma infância falsa — a criança é representada como bela, inocente, obediente, sorridente, meiga, dependente e feliz. É a infância sonhada por muitos adultos, o que resulta em uma ilusão, pois se tem aí uma infância sem autonomia, universal, já que vale para todas, mas decididamente enganosa. No final do século XX, a autora afirma que foram produzidas outras formas de abandono à infância, oriundas da exploração comercial, da submissão diante do aparelho de televisão, da violência, da miséria e do comércio sexual. Tais formas de abandono impossibilitam que a criança viva dignamente, daí a necessidade de assegurar sua dignidade pela via da lei, concedendo-lhe direitos à vida.

A infância tende a desaparecer, mas não de um todo, porque se transforma radicalmente. É com esse prenúncio que Corazza inicia a *última cena*. Logo em seguida, pergunta o que será da infância pós-moderna, nascida do desaparecimento da cultura moderna, e convida-nos a repensar a infância, que não sabe o que fará diante da morte.

Para finalizar os estudos genealógicos do que nomeou de A-VIDA-A-MORTE, a autora prepara-se para a próxima seção, intitulada MAIS-VALIA. Antes disso, esclarece que a vida-a morte “não é uma evidência epistemológica, nem cronológica, [...] mas uma série histórica estabelecida mediante o ordenamento

dos conjuntos ‘a vida’ e ‘a morte’” (p. 205). Conforme Corazza, os conjuntos apresentados são fruto de uma escavação, onde podemos ver algumas linhas da história da infantilidade. Dito isso, expressa que é necessário seguir pensando a infantilidade do século (XX),⁴² em que se defronta com “a pedagogização e a sexualização do corpo e da alma infantis” (p. 207).

Corazza abre a seção conversando com o filósofo Karl Marx sobre a mais-valia e estabelecendo relações com o seu objeto de estudo: a história da infantilidade. De um lado, a voz de Marx; de outro, as problemáticas evocadas por Corazza. Entre mercadorias, valor-de-troca, valor-de-uso, trabalho, preço, lucro, a autora parece fazer proliferar perguntas e novas suspeitas. O texto finaliza com a seguinte questão: “Como se pode demonstrar a verdade natural e o eterno encanto da mais-valia de uma infância sem fim?” (p. 222). Esta pergunta, por sua vez, parece estar presente em todas as demais indagações que surgem ao longo da conversa.

Tais indagações levam a autora para novas investidas, que lhe dão a possibilidade de visualizar novas estratégias, mais individualizantes, exercidas pelo governo da infância, em que o dispositivo da infantilidade opera a fim de sexualizar o infantil e infantilizar o sexo. Isso porque o infantil se encontra tramado incessantemente pelas redes de saber-poder e verdade. Do infantil-educado mostrado em A-VIDA-A-MORTE, agora percebemos o deslocamento para o infantil-sexuado. Da pedagogização para a sexualização, dois conjuntos estratégicos, segundo a autora, na história da infantilidade. Rousseau, no Século das Luzes, instituiu para a infância e as crianças um novo cuidado de si, baseado na Tecnologia do Eu-Educado,

⁴² Corazza defende a tese em 1998, portanto, trata-se do século XX.

mediante os mecanismos da pedagogização e da renúncia ao próprio Eu. Com a psicanálise, vê-se um novo cuidado de si por meio da Tecnologia do Eu-Sexuado, com a qual a infância e as crianças são decifradas constantemente.

Como diz Corazza, o trabalho pedagógico inclui “temer o demônio e a si-mesma” (p. 230); para isso, uma série de seres fantásticos foram convocados. Espectros, bruxas, monstros, animais horrendos, cadáveres, assombraram as crianças durante muito tempo. Para protegê-las de todo mal, seja externo ou interno, temos a figura do anjo da guarda. Entretanto, vimos que o novo mecanismo opera o Eu contra o Eu, ou seja, não há mais perigo externo ou interno. O perigo, portanto, é travado na consciência, muito distinta da violência de um adulto vigilante e punitivo. Uma consciência que, por muito tempo, serviu a Deus, sobretudo a das meninas.

Diante do preceito iluminista e humanista, comprometido em educar as crianças e nelas desenvolver o emocional, o cognitivo e o afetivo de maneira plena, a fim de criar “novos hábitos, novas estruturas mentais em novos indivíduos, com especial atenção para a produção de novas crianças” (p. 235), Corazza apresenta dois exemplos das novas descobertas dirigidas a produzir o novo indivíduo. Um deles é o caso de Victor, o Selvagem de Aveyron. Para civilizar o menino, encontrado em estado de total abandono, Dr. Itard, como médico-pedagogo, busca estratégias na Medicina Moral. Já o Dr. Schreber, considerado por muitos uma autoridade impecável, submetia os pacientes aos seus mandos e desmandos, o que era tido como método científico para educar as crianças. O filho do extraordinário doutor, D.P. Schreber, tornou-se central para a psicanálise, especialmente após o lançamento do seu livro *Memórias de um psicótico*, em 1903.

Para a autora, é por meio de Emílio, de Rousseau, Victor, do Dr. Itard, e D. P Schreber, do Dr. Schreber, que vemos operar uma pedagogização da infância, seja mediante uma pedagogia de cunho afetivo, que leva em conta a emoção, no caso de Rousseau, seja pela via da racionalidade científica ao mesmo tempo moral e cognitivista, tal como as pedagogias de ambos os doutores. Trata-se de “três combinações [...] de um mesmo caleidoscópio, o do discurso pedagógico” (p. 241). O traço comum entre os três certamente repousa na necessidade de os meninos (as crianças) serem educados(as), complementa a autora.

Com Freud, Corazza vai apontar o equívoco em pensar que o instinto sexual está ausente na infância. Fazendo uso de Freud, ela dirá que é necessário tratar o sexual desde a tenra idade, pois a criança traz dentro de si uma predisposição a perversões. Caberá à escola, então, ensinar sobre sexualidade às crianças, pois governar o infantil também consiste em conduzi-lo e educá-lo enquanto ser sexuado. Visto que a base social é calcada nos ditames econômicos, vale salientar o quanto seria prejudicial para a economia caso não fossem educados os instintos, pois isso colocaria em risco o projeto civilizatório.

Não é à toa, portanto, que a educação é a prática humana obrigatória de número um e que a escola é o lugar privilegiado para essa prática. Na contramão desse discurso, a autora chama atenção para o fato de que o conjunto de práticas educativas, incluindo a escolarização, continua “fabricando um mesmo, um idêntico, um si-próprio” (p. 259).

Nas páginas seguintes, sob o título “Sexualizar a pedagogia. Moralizar o sexo” (p. 275), Corazza retoma Rousseau e mostra a semelhança entre o Gênesis e o Livro Quinto de *Emílio*, que afirmam não ser bom que o homem esteja só, e é a partir dessa afirmação que Eva e Sofia são criadas. Com

elas, “nasce a diferença entre as relações morais” (p. 279) entre meninos e meninas, expressa na força de um e na fraqueza do outro. Para a autora, as desigualdades entre os sexos não provêm de uma instituição humana, e sim da racionalidade.

Com Foucault, Corazza apresenta quatro regras articuladas às problemáticas de sua investigação, envolvendo o discurso sobre a verdade em torno do sexo arquitetado pelo poder e saber. A partir desse conjunto de regras, com o qual o dispositivo da infantilidade opera, a autora expressa a relação direta entre “a sexualização do infantil” e “a infantilização do sexo” [p. 300], o que, atravessado “com a pedagogização do infantil e a infantilização da pedagogia, constitui a segunda ruptura da história da infantilidade” (p. 300).

No último capítulo, “Ética da Infantilidade”, Corazza adentra nos modos de subjetivação do infantil, já anunciados no final da seção anterior. Ao modo foucaultiano, a autora pergunta de que maneira a subjetivação do infantil é transformada em sujeição. Dito isso, manifesta que o próximo passo é pensar como as figuras⁴³ do infantil — quais sejam, a sexuada, a educada, a dependente, a adulta — se relacionam com os processos de subjetivação (ser-si) que visam a princípios éticos, como modos de existência singulares. Nessa experiência de valores éticos, a história da infantilidade pode ser contada a partir de novos enredos, mas antes a autora diz que é preciso voltar, repetir para prosseguir — ações necessárias que ela chama de jogo, e o jogo não é óbvio, por certo. Nesse retorno, resgata as figuras da história da infantilidade com o sentimento de estar chegando ao fim. O interesse da pesquisadora é ob-

⁴³ O conceito de figura é extraído de Roland Barthes, no livro *Fragments de um discurso amoroso* (1989).

jetivar cada figura por meio das “técnicas do eu, as formas de relação moral consigo mesma, a ética da infantilidade” (p. 330). Tal interesse emerge da seguinte pergunta: “Que sou eu, neste tempo presente da história da infantilidade”? Essa indagação será respondida por Sofia, Emílio, Graciliano e El Niño/La Niña.

Para cada figura, a autora apresenta uma problematização e a resolução por meio da expressão italiana *Tutti sistemati* (Tudo resolvido).⁴⁴ Aspectos como ontologia, deontologia, teleologia, assim como substância ética, modos de sujeição e atitude de si mesmo, são mostrados de acordo com cada figura. A primeira figura é Sofia, a infantil-sexuada na História da Infantilidade. Essa figura se assujeita quando demonstra apego à sua identidade. Como técnica de si, Sofia apresenta autocontrole, autoeducação, autocontenção. Emílio é a segunda figura considerada educada na História da Infantilidade a ser comentada pela autora. O bom selvagem pergunta pela lei a que deverá obedecer. As formas de sujeição de Emílio emergem quando a sua experiência de infância é pedagogizada. Emílio obedece às leis da Educação. Como técnica de si, essa figura educada representa a autovigilância, a confissão e o autodisciplinamento Graciliano, a terceira figura, descreve o pequeno escolar, o infantil-dependente. A sua forma preponderante de sujeição consiste na submissão ao Outro. Assim, a terceira figura faz proliferar os efeitos de verdade acerca do sujeito ocidental. A quarta figura apresentada pela autora é El Niño/El Niña, que simboliza o infantil-adulto na História da Infantilidade e que declara desapego e morte ao bom infante. “A atitude deste infantil para consigo mesmo consiste em fazer de sua vida, imagem, palavras, pensamento, sentimentos, um permanente processo de ruptura de suas quatro forças dobradas sobre si mesmo” (p. 346). Para essa

⁴⁴ Tradução da autora.

figura, interessam apenas as crianças não infantilizadas, aquelas preconizadas por Heráclito e Nietzsche.

A História da Infantilidade finaliza com Nós, a última figura, e com ela o ponto de basta. Nessa figura, a autora afirma que não desaparece na história do presente o conceito de infantil, tampouco o conceito de infância. Para Corazza, a figura El Niño/ La Niña é aquela que atua neste presente, encerrando o ciclo de problematizações sobre o infantil desde o século XVI. É certo que essa história, que rumo ao ponto final, objetivou mostrar, por meio do dispositivo da infantilidade, que existem outros estratos a serem escavados, que a superfície é incapaz de revelar. Na escavação minuciosa de Corazza, indissociada do dispositivo da infantilidade, vemos as engrenagens, as operações, o funcionamento das estratégias de poder-saber e verdade em que o miniadulto é somente uma das múltiplas peças do jogo. Mas para onde vai a infância se tudo continuar do jeito que está? Seria o fim? Ora, “o ser-infantil é desde sempre o seu próprio fim” (p. 356). Cabe a El Niño/La Niña romper com a indigência do infantil moderno? O fato é que o infantil tem agora a oportunidade de recomeçar-se pela via dos encontros alegres, na qual Dionísio é o anfitrião.

DOS ENCONTROS

A tarefa de escrever sobre a tese de doutoramento de Sandra Mara Corazza foi gigantesca, imensurável. Não há como avaliar o impacto desta escrita em mim, quando penso que se trata de um estudo de Corazza produzido ao longo de quatro anos, o que não é pouca coisa; é um trabalho de vida e exige muita pesquisa, leitura e escrita. Este artigo é um testemunhar sobre a tese que concedeu à Corazza o diploma de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos anos 90 e que, na década seguinte, foi transformada em livro pela editora Unijuí.

Mas por que a escolha desse estudo? Penso que uma das razões que me levaram a ele se relaciona com minha formação e também formadora de futuros professores pedagogos no curso de Pedagogia, em que o estudo sobre a infância é abordado. No rol dos componentes curriculares do curso, vamos encontrar os livros de Corazza, seja sobre a infância, seja sobre a aula, a didática e o currículo.

Desse vasto conjunto, discorro sobre as relações com o livro *História da Infância sem fim* e o componente curricular Seminário III: Educação e Infância, ministrado em 2014, no qual propus aos estudantes a leitura das cenas descritas entre as páginas 187 e 202, onde Corazza apresenta a infância pedagogizada, que não era produzida apenas nos espaços familiares e escolares, mas que cruzava essas fronteiras em direção a outras práticas e espaços sociais. Corazza mostra o quanto a autonomia e os direitos das crianças eram ilusórios, assim como a ideia de uma infância universal, única e pura. Para mim, as cenas desse conjunto narram a breve história da Infância. Tal impressão está longe de consolidar-se como verdadeira, pois comprometeria a pesquisa genealógica de Corazza, realizada durante os quatro anos. Não se trata de apanhar uma síntese, nem de abreviar um estudo inteligente, afiado e extemporâneo. Todavia, a implicação da seleção de cenas estava atrelada às possibilidades de problematizar o que comumente nomeamos de infância.

É interessante notar que o infantil não foi expurgado da vida intelectual de Corazza. Como devoradora de Nietzsche e admiradora de Dionísio, a força do infantil corria em suas veias finas. Em meio à redação da tese, Corazza escreveu vários textos sobre a infância, tais como, “As gentes pequenas e

o indivíduo” (1997) e “A roda do infantil” (1998), e, um ano após a defesa da tese, o artigo “El Niño/La Niña: o infantil do presente”. Também destaco o livro *Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* (2002), lançado pela Editora Vozes. Assim como *História da Infância sem fim*, esse livro compõe o plano de ensino de componentes curriculares voltados à infância no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates. A leitura do capítulo “*Era uma vez... quer que conte outra vez?* As gentes pequenas e o indivíduo” é obrigatória para os estudantes da turma. Ao que tudo indica, a história inventada da infância e narrada por Corazza ainda não acabou, e tenho dúvidas se algum dia chegará ao fim. Ao que parece, a escrita desse livro teria sido incitada pela tese, o que não condiz com a ideia de falta, e sim com a de afirmação da necessidade de escrever sobre as engrenagens que inventaram o mundo infantil.

Vemos os estudos da tese ressoarem no livro *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*, publicado pela Editora Vozes em 2001. É preciso pensar de que maneira o currículo — temática de estudo de Corazza — subjetiva o infantil. Trago para cá um trecho no qual a autora cita a tese.

[...] quando formulei uma história da infantilidade em minha tese de doutorado, isolei uma crise de subjetivação desse infantil. Isto é, uma certa “dificuldade ética”, na maneira como o infantil de nosso tempo se constitui como sujeito moral de suas condutas. Tal dificuldade encontra-se consubstanciada no chamado “fim da infância”. Derivadas dessa história, as questões são as seguintes: — Quem é e como é o infantil de agora? Como podemos caracterizar sua infantilidade, seu modo de ser infantil? Como podemos dizer e pensar sua forma-sujeito? De quais “nomes” podemos chamá-lo? (CORAZZA, 2001, p. 65).

Corazza (2001) afirma que o infantil debocha de nós por que seguimos pensando o currículo do mesmo modo, como se os processos de subjetivação e as práticas correlatas pudessem ser cristalizados, sem jamais perecer. A nova subjetividade do infantil é representada por *El Niño* e *La Niña*, os quais impõem a necessidade de inventar novas relações com o infantil, e tudo indica que, a partir deles, uma nova história da infanilidade se inicia.

É possível perceber os desdobramentos da tese de Corazza ecoando em outros livros. Destaco outro cruzamento com o infantil do qual sigo usufruindo nas aulas; trata-se do texto “Currículo da diferença: somos transmissores de vida”, apresentado no I Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade: vertigens do tempo, que ocorreu na Universidade do Vale do Taquari – Univates em 2009.

É bem verdade que a temática do texto e da apresentação se centram no currículo, contudo, nesse texto, Sandra apresenta, sob o título de “A câmara clara”, as histórias de sete crianças. Por meio de imagens, surgem vidas infantis tão desiguais socialmente e economicamente, habitando o tempo presente. Betina toma mamadeira, mas já tem o seu *iPod*; A decisão de compra de Bruno; André e os truques do sexo; A prostituição infantil na carne fresca de Ana Meire; O trabalho de 11 horas por dia do menino Alexsandro; A história de crianças-feiticeiras no Congo; e; por fim, a história de J.S., vendedor de drogas. Ao chegar ao final da última história, fico com a impressão de que o sonho de algum dia encontrar a infância ingênua, idealizada e educada é dissipado por completo.

Salto para 2015, meu primeiro ano de doutorado e encontro com o infantil na Pesquisa Didática da Tradução, Transcrição do Currículo, desenvolvida por Corazza, na qual todos os

orientandos são convidados a desdobrar o conteúdo, encontrar novas e inéditas saídas, filiar-se à pesquisa, sem possibilidade de reproduzir o que já disse, o que já fez. Na pesquisa, Corazza escreve sobre Autor, Infantil, Currículo e Educador, que, juntos, compõem AICE e expressam as traduções da didática. No Glossário de EIS e AICE, apresentado por Corazza e pelo colega Máximo Daniel Lamela Adó em 25 e 26 de junho na FACED, o Infantil, segunda figura de AICE, não é mais Ser, modelo, cópia ou acidente, tampouco é idealizado — é compreendido como uma força ativa e vontade de potência afirmativa.

Na tese *Jogo com arquivos: procedimentos didáticos tradutórios* (2018), orientada por Corazza, também escrevo sobre as unidades de AICE. Por meio de um Dicionário Aiceano, digo o seguinte sobre o Infantil:

Infantil – As histórias que envolvem etapas, fases e ciclos são motivos para o infantil gargarhar, porque são invenções absolutamente científicas. Brinca com os dados, pula amarelinha em que o céu é logo ali, pleno de terra. Revira arquivos como se fossem baús abarrotados de tesouros para furtar os objetos mais valiosos para si. Tomado por desejos curiosos, o infantil cria paisagens errantes que potencializam a imaginação. Um arteiro indomável, bagunceiro e indisciplinado. Mas que infantil! Nada fica no lugar por muito tempo. Faz pirraça de cara feia. Prefere as noites, diz que assim vê coisas que o dia não lhe permite enxergar. Insiste em repetir aquilo que alegra o seu espírito (OLEGÁRIO, 2018, p. 99).

O Infantil como força afirmativa da vida acompanhou não apenas a trajetória intelectual de Corazza, mas também seu percurso como professora. No livro *Uma vida de professora*, também lançado pela Editora Unijuí, em 2005, o capítulo sob o título “Me-

tainfanciofísica” trata da criança e do infantil. Nele, a autora afirma que o sentido do Infantil é tomado “como neutro, indiferente tanto ao individual como ao coletivo” (CORAZZA, 2005, p. 49).

“DECIFRA-ME OU TE DEVORO”

A expressão acima foi retirada do mito grego de Tebas, mas cabe à Corazza. Apenas Ela sabia a resposta do enigma e por meio dele testava a todos que quisessem Dela se aproximar. Como decifrá-la? Como encarar a Medusa, a Demônia que jamais fez alguma concessão a ninguém? De olhar ferino, voz estridente, de uma inteligência e sagacidade ímpares, tocava no íntimo de cada um, era única no meio de tantos iguais.

O que segue abaixo consiste em breves notas sobre o que ainda se tem necessidade de dizer. Antecipo que as notas estão longe de toda e qualquer tentativa de interpretar a esfinge Corazza ou de responder o enigma. Trata-se de afetos gerados pela força da presença — ainda impactante e viva — de Sandra.

I

Uma história de vida de quem não se cansou de combater a besteira, a asneira, a facilidade. Insuportável para Ela, o discurso de que o professor não pode ser um tradutor e recriador das matérias do arquivo. Detestáveis para Ela, a certeza, a verdade absoluta, o fato real, o exemplo, o modelo, a identidade. Intragáveis para Ela, a resposta de problemas já dados e solucionados, a obediência servil aos valores morais e a representação da semelhança. Amaldiçoados serão para sempre os afetos tristes (SPINOZA, 2014), pois, com Nietzsche, Ela aprendeu que a vida é potência e um eterno retorno. Indaga-lhe o Demônio: Você deseja “isto ainda uma vez e ainda inúmeras vezes?” (NIETZSCHE, 2001, p. 205), e ela responde: SIM.

II

Uma história de vida que mistura forças infantis, selvagens e inomináveis. Avalanche de pensamentos, sentimentos e tensões. Transbordamento de vida contrária à limitação, desobedece à linha fronteira. Na companhia do esquecimento (NIETZSCHE, 1999), dança nas pontas dos dedos. Fora da lei, fora da norma, expurga tudo aquilo que é pequeno ao espírito. Refuta o além-mundo, a vida eterna e os sentidos estabelecidos. Importa para Ela elevar a vida, na qual o querer e o desejo jamais foram sinônimos de falta, porque sempre soube que “o desejo é revolucionário” (DELEUZE, 2016, p. 84).

III

Uma história de vida voltada à geografia, às linhas nômade, ao devir-animal. Desterritorializada, brinca, tal como a criança nietzschiana (NIETZSCHE, 2011), anuncia a derrocada da força reativa e impede a existência de uma ação reativa, ressentida. Pura potência satânica constituída de pele e poeira cósmica, Ela foi gerada pela imanência de intensidades dionisíacas que riem em encruzilhadas.

IV

Uma história de vida engendrada por palavras ditas e gestos próprios. Mãos, cabelos, olhos que miram alvos fracos; não dignos, porque tentam impor o mesmo, eles não escapavam da sua boca infernal. De espírito livre, apenas comprometida com a escritura e a leitura ativas, tradutoras e críticas, capazes de revigorar os arquivos. Amante da antropofagia, devoradora de textos de partida, obstinada pelas dobras, pelo fora, afirmadora da diferença pura pronunciada por Mefistófeles.

V

Uma história de vida que entoa o canto infernal de mãos dadas com El Niño/ La Niña “pertence à raça dos demônios carnavalizados” (CAMPOS, 2008, p. 153). Habita simulacros, segue a matilha, lidera o bando, não se avilta com testemunhos morais. Insufladora de mais vida, “para quem o presente era um indefinido rumor” (BORGES, 2008, p. 132). Essas notas jamais darão conta de dizer Dela, porque Ela continua sendo muito mais do que todas as palavras, porque “não foi o que vem de dentro, e sim o que bate, não se anuncia, e força, abre, e entra” (RAMOS, 2012, p. 126).

REFERÊNCIAS

- BORGES, Jorge Luis. *O aleph*. Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CAMPOS, Haroldo de. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe: margiália fáustica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. As gentes pequenas e o Indivíduo. *Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre Psicanálise e Educação*. Porto Alegre – RS, v. 52, n.1, p. 40-53, 1997.
- CORAZZA, Sandra Mara. El Niño/La Niña: o infantil do presente. *Adverso Jornal da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Adufrgs*. Porto Alegre – RS, v. 53, n.11, p. 10-10, 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara. A roda do infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre – RS, v. 23, n.1, p. 87-141, 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & educação: era uma vez...quer que conte outra vez?* 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1. 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

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

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: Uma Polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OLEGÁRIO, Fabiane. *Jogo com arquivos: procedimentos didáticos tradutórios*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018, p. 244.

RAMOS, Ricardo. *Circuito Fechado: contos*. São Paulo: Globo, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PODER-SABER E ÉTICA DA ESCOLA:⁴⁵
o impossível na experiência
da infância moderna

Cláudia Madruga Cunha⁴⁶

Em *Poder-saber e ética da escola* encontramos as bases do pensamento que a autora, Sandra Corazza, desenvolve-
rá em vários livros e artigos posteriores, com argumen-
tos ampliados. A obra antecipa temas que serão tratados, por
exemplo, em a *História da infância sem fim* (2000), resultante
de sua tese de doutorado. É um livro breve, porém de con-
teúdo vibratório. Há nessa obra uma dedicatória que refere a
quatro homens: ao psicanalista da autora; ao Hugo, seu mari-
do; ao pai e a Tomaz Tadeu da Silva, à época seu orientador.
O texto é apresentado por Mário Osorio Marques como algo
desafiador e incômodo, importuno, porque mexe tanto com
nossas certezas como com o arcabouço de crenças e empenho
revolucionário de uma geração. Marques considera o conjunto
dos argumentos subversivo, uma vez que desorganiza o pen-
samento, e tal desordem se produz quando, na retomada de
uma história dos discursos sobre a criança, a autora atinge o
modo como nos acostumamos a pensar a educação.

⁴⁵ *Poder-saber e ética da escola*. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.

⁴⁶ Licenciada (UFPEL) e Mestre em Filosofia (PUCRS), Doutora em Educa-
ção (UFRGS). Professora Associada do Setor de Educação Profissional e
Tecnológica e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Mestrado
Profissional Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Coordena o Grupo Rizoma, Laboratório de Pesquisa em
Filosofia e Arte Educação.

Publicado na década de 1990, o livro fez pensar sobre o que se sabia até então sobre a infância — não no sentido de um não saber, ou de um saber insuficiente, mas sim de desafiar o leitor a refletir sobre as condições de validade e de eficiência dos conteúdos até então apresentados. Logo nas primeiras páginas, o educador é incitado a revisar constantemente as ordens do seu saber, a se autoquestionar sobre a suficiência e o valor daquilo que repassa, sobre o que está destinando e a quem, e a examinar o encontro entre sua subjetividade e a dos estudantes. A autora nos exige um deslocamento na forma de lidarmos com o saber e o ensinar, um movimento de recuo e atenção, de distância no olhar e foco no jogo do desejo que o educador instala sobre o educando. Essa orquestração demanda tato, sensibilidade, intuição, elementos que participam do ensino e da pedagogia, mas que ficam escondidos pelo jogo de uma educação que quer impor seu modelo almejado e desejado sobre o outro.

As questões dissertadas nesse texto se mostram como linhas fundantes para o entendimento do pensamento de Corazza. Ali ela traça linhas que serão desenvolvidas em textos posteriores, tais como o já mencionado *História da infância sem fim* (2000); *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação* (2001); *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins* (2002); *Composições* (2003); *Linhas de escrita* (2004), entre outros mais recentes. Diria que *Poder-saber e ética da escola* é um texto-arquivo, embrionário, que planta inquietações que serão desenvolvidas ao longo de toda a análise corazziana. Encontramos nele uma Corazza foucaultiana, ainda não deleuziana, tampouco a pensadora pós-deleuziana que passou a criar os próprios conceitos.

A leitura que trazemos abaixo sintetiza uma pesquisa sobre a infância em andamento, diz de um processo de construção de algumas perspectivas que serão retomadas em estudos mais atuais. Na obra, uma Sandra Corazza deslocada pelos estudos do pensamento de Michel Foucault aproxima esses estudos de suas leituras da obra de Freud e do estruturalismo lacaniano para, com esse paralelo conceitual, problematizar os próprios percursos teóricos, na busca de entender com quais concepções de ensinar e de aprender fomos construindo um discurso sobre a infância.

Mostra, especialmente na primeira parte do texto, um processo investigativo de muitas faces, uma vez que a autora já havia então transitado pela escola crítica, pelo multiculturalismo, e agora nos assombra com seu encontro com um pós-estruturalismo um tanto foucaultiano e aos poucos deleuziano. Foucault (1984) dá forma e direção epistêmica ao texto, que nos revela ainda a leitora de Freud, naquele momento de tese se aproximando de Lacan. A leitura da Lacan da obra de Freud é um ponto de clivagem desse texto, ora estruturalista ora pós-estruturalista: Corazza busca se distanciar do tom e do *modus operandi* lacanianos de análise e, assim, a obra é atravessada muitas vezes por uma perspectiva de discurso crítico.

Nesse caminho, o livro busca as rupturas e as fissuras que vão brotando na observação dos próprios discursos construídos no meio educacional e das práticas que nesse ambiente deles derivam. O problema posto na narrativa do ensaio, assim como seu possível encaminhamento e solução, pede atenção, no sentido de não nos apressarmos. A proposta não é absorver algo como novo e rapidamente exercitá-lo junto ao que já sabe em educação, uma vez que esse saber

instalado recebe o que chega diferente em exercício de hábito e de repetição, muitas vezes sem atenção às formas de sujeição que o acompanham.

O problema que Corazza nos traz é saber como a infância escolar passa a ser algo problemático, a partir de um discurso que opera instituindo verdades e, enquanto questão, como esse discurso torna-se pensamento na direção de um poder e dever que condiciona a forma de escolarização. Mais que isso, como ele permeia a experiência que se passa no ambiente educativo — experiência que se dispõe ao acolhimento da infância e que funciona e se exerce paralela a outras experiências fundantes do saber educacional, na correlação entre campos e saberes que forjam os tipos de normatividade e as formas de subjetivação. Tendo por objetivo abordar as relações entre poder e ética na escola — temas que no espaço e na prática escolar costumam estar imbricados —, Corazza compreende a educação como intervenção que se realiza em/com sujeitos humanos e pretende trazer questões que afetam a prática pedagógica e a formação de professores que ensinam crianças. As relações de poder tratadas pela autora reclamam das pedagogias modernas que se intitulam “progressistas”, “críticas” ou “radicais” uma autoanálise geralmente ausente, já que nelas o exercício de poder é tomado em um sentido negativo ou até mesmo ignorado, quando não é simplesmente associado a coisa moralmente má.

Essas pedagogias, de modo correspondente, acusam a pedagogia tradicional de praticar o poder, quando reprimem, impõem, confinam, constroem e enrijecem, de maneira dissimulada e perversa ou com propósitos declarados, os modos de integrar as crianças das classes dominadas à

cultura da elite; mais que isso, acusam-nas de preparar um educando como sujeito adaptável às necessidades do mercado, e cujo desempenho deve se adequar aos valores culturais legitimados.

Corazza, uma intelectual e profissional que vem do campo da teoria crítica, ousa distanciar-se dessa perspectiva quando, após ter sido ativa produtora desse discurso pedagógico, o percebe com limites. Tais limites passam pela não observação de que a manipulação permanece, assim como a regulação moral e as regras de controle e táticas. Esse conjunto diz dos modos de imposição normativa que se instalam para fins de perpetuação dos valores que constituem as subjetividades, mesmo quando se educa sob a perspectiva de uma utopia libertadora maior, que se institui como moralmente correta. Essa insuficiência da pedagogia crítica precisa ser rompida, uma vez que classificar, entender e categorizar as experiências vividas no ambiente educacional é algo que se faz sem observar a origem das condições com as quais se chega a essas experiências. Não basta redefinir o discurso; é preciso alcançar os efeitos práticos dessa discursividade.

Sugere a autora uma reconceitualização do adjetivo “crítico”, como estratégia para que este se torne algo mais próximo da contemporaneidade, mais afinado com o que foi radicalizado no contexto das ciências sociais desde a metade do século XX, avançando ao século seguinte. Apos-tando nos instrumentos pós-estruturalistas, Corazza ousa fazer essa análise sobre o progressismo das teorias modernas. Questiona como as práticas discursivas, em nome de uma crítica bem-intencionada, dissimulam jogos de verdade e práticas de poder-saber que permeiam a ética que instala e se instala no processo pedagógico, como se esse processo

caminhasse naturalmente e progressivamente para uma vitória com a qual se celebraria a invenção de homens e mulheres novos, livres das amarras das pressões institucionais.

Desdobrando a questão antes posta, a autora busca desenvolver as intersecções entre duas perspectivas que se desdobram da relação poder e ética na escola, expondo-as, nesse ensaio, em três pontos de vista. O primeiro, intitulado “A escola como maquinaria de governo da criança-natural da educação”, faz análise, sob o prisma foucaultiano, das pedagogias modernas (séculos XVII e XVIII), como estas construíram um poder-saber sobre a infância, que permeia e se reproduz na instituição escolar. O segundo, nomeado “Os fracassos do poder-saber da pedagogia moderna”, traz os saberes da psicanálise, a teorização de Lacan sobre a obra freudiana, para mostrar como esse poder-saber fracassa e em que fracassa. A terceira abordagem, sob o título “Outra ética pedagógica possível?”, pondera sobre um tipo de ética a que, quem sabe, os educadores possam ainda chegar, se ousarem desmistificar e romper com alguns ideais que os engancharam em certas crenças intelectuais, para fins de instalar algo novo, que renove o ambiente escolar. Por fim, na conclusão, a autora instiga-nos para outras práticas pedagógicas diferentes e possíveis, das quais derive uma ética do questionamento permanente dos sistemas de pensamento e das formas que geram as questões-problema na experiência educacional. Na intenção de sintetizar o pensamento de Corazza, e dar ênfase ao que se destaca na sua análise, divido o conteúdo que segue em três momentos: 1) poder-saber e sua relação fundamental com a infância; 2) o impossível na infância escolarizada; 3) ética pedagógica por vir. São os mesmos três debates só que comentados.

I PODER-SABER E SUA RELAÇÃO FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA

Esta primeira parte sintetiza algumas ideias desenvolvidas na *História da infância sem fim* (2000). Começa demarcando que aquilo que entendemos por educação escolar das crianças não é algo eterno, vindo de um tempo da tradição, nem natural, uma vez que tem como referência os mesmos argumentos que baseiam as formas de compreensão formuladas pela cultura. Os processos educativos e as noções de infância são formulações culturais e, como tal, são produções ligadas a tempo e espaço histórico, resultantes de certos jogos de verdade, nos quais o sujeito dobra o seu ser a um modo de pensar que percebe como infância. Ele não apenas se percebe como criança ou enquanto tal, mas é capturado, percebido num acordo subjetivo. Inquieta a autora não só a necessidade de nos fazer pensar em quem é essa criança que educamos, mas também entender como exercemos sobre tal sujeito uma prática pedagógica que se baliza no exercício de um poder-saber.

Atenta à obra produzida por Foucault na década de 70, Corazza considera ser possível observar que a história da cultura ocidental trouxe uma série de signos para dizer da criança. Tais signos operam condições de possibilidades; isto é, funcionam no domínio de estruturas, nas quais o lugar e a posição das unidades exequíveis referem a conteúdos tangíveis em espaço e tempo. Resumindo, a criança como função enunciativa é implicada enquanto enunciado e esse, por sua vez, opera com a ordem lógica, que tanto se arranja no domínio das proposições normatizadas pela estrutura linguística e gramatical, como refere aos atos de fala, associados a promessas, ordens, decretos que alcançam homens e mulheres e seus linguajares sobre suas crianças. Nessa composição, se faz

da “criança” não apenas um objeto discursivo, mas também se convencionam as designações de um modo de existir.

Para exemplificar, Corazza especula sobre duas séries históricas advindas da produção de Ariés (1980, 1981 apud Corazza, 1995) nas quais a “criança”⁴⁷ é enunciada em modos descontínuos, no que se refere ao estatuto da infância nas sociedades ocidentais. Uma dessas séries trata do período medieval, no qual se percebe a ausência de distinção nas relações adulto-criança. Essa indistinção, por vezes promíscua, se altera quando, nos séculos XVI e XVII, é atribuído à criança um lugar diferenciado, que a reconhece como um ser ainda não adulto (Ariés (1981 apud CORAZZA,1995)). Conforme a autora arguiu, nesse período havia uma tendência de fazer da criança “objeto de prazer”, para deleite dos adultos, e conta que não tardaria o momento no qual essa “criança engraçadinha” seria hostilizada. Numa construção tanto histórica como cultural, o autor citado se detém em observar as séries que formam os discursos sobre a infância, entre as quais se encontram: o “*en-fant*”, aquele que não fala; a “criança anjo” do século XIII; a “criança-nua” da fase gótica; a “criança objeto-da-paparicação”.⁴⁸ Todas essas crianças encontram os contornos do contexto contemporâneo, no qual a família nuclear moderna de tipo burguês e de dominância patriarcal faz ressoar uma coexistência simultânea de diversos sentimentos sobre a infância, que alcançam as classes trabalhadoras e outras diferentes classe e culturas.

A criança é enunciada como um “outro”, que pode ser falado e pensado por meio da atribuição de diferentes especificidades.

⁴⁷ Mantive as aspas do texto original.

⁴⁸ Muitas palavras aparecem no texto original com o uso do “hífen”, por isso as mantive com a mesma forma apresentada.

Esse “outro-criança” remete à imperfeição de não ter ainda se tornado adulto. Há, nesse sentido, uma ambivalência de sentimentos que se estabelece com relação à infância e que vem desde a modernidade: ao mesmo tempo que esse contexto a singulariza, afasta o infante de perto de si. Já na família burguesa do século XVIII, uma nova maneira endógena e social se aplica ao trato com a infância; as crianças são recolhidas do espaço público de aprendizagem para o interior das casas, a saúde e a educação passam a ser demandadas à estranhos. O primeiro sentimento sobre a infância, o medievo, veio do desfrute do convívio com a criança; o segundo, o sentimento moderno, foi sendo produzido de uma fonte exterior à família, pelos eclesiásticos e homens da lei, raros, do decorrer do século XVI, e um número maior de moralistas que se apresentam no século XVII.

Numa reunião entre religião, lei e ciência, os diferentes patamares se aproximam para conhecer a infância e corrigi-la, educá-la e aculturá-la. Nasce um anseio de fazer da criança um adulto honrado. Esse sentimento moderno sobre a infância, constituído próximo à medicina, fez surgir a puericultura, a busca de adequação da higiene e da saúde física das crianças, assim como da saúde mental. Tal contexto produziu as condições para as práticas escolarizadas, ao mesmo tempo que estimulou o campo de uma psicologia da infância, ambos na tendência de fazer do “outro-infantil” seu objeto, para o qual produzirão verdades, instituirão comportamentos e regramentos, entendidos como verdadeiros.

Como exemplo, Corazza apresenta o realismo científico piagetiano, que contribuiu para a reverberação desse regime de verdade, ao aspirar uma “criança-miniatura-de-cientista”, do tipo universal, transparente e lógica (JERUSALINSKY, 1989 apud CORAZZA, 1995). Tendo como padrão o pensamento científico adulto, tal criança, replicante de cientista, é enun-

ciada como um sujeito moderno, racional, consciente, autônomo e unitário. A pesquisadora denuncia que não é por acaso que a escola primária vai nascer como uma forma privilegiada de socialização, o que exigirá tornar-se instituição administrável e legislável. A partir do século XVI, os estados administrativos modernos vão organizar um conjunto de procedimentos, entre os quais diversas práticas educativas, que se instalam para os nobres por meio de conselheiros, preceptores, mestres e escolas fundadas para esse público específico; para os pobres cabe uma proteção paternal, que se dará através de instituições caritativas e beneficentes.

A educação escolarizada, desde então, passa a naturalizar uma sociedade de classes, contribuindo para produzir diferentes tipos de infância, que vão desde uma infância angélica, nobre, aos filhos das classes distinguidas, chegando à infância rude, popular, a que precisa de tutela. No discurso de católicos e protestantes, a infância é curvada a seus interesses; no discurso dos seiscentistas, ela aparece como etapa da vida, maleável, frágil, rude, fraca de juízo; já para os moralistas mais severos, será de natureza voltada para o mal. Nos alerta a autora que essa composição de uma infância predisposta a ser moldada, corrigida e tratada incorre no risco de colocar na índole do sujeito, principalmente se ele for pobre, a culpa do fracasso da educação.

Álvarez-Uria e Varela (1991 apud CORAZZA, 1995) destacam três instâncias com as quais se constitui uma infância moderna: uma aponta para criação da atividade educativa institucional (colégios, hospitais, hospícios, outros...); outra para o surgimento de uma ação educativa ligada à família cristã; e uma terceira, para ações difusas como as práticas de recristianização, batismo e primeira comunhão.

Diferenciadas as relações de saber-poder que envolvem a infância renascentista e a infância seiscentista e demonstradas as instâncias que constituem a criança ocidental, uma definição psicobiológica da infância se encaminha, e desta se desdobra a produção de uma ciência pedagógica. A escola veio substituir a aprendizagem da criança por meio da educação, separando a infância do mundo adulto (ARIÈS, 1981 apud CORAZZA, 1995). Após essa separação vem a construção de um processo de diferentes enclausuramentos das crianças (loucas, pobres, prostitutas), e desse contexto nasce a escola que chega até os nossos dias. Enquanto a criança rica será educada por delegação da família e conduzida à escola pelos responsáveis, a criança pobre será assumida pelo Estado, será inserida no ambiente escolar por meio do poder político na res pública.

Corazza denuncia que a infância da classe popular, legalmente arrancada de seu meio, classe e cultura, vai ser convertida em mercadoria. Como a criança pobre é um sujeito que deriva das “classes perigosas”, ela precisa ser constantemente controlada e corrigida por uma espécie de ortopedia moral (VARELLA, 1991 apud CORAZZA, 1995). Ao final do século XIX aparece uma teoria da “perversão-hereditariedade-degenerescência” que complementa essa observação; ela se junta à lei biogenética de Haeckel, na qual a ontogênese recapitula a filogênese — ou seja, faz uso da ideia de que o indivíduo participa da evolução da espécie como um todo e dos que lhe são próximos em particular. A escola que se apresenta nesse contexto se constitui como um programa de moralização da classe operária, um lugar ideal para impedir a “degeneração”⁴⁹ que acompanharia a infância pobre.

⁴⁹ As aspas nesse caso são minhas.

A escola ocidental, por via desse ideal, foi se tornando pública e obrigatória, propiciando o aparecimento do conceito de “infância anormal”. Surgem as “pedagogias psicológicas” (Binet, Claparède, Decroly, Montessori, outras...) para crianças “anormais”, ligadas às práticas educativas e acompanhadas de medidas, provas, observações, controle de almas e corpos (CORAZZA, 1995, p. 29). Nisso, a dimensão psicológica vai se tornando um elemento de disfunção institucional, quando passa a produzir códigos psicológicas que vão interferir em campos afins.

Em paralelo, a pedagogia moderna as ciências da educação, desde a segunda metade do século XX, irão ao encontro da promoção de um processo de personalização centrado na criança, dando atenção ao ritmo do processo de aprendizado.

Concluindo essa análise sobre o poder-saber e sua relação com a experiência fundamental da infância, Corazza diz que as pedagogias “progressistas”, “críticas”, “radicais”, passaram a se apresentar em oposição às “pedagogias autoritárias”. Ela observa que Walkerdine (1984 apud CORAZZA, 1995), em sua investigação sobre as pedagogias-centradas-na-infância, apontou a pedagogia do desenvolvimento de Piaget como uma pedagogia que se intitula progressista; porém, assim como as “pedagogias libertadoras”, possui seus elementos de poder, só que os invisibiliza quando mascara suas formas de controle através de novas maquinarias, noções e características que impõe à infância, tais como: autonomia, ritmo, estágio de desenvolvimento.

Nesse sentido, a cientificização da infância, não é obra da curiosidade científica e da benevolência com os pequenos; as metanarrativas que se construíram no século XX sobre o desenvolvimento e o pensamento infantil generalizam um modo de operar que não leva em conta as experiências concretas, as que

são atestadas pela emergência do social. A criança raciocinante, conforme Corazza (1995, p. 31), é invenção recente. De modo paralelo ao exposto por uma história da infância, Foucault (1968, 1979 apud Corazza, 1995) divulga o processo pelo qual as ciências humanas foram sendo incorporadas às tecnologias para regular as populações; ou seja, as humanidades contribuíram para uma produção de verdade sobre a população infantil, para uma naturalização de uma criança que foi produzida pelas estratégias de dominação e estas, por sua vez, contribuíram para que a infância fosse efetivamente governada.

2 O IMPOSSÍVEL NA INFÂNCIA ESCOLARIZADA

Após fragmentar os ideais progressistas, emancipatórios e libertadores, que rondaram uma geração e que continuam a ser repercutidos na formação docente, Corazza nos leva a perceber que, sob a perspectiva histórica, tanto a educação das massas como a educação dirigida à criança são produções datadas e localizadas em contextos específicos. Afinal, não há uma trans-historicidade dessas fabricações e artefatos culturais, nem se pode negar os efeitos desse passado no modo como se lida com o infantil. A autora ressalta o narcisismo cultural contemporâneo e os esforços em fazer das crianças seres idênticos ao que somos. Na brevíssima segunda parte do livro, Corazza aproxima-se da análise lacaniana de Freud, que serve de intermezzo, e pergunta, ao lado de uma teorização analítica, qual o problema de existirem relações de saber-poder sobre a escola.

Essas relações, afirma ela, se apresentam para nós como algo imprescindível. Quando uma criança nasce, ninguém pergunta se devemos educá-la ou não. Simplesmente se dá continuidade às práticas sociais entendidas como fundamen-

tais para dar prosseguimento à cultura, mesmo que, ao final, parte dessa cultura se desmantele para garantir a eficácia dos processos de controle. Na releitura que Lacan (1990) faz da obra de Freud (1973), a autora percebe que não há problema no fato de os adultos educadores exercerem suas formas de poder e controle sobre as crianças. O que precisa ser reproblematicado é a maneira como as formas de poder-saber vêm sendo praticadas e quais os efeitos, graus, formas e resultados que se fazem consequência na cultura e na subjetividade das crianças.

Por um lado, Corazza localiza sob determinado olhar a rede educacional de poder-saber, suas formas de domesticar e de governar os sujeitos infantis, sempre associadas aos modos praticados pelos estados capitalistas e suas formas de classificação, regramento, técnicas de controle das populações; por outro, esse conjunto implica em aceitar, como a própria autora aceita, que há uma interação com a realidade estrutural do inconsciente e, entendendo que tal realidade é permeada pela linguagem, é possível aproximar o contexto anterior da noção freudiana de que educar, ao lado de governar e também de psicanalisar, é uma profissão impossível (FREUD, 1973 apud CORAZZA, 1995).

Existe aí uma lacuna, uma brecha que se abre quando as práticas educativas se aproximam da psicanálise e que é impossível de ser transposta. De acordo com o freudismo, não existe problema em se desenvolver práticas educativas, métodos e metodologias de ensino para governar a infância; contudo, tais processos, se problematicados pelo seu efeito subjetivo e social, não garantem alcançar os resultados pretendidos, uma vez que o inconsciente é incontrolável. “O que as ciências da educação conseguem obter de resultados ob-

serváveis, medíveis, controláveis, para a psicanálise, são resultados superficiais e não estruturais” (CORAZZA, 1995, p. 42).

A autora permite, nessa aproximação entre as análises de poder-saber e a psicanálise, diagnosticar que as formas de poder e governar as infâncias não se exercem sem fracassos e falhas. O que chega à realidade do inconsciente são saberes referenciais, textuais, que, transmitidos de forma consciente, não são ordenados na subjetividade do outro do mesmo modo. Para Corazza, Freud exige o sacrifício da onipotência do professor/a, inquieta a plenitude sob a qual a docência se percebe como ato consciente. Conclui que

[...] somos trabalhadores de uma profissão impossível, cujo campo científico, conceitual, prático discursivo, produz há dois séculos, [agora a três], meios a empregar para atingir determinados objetivos. Meios que, para a psicanálise, são euóicos, isto é, que se dirigem ao domínio do eu (*moi*) consciente da criança, alvo por excelência dos saberes-poderes pedagógicos, (CORAZZA, 1995, p. 3).

E tratando ainda de tais meios, a psicanálise freudiana assegura, por um lado, a continuidade de uma tradição; por outro, questiona, a partir da dinâmica do inconsciente, a eficácia dos processos de controle, sujeição e adaptação social — processos dos quais a educação não vem se eximindo de ser parte, tanto do que é impositivamente posto como do que fracassa, é impossível de concretizar na prática vindo de um discurso sobre a infância. Não por acaso, em textos posteriores, a autora vai dizer que o “Demônio-Infantil avança, escorrega, rouba conceitos como frutos do quintal vizinho, empurra novas matérias de ser e pensar, orientando o pensamento da Educação” (CORAZZA, 2002, p. 52).

3 ÉTICA PEDAGÓGICA DE UMA INFÂNCIA POR VIR

Corazza pondera que os poderes-saberes que se anunciam na pedagogia moderna são justificados pela psicanálise, já que contribuem para inserir o sujeito criança no mundo da cultura “mesmo à custa de neuroses, dos conflitos psíquicos, dos sintomas singulares e sociais e também dos fracassos de tal transmissão” (CORAZZA, 1995, p. 45). Para a autora, Freud (1930 apud CORAZZA, 1995), ao tratar da questão da educação, deixou clara a impossibilidade de haver uma pedagogia analítica e análise pedagógica; há algo de irreduzível entre sexualidade e civilização. Como então tornar possível uma análise entre a abordagem foucaultiana pós-estruturalista, que busca a verdade da experiência fundamental da infância moderna, e as formulações freudianas-lacanianas acerca do poder-saber e da ética? Como conciliar os estudos de Foucault (1984, 1985, 1988) que desconfiam do sujeito epistêmico e conduzem a orientação ao “sujeito do desejo”, produzido pelo freudismo e ampliado pelo “jogo da verdade” psicanalítico? O impasse começa pela exigência foucaultiana de fragmentar uma “hermenêutica do eu” para fins de alcançar uma outra ética, não subordinada ao supereu, à vontade de Deus e a outros requisitos da normalidade.

Para encontrar a saída para esse impasse, Corazza toma os textos freudianos que tratam da educação e os aproxima dos estudos em torno do freudismo e da educação, para enfim olhar as próprias experiências pedagógicas como estudante, professora, leitora da psicanálise. Aproximando, então, dois campos discursivos diferentes (foucaultianismo e freudismo), indica seis pontos que possuem relação entre si e que, no seu entendimento, podem aproximar uma ética pedagógica de uma ética analítica.

O primeiro ponto trata das “renúncias às certezas”. Corazza descreve que, embora possamos organizar um referencial eficiente para a construção de uma prática educativa, a existência do inconsciente nos impede de ter o controle das repercussões da nossa presença e do nosso ensinamento na vida dos estudantes. É possível ter uma noção através de provas, exames e outras formas de avaliação, mas não podemos ter certeza do que mais estamos produzindo nos estudantes que passam por nós. Em um paralelo, embora na análise haja metodologia e técnica, que contribuem para dirigir o paciente para uma cura, o psicanalista não tem controle sobre os efeitos do tratamento que oferece. A teoria pedagógica, assim como a analítica, no máximo calcula os efeitos dos métodos de aprendizagem, embora sem a certeza do como atinge o inconsciente do estudante no uso que faz da linguagem.

O segundo ponto versa sobre o aceite da “canibalização”. Para a autora, o que ensinamos encontra a subjetividade do estudante, um mundo desejante que transita com outro e se renova. Porém, o desejante de cada um remete a um mundo diferente de perceber, sentir e aprender. Logo, o professor precisa renunciar aos efeitos de seu poder sobre os estudantes, desocupar o lugar de poder, não reprimir as resistências. Matar o mestre para se tornar o mestre, contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica.

No terceiro ponto, com o sugestivo título de “Furor docente”, Corazza (1995) diz que é preciso controlar o impulso desmedido de ensinar. Cuidar ou evitar fazer dos conteúdos formas de controle e submissão do outro. Evitar os problemas predefinidos e as práticas que se tornam atitudes prefixadas. Abrir-se aos mal entendidos, provocar a curiosidade, conduzir esforços no sentido de trocas subjetivas, relativizar propostas de ordem puramente prática que visam adequação à utilidade social.

Em um quarto ponto, a autora chama a atenção para a “desmistificação do ideal”. Qual ideal? Segundo Corazza, os estudos de Freud sugerem que o educador não atue na busca de satisfazer o próprio narcisismo, impondo um ideal sobre a criança que quer educar. Ora, o narcisismo designa o eu como investimento libidinal, no contraponto de uma objetificação, que se instala por via da pulsão sexual. Assim, o narcisismo do eu, para o freudismo, opera em estágios, dos quais o primário diz do sentimento de onipotência e da construção de um eu ideal, que é reprimido pelos pais e educadores. O complexo da castração conduz a criança a romper com a perfeição idealizada; no processo seguinte, o infante vai tentar reencontrar a perfeição narcisística através da adequação entre o eu real e o eu ideal. O eu ideal não herda as perfeições do eu primitivo, pois se constrói a partir das exigências dos adultos. Dessa diferenciação surge a consciência moral, com a tarefa de medir os poderes entre o eu e o eu ideal. O eu ideal se produz pela imagem do pai e, na ausência desse, os professores assumem esse lugar, encontrando os sentimentos que a criança produziu na relação anterior, no processo do complexo de Édipo. A psicanálise, conforme Corazza (1995), nos exige que levemos em conta as relações para além da escola, para a construção do limite de interferência do professor nas subjetividades infantis que se esperam saudáveis e criativas.

O quinto ponto faz referência às “exortações à mesura”. A autora comenta que na psicanálise freudiana, o amor é o principal motor da educação; essa é a demanda primeira da criança na relação com os pais e educadores. Nesse sentido, há uma tendência de a criança propor uma imagem enganadora de si na busca de aceitação do outro. O processo educacional se desenvolve nesse paralelo entre o narcisismo e a alienação

do próprio desejo. O freudismo interpretado por Corazza traz como sugestão que o educador renuncie ao seu poder sobre o educando, numa possível superação dos conflitos entre narcisismo e desejo. Porém, a autora comenta que fazendo isso, o professor se perde do pedagogo. Ainda assim, dá para resgatar no freudismo três dicas aqui resumidas: 1) maior veracidade ante a criança, dado que a neurose toma partido pela mentira; 2) ousar enfrentar as limitações das exigências educacionais; 3) respeitar a criança.

Essas recomendações não bastam para constituir um modo contemporâneo de educar. Nenhum profissional da psicanálise ou da educação sabe onde se localiza a linha limítrofe entre educar e constranger. “Tudo o que o/a pedagogo/a pode aprender da e pela psicanálise é saber pôr limites à sua ação — um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte” (CORAZZA, 1995, p. 55).

O sexto ponto, “Dialética da demanda e desejo”, traz Lacan (1990 apud CORAZZA, 1995) para dizer que o desejo da criança se encontra duplamente alienado, primeiro no desejo dos pais e posteriormente, pela adequação à linguagem, o que demanda explorar as próprias demandas por meio de modos operatórios predeterminados. Logo, a pergunta sobre o desejo da criança é formulada como uma perquirição sobre o desejo do outro; assim, conduz para uma resposta falaciosa, porque transita sobre o insuperável dualismo do eu, que diz sobre si fazendo uso do que percebeu demandado por um outro. Enquanto o psicanalista busca a neutralidade dessa resposta ou se contenta com a ausência de resposta, para o/a educador/a, o pai, a mãe, os/as pedagogos/as, essa neutralidade seria o mesmo que deixar vago esse lugar. O desejo da criança, constituído a partir do desejo outro alienado, faz parte do processo

educativo. O que o/a educador/a pode evitar na segunda forma de alienação é reduzir o desejo à demanda.

Por fim, à guisa de uma conclusão, com o título “Nossos graus de liberdade”, a autora afirma que o artefato cultural — a escola — fabricado para tornar crianças selvagens em seres civilizados reclamou em sua origem a adaptação a normas pedagógicas que se construíram, na modernidade, tal qual uma “república celestial” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1991 apud CORAZZA, 1995). De acordo com Corazza, fomos educados e de igual modo seguimos educando sob o registro de um Outro Social moderno, sob uma concepção que funda a instituição escolar sobre o tríptico religião, ciência e lei. O poder-saber para o qual alerta diz de uma dobra que se executa na produção de estigmas normalizadores e patologizadores que acompanham a educação, produzindo efeitos discriminatórios para as crianças das escolas públicas e para aquelas que nela não permaneceram ou não conseguiram ingressar. A autora nos convoca a tratar de uma outra maneira a experiência da infância escolar. Em obra posterior comenta Corazza:

Na última década do século XX, um certo sentimento de calamidade generalizada fez-se implicar em sensações de alarme e desassossego social para anunciar “o fim da infância”. Aqui-e-agora, soa um alerta: — Não existe mais esse “outro”! Uma urgência: — É preciso libertar o infantil da modelagem adulta! Fazê-lo ser infantil de novo! E um clamor: — Asseguremos seu direito a uma infância feliz! Lutemos pela infância sem fim! (CORAZZA, 2001, p. 68).

Junto a essa proposta, o que Corazza (1995) traz da teorização foucaultiana contribui para que se perceba que o sujeito unitário, tal como é engendrado pelas filosofias da consciência

e da liberdade, “não é mais aquele sujeito clivado, em afânise, cuja hermenêutica de si mesmo é um contingenciamento, histórico, portanto, passível que, desta hermenêutica, realize uma vida que seja, em si mesma, uma obra de arte” (CORAZZA, 1995, p. 61). Pela via dessa perspectiva, a autora acredita na capacidade de se propor uma ética como prática de si mesmo, modo de agir docente que abre mão do saber-poder moderno em busca de revisar o que até agora foi instituído sobre a infância escolar, para que tanto essa infância como o sujeito ali narrado possam se apresentar no processo educativo como algo que difere do já dito e do já feito.

CONCLUINDO

Tanto a análise do poder-saber observada no foucaultianismo enquanto constituinte estrutural das pedagogias modernas progressistas como as questões levantadas pelo freudismo e pela psicanálise indicam que efeitos nocivos, culturais e subjetivos provêm de uma mesma fonte, que precisa ser revisada. Nenhum desses dois campos promete um horizonte ou práticas livres de poder-saber, embora ambos apontem para os graus de liberdade que atravessam o sujeito em processo de humanização. Corazza demanda que se possa exercitar a liberdade de ensinar, escrever e pensar, mantendo-se uma postura questionadora dos sistemas de pensamento e das formas problemáticas, de como estas vão se construindo nas experiências docentes, no intuito de desenvolver uma capacidade primordial, para a qual alerta ao longo de todo o texto: a de construir limites à falácia pedagógica e ao cientificismo que se impôs sobre a infância, impedindo uma relação saudável de troca justa entre a docência e a infância.

É possível concluir, então, que a ética buscada nessa obra aponta para um exercício já nietzscheano/foucaultiano de uma construção de si — temática que, no encontro com o currículo e com a didática, é desenvolvida em obras posteriores (CORAZZA, 2001; 2002). Há uma sonoridade que nos mantém instigados a ler o texto. Corazza nos sensibiliza a acolher o outro, a incluí-lo no contexto educacional, especialmente a criança do outro e sua infância; também nos chama a atenção para o fato de que inseri-la na estrutura simbólica da linguagem é possibilitar lugar simbólico próprio, não necessariamente determinado. Uma vez que esse lugar simbólico é constitutivo da subjetividade do/a educando/a, o educador precisa interferir por uma espécie de ausência de representação, ousar não manipular o processo de ensino sob o signo das exigências educativas. Também nos exige, e essa postura será constante em sua obra posterior, o hábito de questionar as experiências que nos constituem como educadores, nossas práticas pedagógicas, para que o saber que as perpassa não esteja a serviço da padronização, da regulação e do controle.

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. *Poder-saber e ética da escola*. Ijuí: Unijuí, 1995.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisa pós-crítica em educação. Petrópolis: Vozes 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEMA GERADOR.⁵⁰

concepção e práticas povoadas

Marcos da Rocha Oliveira⁵¹

O povo é um inventalínguas.

VLADÍMIR MAIAKÓVSKI

DE CORAZZA, PALAVRAMUNDO

Mario Osorio Marques, no prólogo ao *Tema Gerador: concepção e práticas*, adianta a rara felicidade com que Sandra Mara Corazza “sabe aliar suas práticas de educadora” — em 1992 perfazia quase vinte anos na periferia de Porto Alegre — “com as posturas teóricas em que as embasa”, no caso, o gesto (transformado e transformador) de Paulo Freire. É em uma de tais posturas pedagógicas que a educadora enfatiza “a ação cultural revolucionária de se embasar o conteúdo programático da educação popular no universo temático, isto é, na *vida e linguagem* das classes populares” (grifo meu).

Tema gerador é o gesto corazziano de inventar sua primeira linhagem, sua tradição pedagógica. “Educação Popular + Construtivismo Dialético + Psicanálise Freud-Lacaniana”, na montagem feita por ela em seu memorial de “vidarbo”, palavra-montagem para vida e obra, obra e vida (2014, p. 14). Nada mais digno do que recriar o rigor obstinado de

⁵⁰ Tema gerador: concepção e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.

⁵¹ Pedagogo e Doutor em Educação. Professor na UFPR. Atua em uma Zona de Investigações Poéticas (ZIP).

Sandra e por ela ser conduzido pela organização original da obra — que tentarei dar a ver via repetição de seu percurso textual, citando sem aspas seus títulos e subtítulos (ainda que com sutis intervenções). Como se verá, ela escreve, justamente, uma consciência de pertencer a certa tradição de educação popular via sua potência crítica: repete o gesto pedagógico de Paulo Freire, diferenciando-se amorosamente daquele que nomeia o povo que ela é capaz de invocar. Por isso, a escolha em afirmar a singularidade da postura teórica relançada na multiplicidade de práticas compromissadas com uma tradição que versa a colocação em crise, composta de interrupções que subvertem a perversidade das situações postas como realidade — como bem mostra a dedicatória do livro. Se a cada ruptura ao longo de sua “vidarbo” percebemos a escritura de um novo começo, aqui, lemos o gesto pedagógico próprio ao estilo de Corazza, fazendo do *Tema gerador* não somente uma obra atemporal, mas fora dos gonzos.

É a vívida e vivida linguagem, inço de mundos possíveis, que povoará as posturas práticas — e como tal, de invenção — de Sandra Mara Corazza (SMC), que procurarei relançar. Ao tomar o texto dela como *meu*, escolho ser partícipe de uma utopia de criação transumanada por uma responsabilidade pedagógica alegre: dispersar nossas afinidades eletivas, afirmando o texto (a aula) como povo-em-luta, como uma comunidade inventalinguas.

Aos que conosco escolherem viver, peço o compromisso de lerem o que segue como se dito por uma educadora a caminho: *palavramundo*, sempre a compor o canto paralelo e a classe de um povo por vir.

RAÍZES DO “TEMA GERADOR”

O futuro é dos Povos e não dos Impérios.

PAULO FREIRE

A fundação de um panorama conceitual próprio à educação popular brasileira não se dá na abertura solene, no corte de fitas. Ela tem que ser criada, afirmada, trabalhada em sua diferença enquanto potência crítica. Ao escrever as raízes conceituais do tema gerador, SMC pensará o pensamento de Paulo Freire em uma espécie de ficção espiritual — onde anotarà às margens de seu datiloscrito (com mãos do jovem Marx) que a educação dos cinco sentidos é tarefa de todos os povos. E, assim, ela localiza do que se trata: na página cento e dezessete da edição de mil novecentos e setenta e quatro de *Pedagogía del Oprimido*,⁵² livro de 1969, Paulo Freire funda o trato conceitual dos “temas” — mesmo que em *Educação Como Prática de Liberdade*, escrito em 1965, possamos vislumbrar suas primeiras incorporações. A criação teórica de Paulo Freire passa, então, a trabalhar e ser trabalhada no texto de SMC, *nosso* texto.

Os arredores textuais de Freire se deslindavam do tecido de relações entre as mulheres e homens e o mundo, num diálogo de designação da vida. Tal prática, mirando a figura de uma educadora humanista ou mesmo de uma revolucionária se dava especialmente na labuta formativa com o povo — via rupturas com a ação bancária (tomada como aquela que deposita formas, modos de ser, conhecimentos, práticas imutáveis no corpo

⁵² As obras de Freire e de Freyer referenciadas são as mesmas utilizadas por SMC em seu livro.

social — o povo — para depois verificar sua plena execução, seu saldo de posturas, desejos e práticas: onde o povo, claro, rola a dívida de sua existência). As pequenas sabotagens na superfície da engrenagem produtiva humana e as brechas daí advindas se apresentavam sob a estratégia de alocação do povo diante da consciência de certas contradições, tão mais potentes quanto concretas e urgentes — de modo a exigirem uma resposta a tal problema existencial não somente em um nível intelectual como também (e privilegiadamente) de ação.

Diante do imperativo concreto que tal prática de educação para e com o povo constrói (na montagem linguageira largamente operada: *transformada e transformadora*), a questão da promoção de conteúdos programáticos próprios ao labor da educação popular se fazia premente. Se não mais animávamos o espírito bancário da ação, aquilo que podemos tratar por conteúdo não poderia advir como donativo docente (mesmo que engajado na luta de classes e na transformação social) ou como benevolência política (ainda que travestida de tutela político-partidária à esquerda, discursivamente atrelada às lutas populares). Ora, o conteúdo programático, mantendo a nomenclatura usual, só poderia passar a ser radicalmente *povoado*, compondo-se como um povo-cérebro, povo-mundo, povo-palavra. A transumanização aí possível é operada pela premissa de que existe uma linguagem e um pensamento próprios ao povo (quicá a inventá-lo ao ser inventada), de modo que os fazedores da educação popular não possam existir sem a concretude de um espaço e de um tempo historicamente situados.

“Deste modo, a fim de que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que o educador e o político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensamento e linguagem do povo se constituem dialeticamente”. Importa

que o instante seguinte à tomada de consciência das contradições existenciais instaure “o diálogo da educação como prática da liberdade”. Tal encontro convergente é “o momento em que se realiza a investigação do que chamamos o ‘universo temático’ do povo ou o conjunto de seus TEMAS GERADORES” (FREIRE, 1974, p. 116-117, grifo e tradução de SMC). O constructo conceitual de Freire que se apresenta mostrará a força de seus efeitos na prática e na tradição da Educação Popular. Ressalta-se o quanto o investimento em temáticas significativas, universos temáticos e temas geradores apontará para uma postura de rejeição a conteúdos doutrinários, oficializados ou não. Talvez por isso, em diversas ocasiões públicas, SMC tenha rejeitado abertamente o uso atual de Paulo Freire enquanto bandeira, “muso”, imagem-ícone de camisetas e práticas que ecoam binarismos.

A postura educadora em vias de uma complexificação de pensamento e linguagem conclama a invenção de mundos e modos de habitá-los — e nunca uma redundância com o comum e grosseiro. Por isso, não faria sentido a tal prática que se quer povoada a tomada de assalto de um mundo, a supressão de possibilidades de existência via a regulação e imobilidade do desejo: não há como tomar mulheres e homens como meros objetos de investigação... cabe-nos tomar e criar os temas populares e, nesse encontro na palavra e na vida, colocar em crise tal universo comunitário (talvez aqui poderíamos dizer: participar de uma conscientização coletiva). “Dessa forma, Freire qualifica o ponto de partida da práxis educativa, já que constrói um conceito dinâmico, culturalmente contextualizado e pleno de possibilidades subjetivas” (CORAZZA, 2003, p. 12). Avaliemos, pois, se em nossas práticas como educadoras e educadores populares lidamos no campo de tal práxis conceitual.

Posta a questão e a pausa, sigamos na leitura do percurso inventivo de Paulo Freire.

Situado em uma problemática de vida, o invento do pedagogo soube invocar as vozes e a linguagem popular de sua época, a sintaxe própria de um lugar e de um tempo, buscando aliar as expressões de mundo — representações da sociedade, dos modos de viver de mulheres e homens — com a problematização teórica que lhe atravessava de alhures. Tal lição, mais uma vez, mostra-nos como a simples replicação de suas palavras na atualidade soaria ingênua e, em última instância, conservadora (facilmente capturando o ideário de autonomia e conscientização para práticas de liberdade por uma lógica neoliberal de sujeitos livres e empreendedores de si). Cabe-nos o tempo e o espaço específico de mudança que nos toca.

Tendo povoado o seu pensar, Freire criou uma comunidade de pensamento no encontro das vozes populares com autores canônicos ou em consagração em sua época, sem recair na mera recitação de saberes ou na redundância de um local de fala caricato — que para ser reconhecido precisa de uma política identitária de repetição. De tal encontro resulta, justamente, a graça útil e a força dos temas geradores. A saber, como casos constituintes do que falamos, situamos a noção de diálogo, desejosa de horizontalidade, fraternidade e libertação, tal como Freire lera em Jaspers; de Saussure, a problematização da linguagem e da comunicação; de Chomsky a ideia de uma gramática transformacional, mas torcendo os conceitos de estrutura profunda e superficial até grafarem-se como codificação e decodificação; de Schaff, por sua vez, restará a atenção à semântica... e os casos a serem listados poderiam seguir um tanto mais, como apontar Vieira Pinto como atravessador do entendimento de que na Educação Popular “o conteúdo[...]

deveria ser a expressão do sentir, do pensar, do imaginarizar e do simbolizar das classes populares” (CORAZZA, 2003, p. 12).

Nas linhas da *guayabera*-parangolé que SMC tece ao pensar o pensamento de Paulo Freire e que apenas mostramos uma pequena parte, todavia, há o ponto inicial ou a marca do embate decisivo. Sigamos um pouco mais.

Pontualmente, já podemos afirmar que Freire concebia as mulheres e os homens em sua concretude existencial, composta em um tempo e espaço específicos, imersos em contextos cujas condições materiais e subjetivas também os perfazem (e por eles são construídas). E tal especificidade confere ao ser concreto o caráter mutável, incompleto, que possibilita a transformação do mundo e as criações culturais: históricas, situadas. Ao explicitar a complexidade das relações do ser com e no mundo, Paulo Freire se utiliza da noção de “unidades epocais”, que do ponto de vista de uma ideia de historicidade e continuidade histórica seriam as marcas do ontem, do hoje e do amanhã em devir. Unidade epocal, por sua vez, é definida “pelo conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em intenção dialética com seus contrários, em busca de plenitude” (FREIRE, 1974, p. 123, tradução de SMC).

O conceito de unidades epocais, determinante para a formulação do tema gerador, é trazido por Freire das análises de Hans Freyer. O rastro lido pela crítica genética de SMC indica uma nota de rodapé em *Pedagogia do oprimido*, com referência ao livro de 1955, *Teoria da época atual* (FREYER, 1965) — sobre o qual SMC enfatizará a erudição e poeticidade, recomendando entusiasticamente a leitura.

Ao gesto de Paulo Freire via SMC, Freyer interessará sobretudo ao afirmar que há simultaneidade do não-simultâneo em cada época histórica, bem como que todo o tema

tomado como matéria do espírito também tomará o ser que o toca, transformando-o. Com tais destaques, podemos marcar que ao passo que reconhecia o princípio de uma historicidade moderna, preconizador de que haveria uma lei imanente que diferenciaria cada época histórica por sua estrutura (animando todos os acontecimentos que então se reuniriam pela mesma força espiritual), Freyer se distanciava de tal princípio quando os modos de caracterizar uma época (conceitos, noções, acepções comuns) serviam para limitar as possibilidades da pesquisa histórica (onde transformação se mutaria em conservadorismo, por exemplo).

De toda sorte, a montagem de Freyer permitirá a ele e a Freire não se limitarem a fatiar a vida via divisões históricas datadas, como eventos narrativos em uma linha de tempo contínua. Assim, a unidade possível de uma época histórica seria encontrada nas tarefas concretas e nas temáticas onde suas energias eram implicadas — sempre com certa marca de urgência e irrefutabilidade. Quando os temas persistentes perdem tais características marcantes e outros temas e tarefas assumem uma posição a ser investida, vislumbraríamos as trocas de épocas. Será nesse complexo conceitual estabelecido por Freyer que Freire tratará seu conceito de “temas geradores”.

“Temas geradores” serão, então, concebidos no arranjo de círculos concêntricos — do geral ao particular. Os temas geradores gerais expressariam o universal (do ponto de vista do investimento da energia, do desejo, das forças) de uma determinada época histórica — compondo um universo temático característico. Ilustrando a relação com a obra de Freyer, encontraríamos os temas epocais universais e os particularizados em paralelografia com os temas geradores gerais e específicos de Freire. A título de exemplo de um tema geral para o con-

texto da formulação do pensamento de Freire, poderíamos indicar o tema da libertação contrapondo-se ao da dominação, bem como em um círculo menor — como o dos países subalternizados pela grafia de Terceiro Mundo — o tema da dependência tendo por contrário o do desenvolvimento.

Somando-se à composição dos “temas geradores”, há o decisivo acoplamento da noção de “situações-limites” — tomada de Jaspers. “O fato de que os indivíduos de uma área não capturem um ‘tema gerador’ só aparentemente oculto, ou o fato de captá-lo de forma distorcida”, ressalta Paulo Freire, “pode significar já a existência de uma ‘situação-limite’ de opressão, em que os homens se encontram mais imersos que emersos” (FREIRE, 1974, p. 127, tradução de SMC). Tais fatos, por sua vez, não rubricariam o tempo e o espaço do impossível; mas, justamente, o momento concreto de irrupção das possibilidades de um vir a ser mais, de uma construção de atos limites pertencentes a um devir componente do processo histórico revolucionário investido contra a opressão.

Na decisão de postar-se criticamente frente ao mundo, composto de temas geradores e situações-limites, pessoas assumem como tarefa os atos limites inscritos em suas ações e suas linguagens, realizando-as “no campo do “inédito viável”: “inédito”, como algo novo, original, que não existia antes; e, “viável”, apontando para os limites e possibilidades destes atos” (CORAZZA, 2003, p. 17). Assim, temos a exposição do complexo onde em uma época histórica temas contraditórios, antagônicos e as tensões que de tais relações advém são estruturalmente constitutivas de sua unidade. São tais leituras de mundo divergentes que instituem um universo de temas que atuam na dialética da manutenção e transformação das estruturas sociais — onde Paulo Freire engajará seus atos na

luta das classes oprimidas, tendo por escopo um outro mundo onde se construa a vida liberta de mulheres e homens.

Antes de pontuarmos as afirmações sobre os temas geradores que SMC assinará, cumpre-nos citar a definição que ela extraiu de uma nota de rodapé de Freire e que pontua a originalidade e determinação da noção, reunindo as noções díspares de “temas” e de “geradores” para grafar um compósito complexo:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1974, p. 124, tradução de SMC).

Sendo assim, se pensarmos nos termos da construção genética do “tema gerador”, poderemos listar como afirmações e grafias de SMC (2003, p. 20-21):

1^a) É Freire quem realiza o invento conceitual dos “TEMAS GERADORES”.

2^a) Assim como Pistrak, Freire refere-se aos “temas”, desde a etimologia grega de “théma”, como assunto a ser tratado.

3^a) Tanto Freire, quanto Pistrak, elegem os “temas”, advindos da vida concreta dos sujeitos, como a centralidade do processo educativo, porque ambos se utilizam do mesmo paradigma epistemológico, qual seja, o dialético, que supõe partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la.

4^a) Pistrak trabalha com “temas” da atualidade, para que os alunos “compreendam” esta atualidade. Esta categoria, priorizada por Pistrak, refere-se à realidade da União Soviética, logo após a Revolução de Outubro (1917), onde o que buscavam era a construção de uma nova

sociedade e de um homem novo. Logo, existia uma relativa hegemonia revolucionária nas representações temáticas que, da sociedade, faziam os sujeitos.

5^a) Freire lera Freyer e pensara os “temas” desde sua contextualização nas unidades epocais históricas. Contudo, ao contrário de Pistrak, Freire estava produzindo a partir de sociedades estruturalmente desiguais e conjunturalmente dependentes (Brasil e Chile). Por essa situação, precisou colocar, no âmago dos “temas”, a categoria da contradição. Os “temas” de Freire não podiam referir-se à “atualidade” de Pistrak (mais ou menos hegemônica), e tinham de vir marcados pela luta de concepções que classes antagônicas produzem. Ou seja, eram “temas classistas — classes populares”.

6^a) Afora as diferenças conjunturais, Freire, tanto quanto Pistrak, propõem que se parta da realidade de vida dos alunos e dos temas que a impregnam, entendendo que esta realidade reflete e produz a prática social geral. Por isso, a temática não pode ser particularizada a um grupo social, mas estar sempre referida às relações que tem com os temas históricos do contexto societário global.

7^a) Freire e Pistrak realizam, através dos “temas”, a aplicação didática do método dialético. Estabelecem critérios para a educação (institucionalizada ou não), que promovem uma ruptura epistemológica com a educação livresca, autoritária e academicista. Tais critérios advêm do plano social — e não do meramente pedagógico — e para ele retornam.

8^a) Se Freire agrega aos “temas” a conotação de “geradores”, por estar pensando e fazendo a alfabetização de adultos e, por isso, influenciado pelo método analítico-sintético de alfabetização (o mais avançado “cientificamente” na época); por outro lado, essa original adjetivação imprime aos “temas” uma insígnia poderosa de dinamicidade e de possibilidades criativas. Além do que, na polifonia das palavras — TEMA e GERADORES —, há desdobramentos muito interessantes e possíveis de serem encontrados.

ALGUMAS PRÁTICAS POVOADAS COM OS “TEMAS GERADORES”

Aquele que sabe que pertence a uma tradição já sabe, implicitamente, ser diferente dela, e esse saber o leva, mais cedo ou mais tarde a questioná-la e, às vezes, a negá-la. A crítica da tradição se inicia como consciência de pertencer a uma tradição.

OCTAVIO PAZ

No intento de explicitar a escritura de uma linhagem de uso dos temas geradores, SMC se utiliza de uma divisão tripartite: a prática clássica, as práticas ressignificadas e as *nossas* práticas.

A primeira listada, refere-se ao modo instrumentalizador de atuação de Paulo Freire e dos coletivos que o acompanhavam — sobremodo no período que vai do final da década de cinquenta, passa pelo início dos anos sessenta e nos anos setenta (no exterior). A nomenclatura usual circulará por algumas obras, como por exemplo: em *Educação como prática de liberdade* temos o levantamento do universo vocabular; em *Conscientização*, descoberta do universo vocabular; em *Conscientização e Alfabetização*, pesquisa do universo vocabular; em *Pedagogia do Oprimido*, investigação do universo temático. O que condensa os gestos pedagógicos de tais práticas é a afirmação da existência de uma cultura local que se expressa através da linguagem das pessoas e que tal universo é, justamente, o alvo de interesse da educadora e do educador em seu pesquisar.

A prática clássica de Freire engajava a pesquisa participante por meio da dialogicidade de seu fazer, construindo os conteúdos próprios à Educação Popular por meio da investigação do universo temático e pela busca de palavras-geradoras.

Tal complexificação da abertura da prática pedagógica se dava pela composição intrínseca entre a realidade e o pensamento e a linguagem. Por isso, mesmo a alfabetização inicial só poderia inscrever-se como prática de transformação do mundo, como intervenção crítica e política com vistas à conscientização — que se valia de palavras com implicações existenciais como também de expressões populares e de usos inventivos da linguagem operada localmente. Assim, os sujeitos envolvidos no diálogo possibilitador da apropriação do código escrito tratavam de seus saberes e fazeres e, interrogando-os, exerciam um ato político por excelência.

Cumprе ressaltar que a prática que aqui denominamos clássica era localizada, inserida em um contexto gnosiológico. Sendo assim, lidava com a limitação quanto às teorias da alfabetização até então construídas. Com o universo criado pela psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as práticas com os temas geradores puderam ser ressignificadas para além das possibilidades iniciais criadas em consonância com o método analítico-sintético de alfabetização. Sendo assim, os temas geradores assumem uma nova importância para a educação popular, mais alinhados em suas minúcias de transformação social.

De toda forma, no contexto de tombamento de utopias, na presença de paradigmas evanescentes, nas incertezas presentes nas impossibilidades que também são formas de construir novos possíveis, os temas geradores de Paulo Freire se inscreveram no pêndulo de um tempo grafado por SMC como “pós-moderno”.

As *práticas ressignificadas* se instalam na dinâmica problemática de suprimir, conservar e superar. O livro de SMC ocupa a Educação Popular com a faixa de resgate dos temas geradores “como a centralidade necessária (sabemos que não

suficiente) do processo educativo popular” (2003, p. 28). Em sua escritura de linhagem, todavia, SMC encontra poucos interlocutores para uma abordagem mais sistematizada sobre o “théma”. Tratam-se — em muito — de grupos de base, de coletivos alternativos, de agregações externas às redes oficiais. Sendo assim, operam uma política de militância e voluntariado e, de modo geral, retomam de maneira precária o uso de palavras-geradoras junto ao método de alfabetização analítico-sintético. Contudo, algumas comunidades de resistência se apresentavam na linhagem de ressignificação dos temas geradores em um ambiente de educação popular.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), por exemplo, ressignifica o conceito de “tema gerador” como uma totalidade semântica que se expressaria por intermédio do texto. Por sua vez, insere na concepção de texto um alargamento, sendo o texto falado ou o texto escrito uma unidade de significações que principia toda ação engajada em uma atividade alfabetizadora. O texto, então, como um tema gerador, produz a ação decodificadora de sentidos e de significados, ampliando as leituras e a capacidade de análise linguística. As ressignificações do MOVA se dão preponderantemente via superação das premissas sobre alfabetização presentes na prática clássica, como apresentamos anteriormente. A influência da psicogênese da alfabetização e da obra de Teberosky são determinantes para as práticas com o tema gerador operadas no MOVA.

Outra experiência de ressignificação dos temas geradores destacada por SMC é aquela assinada por Oscar Jara, como membro do Grupo Alforja. Jara propõe e aplica uma concepção metodológica dialética (CMD) tanto nos processos de pesquisa participante como nos demais processos inerentes ao tra-

balho na Educação Popular. Aplicando a CMD nos processos formativos da Educação Popular, o Alforja atribui centralidade aos temas geradores que, por sua vez, tornam-se as forças-guia e direcionais de todo o processo popular de educação.

Entretanto, as ressignificações por vezes não honram o legado de Paulo Freire, acabando até por escamoteá-lo. SMC traz de dentro da “educação formal” a análise crítica da utilização de “temas geradores” como “geradores de atividades pedagógicas” para a educação infantil (abordando o caso de um livro organizado com tais direções). De toda forma, SMC pontua falhas éticas pelo não reconhecimento e menção à Paulo Freire, pela não contextualização dos “temas geradores”, por tornar absconso o caráter sócio-político-histórico que é marca dos “temas geradores” na trajetória da educação popular, pelo uso de princípios da Concepção Metodológica Dialética sem o seu reconhecimento (indicando como referências autores de outras perspectivas epistemológicas).

Como forma de abjurar os gestos que se querem novidescos, mas que deliberadamente escondem as novidades das quais se apoderaram, SMC embandeira o seu texto com a definição de tema gerador por ela redigida em outro trabalho (p. 33):

O TEMA GERADOR: centraliza o processo ensino-aprendizagem, já que sobre ele dar-se-ão os estudos, pesquisas, análises, reflexões, discussões e conclusões. Esta centralidade pode ser definida diretamente pelos alunos, por uma pesquisa temática ou pelas especificidades da própria disciplina articuladas com a realidade e com a prática social dos educandos.

Uma forma de seguir a lida com Paulo Freire, reconhecendo que ao mesmo tempo que com sua obra se trabalha por ela se é trabalhado — o que confere ao ato a responsabilidade

correlata à alegria e à consistência conceitual. Um rigor diante do campo da educação, por certo — visto ser o campo da vida.

NOSSA PRÁTICA POVOADA COM OS “TEMAS GERADORES” E SEUS EFEITOS CONCEITUAIS

Povoam a prática admitida como *sua* e *nossa* por SMC alguns referenciais teóricos. Ainda que tais práticas sejam constitutivamente provisórias e possuam a potencialidade própria ao precário, a elucidação dos elementos conceituais que a compõe assinam uma certa responsabilidade enquanto educadora.

De modo pontual, em nosso dizer-fazer em educação somos trabalhados e trabalhamos com certa comunidade de pensamento: (1) aquela cuja concepção de Educação Popular está inserida no desejo e na ação engajada na transformação das estruturas sociais e políticas, cujo ideal democrático constitui um projeto histórico de construção de um povo por acontecer, de um novo coletivo social; (2) aquela que parte de uma Concepção Metodológica Dialética (prática-teoria-prática ou práxis), investida paradigmaticamente pelo Construtivismo-Interacionista; (3) aquela por onde se vive sob os efeitos da transformação ética (mudança de práticas e de entendimentos), visto ser filiada à certa abordagem Psicanalítica ligada às palavras de Lacan e Freud.

Atravessando o território comunitário de tal educação, há os próprios temas geradores como matéria aglutinadora de dizeres e fazeres, visto que: (1) nos temas geradores vivemos o projeto histórico utópico, sonhamos uma sociedade na qual o próprio sujeito (e os laços sociais que ele compõe e pelos quais é composto) possa operar uma subversão da realidade opressora; (2) eles funcionam de modo a possibilitar relações

transformadas e transformadoras com aquilo que chamamos de objeto do conhecimento, uma vez que tramados pela concepção dialética da organização pedagógica — que nunca exclui os sujeitos dos atos didáticos; (3) e, com eles, a práxis educativa passa a ser o empenho de produção do porvir, mesmo e sobretudo quando dele não temos uma avalanche de certezas e aceitamos que dele recolheremos outras consequências (a serem lidas, criticadas, repensadas).

Com tais sinalizações, importa demarcar os efeitos dos temas geradores — tal qual praticamos coletivamente — no próprio aporte teórico que o circunda, nomeadamente (1) a Educação Popular, (2) o Construtivismo-Interacionismo Dialético e (3) a Psicanálise.

No campo da Educação Popular, os temas geradores: (1) sinalizam o pertencimento crítico a uma Educação Popular no Terceiro Mundo, utilizando a CMD: fazendo da leitura de mundo das classes populares um gesto praticado, ou seja, fundamentado na práxis; (2) impedem a fragmentação do conhecimento, visto serem temas vívidos e vividos e que, por isso, criam a imaginação política necessária para a construção de novas relações — propiciando ao educando o protagonismo histórico e cultural que lhe é devido; (3) viabilizam a leitura das contradições coletivas e singulares, investindo significativamente os gestos de transformação da realidade; (4) desejam não erigir práticas e teorias absolutas sobre os laços sociais, uma vez que partem da vida concreta problematizada por elaborações consistentes e a ela voltam transformados e transformadores; e (5) honram o campo da didática na obra de Paulo Freire, uma vez que os temas geradores são pensados e praticados na concretude que aqui cabe: a educação formal.

No campo do Construtivismo-Interacionismo Dialético, os temas geradores: (1) produzem o contexto e explicitam o caráter político dos conhecimentos — impedindo-os de serem adquiridos mecanicamente ou abordados via técnicas descoladas da vida social e coletiva; (2) tornam significativo (não mecânico e não alienante) o processo de alfabetização tanto no que diz respeito à aquisição do código escrito quanto em seu caráter crítico de leitura e escrita (da palavra, dos textos, das demandas, das histórias de vida...); (3) investem na apropriação crítica das contribuições teóricas de Piaget e Ferreiro, afastando delas a possibilidade de aplicação estanque e absolutizadora; (4) mostram a reciprocidade problematizador decorrente da indissociabilidade entre a construção do conhecimento e a construção de si, bem como das escolhas e modos aí expressos; (5) empoderam educandos e educadores no exercício da construção do conhecimento, onde cada um é sujeito em seu dizer-fazer, oportunizando a criação, sistematização e divulgação das suas práticas.

Por fim, no campo da Psicanálise, os temas geradores: (1) desobrigam os educadores de exercerem apenas funções burocratizadas por conta de seu descentramento no processo; (2) presentificam os sujeitos singulares nos atos pedagógicos por entenderem “que as coisas advêm ao lugar do objeto, enquanto elas se situam no campo significante do Outro” (CORAZZA, 2003, p. 39); (3) “produzem sistemas de significância ao redor do “objeto do conhecimento” (construção imaginária ou simbólica da ordem do Real e derivada da “falta de objeto”, constituinte estrutural do sujeito humano)”, possibilitando que o sujeito “lida com o Real (o irreduzível, o que não cessa de não se escrever): de forma mágica, de maneira lógica, ou que continue interrogando a este lugar de ignorância” (Idem); (4)

favorecem a escuta da polissemia da linguagem, do caráter de imprevisibilidade constitutivo das histórias de vida e do deslizamento dos significantes.

Ainda, diante de tais práticas povoadas com os temas geradores, cumpre-nos afirmar que a escolha descritiva de separar os campos conceituais deve ser tomada em perspectiva. Os efeitos transformados e transformadores do trabalho com os temas geradores não podem ser admitidos como dissociados — como se pudessem dispor a vida em escaninhos. Por fim, aquilo que se diz dos temas geradores sempre será erigido sob a divisa da provisoriedade, uma vez que ao trabalhá-los e por eles sermos trabalhados, no povoar da coletividade social em empoderamento protagonista, viveremos consequências da ordem do porvir que aos povos pertence.

TEMAS GERADORES POVOADOS POR SMC

Neste mergulho, diríamos que se extrai do caos a sombra do 'povo por vir', tal como a arte o invoca, mas também a filosofia, a ciência: povo-massa, povo-mundo, povo-cérebro, povo-caos.

GILLES DELEUZE E
FÉLIX GUATTARI

O *tema gerador* de SMC afirma e sustenta a criação conceitual operada por Paulo Freire, fazendo dos temas geradores não só “conteúdo programático” da Educação Popular (será que só da “popular?”), mas “uma das mais importantes [criações conceituais] no campo didático-metodológico”. Sendo assim, honrar tal invenção só será possível se nos empenharmos em “atualizá-la, ressignificá-la, pô-la em movimento e reinventá-la, de forma séria e rigorosa” (CORAZZA, 2003, p. 48). São os temas geradores que articulam as demandas vitais implica-

das nos campos da política, dos laços sociais, das relações entre subjetividades e singularidades, das escolhas pedagógicas. Por isso, cada educadora e educador — participe da construção coletiva de uma comunidade povoada de sonhos — deverá ler criticamente as contradições presentificadas.

É por isso que educadoras e educadores, para povoarem temas geradores, devem investir em:

a) ser um “leitor” crítico e rigoroso da realidade e do mundo para poder ajudar o aluno a dizer, ler e escrever sua “PALAVRAMUNDO”; b) ir construindo sua capacidade de teorizar sobre sua prática; c) possuir clareza acerca de suas concepções e opções fundamentais, tais como: projeto histórico, referenciais teóricos, princípios didático-metodológicos, do lado de “quem” e do “quê” coloca sua práxis, sua utopia e seu sonho; d) estudar, de forma a produzir uma sólida consistência conceitual; e) construir e criar conhecimentos; f) aprender, ao ensinar e indagar, ao responder; g) constituir e manter grupos de trabalho, estudo e discussão; h) “fazer ciência” à moda de quem faz aventura; i) renunciar à menor parte do narcisismo de cada um, para que se estabeleça a pertença institucional (pela via da inserção na transferência de trabalho), articulada por um discurso (CORAZZA, 2003, p. 49).

A seleção dos temas geradores é sempre investida pelos educadores. Além da premissa de que eles sejam oriundos de uma escuta dos educandos e da comunidade a qual pertencem, da classe social, das organizações sociais e da cultura em geral, os temas devem ser significativos. Isso quer dizer que eles devem comportar o mínimo possível de arbitrariedade em sua escolha, implicando os educadores em uma jornada inventiva no âmbito pedagógico, onde com os educandos serão trabalhados pelos temas escolhidos e não somente com eles trabalharão.

Tais possibilidades de trabalho na ação pedagógica se devem à natureza dos temas geradores, mas também ao exercício constante de uma capacidade e competência de teorização. Mas, não basta compor um grupo de educadores bem formados e bem intencionados. A comunidade pedagógica que se organiza com os temas geradores deve primar pelo exercício intelectual compartilhado, onde os paradoxos, as contradições, as afirmações sobre a ação pedagógica são constituintes da prática docente em aula.

“Por isso, o trabalho didático com os “temas geradores” exige, além de estudo, muitas rodadas de “exercícios” reflexivos e ousadias” (CORAZZA, 2003, p. 55).

POVOAR-SE

Não há como produzir uma obra sem filiação. Trata-se da lição que SMC emprega ao escrever seu *Tema Gerador*. Lição, por sua vez, que antecipa os estudos que ela mesma fará de Roland Barthes (2005), mostrando como uma obra que se caracteriza pelo deslizamento de si mesma — como o é a de Corazza — pode assumir as ressonâncias de uma palavra investida por certo pertencimento, certa hereditariedade construída.

Ao assumir como *meu* o texto de SMC, afirmei estar povoado por certa tradição de escritura, certa prática docente cuja marca é a responsabilidade alegre, atravessada por certo rigor obstinado de invenção.

Por tudo isso, no exercício de uma ética intelectual, gostaria de me responsabilizar pelo presente trabalho enquanto um texto comprometido. Ao passo, aceito “a aristocracia da escritura [...] à qual resiste sempre à Doxa” (BARTHES, 2005, p. 355-356), visto que me restam apenas algumas disposições:

1º) O que aqui escrevi nada mais e muito menos é que um trabalho de citação, de montagem, de leitura: uma plagiotropia com o *Tema Gerador* de SMC.

2º) As incorreções que possam ser lidas são de inteira responsabilidade minha, aquele que os conduziu pelo texto de SMC vestido como um último leitor (PIGLIA, 2006), praticante de uma leitura animada pelos seus erros deliberados.

3º) Aspectos singulares do pensamento de SMC não puderam ser tratados pelo texto, dada a natureza de minhas escolhas. Para outro momento, talvez, caberia situar a sua *diferença* ao tomar Paulo Freire e se inserir na educação popular.

4º) Ao tentar fazer durar o encontro, gostaria de escrever um texto sob o gesto “A Psicanálise e a Educação Popular”, abordando a criação de SMC ao ler a obra de Paulo Freire tomada pela obra de Freud e, principalmente, Lacan (algo que, talvez, o conjunto do presente livro já o faça).

5º) Para prolongar a escritura, estou certo, é necessário *po-voar* o texto — incorporando práticas inventivas de leitura que não as minhas. Ampliar a comunidade pedagógica que nos cabe, fundar um *viver junto* que compartilhe a possibilidade de sonhar outros textos possíveis.

6º) Topas?

7º) Assume-se certa filiação e tal afirmação já é um gesto de transformação. A escritura à qual nos filiamos retorna, mas já volta em outro lugar.

O nosso povo é *inventamundos*.

A escritura de Sandra Mara Corazza não para de deslizar.

Sigamos, corações cosmonautas!

Viva!

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *A Preparação do Romance II: a obra como vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CAMPOS, Haroldo de. Maiakóvski e o construtivismo. In: SCHNAIDERMAN, B; CAMPOS, A; CAMPOS, H. *Maiakóvski – Poemas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 143-148.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Memorial de vidarbo: esrileitura biografemática*. Apresentado à Comissão Especial de Avaliação para solicitar Promoção à Classe E de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 506 p.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Tema Gerador: concepção e práticas*. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.
- FREYER, Hans. *Teoria da época atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- PAZ, Octavio. La tradición de la ruptura. In: PAZ, O. *La casa de la presencia – Poesía e Historia*. México: Fondo de Cultura, s/d, p. 129-134.
- PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COMPOSIÇÕES⁵³ e LINHAS DE ESCRITA:⁵⁴ raspagens maquinais

Paola Zordan⁵⁵

DO ACONTECIMENTO

Uma linha, qualquer linha, configura compósitos de pontos que deixam de ser pontos porque se abstraem em movimentos. Linhas podem ser abstraídas em superfícies. Toda linha não passa de uma impressão, de uma sucessão, de um efeito. Preferir a “linha ao ponto” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 10) é escolher não ficar parado. A esquizoanálise, fundo intempestivo do que aqui se contorna, trata de linhas. Contudo, não vamos falar do que Deleuze e Guattari também nomearam como rizomática, pop’análise, pragmática, cartografia, enfim, todas essas designações cambiantes que surgem em *Mil Platôs* para descrever uma ciência dos revezamentos e sim, de outro tipo de linhas. De linhas que se abrem, linhas institucionalizadas, cujos pontos mudam de natureza, têm andares imprevistos e configurações instáveis: linhas que se atam em redes, que se espalham. Linhas que se fazem nome próprio, que se compõem e se contorcem em “nós”.

⁵³ CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

⁵⁴ TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

⁵⁵ Bacharel em Desenho, Licenciada em Artes, Mestre e Doutora em Educação, magistérica sem bordas no Departamento de Artes Visuais e Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

Dois livros, *Composições e Linhas de Escrita*, marcam a constituição da Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-DU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Programa no qual Sandra Mara Corazza se doutorou e atuou até a morte. Os referidos livros são publicações da editora Autêntica, oportunizadas pelo sucesso e das muitas edições de *Documentos de Identidade* (SILVA, 1999), livro no qual Tomaz Tadeu da Silva, orientador da tese de doutorado de Sandra, faz um compêndio preciso da história das teorias curriculares. *Composições e Linhas de Escrita* são produções que afirmam algo novo, afastando-se daquilo que borra fronteiras nos Estudos Culturais e outros “estudos pós-críticos” em Educação. A partida para estes livros são problematizações em relação às identidades culturais, cujo problema em torno da autonomia do sujeito mostra, em discursos, seus efeitos epistêmicos.

O que veio a ser a Filosofia da Diferença emerge no que se ensaia como *Pedagogia dos Monstros* (SILVA, 2000). Com uma intensificação de leituras de Gilles Deleuze, embargados pelos precursores do filósofo, a dupla Tomaz Tadeu e Sandra Mara começa a suspeitar dos próprios percursos e das “linhas molares” que encontravam ao olhar para trás, desconfiando dos usos correntes, em voga no início do novo milênio, de Michel Foucault. Tomaz, que muitos tratavam como Deus, brincando com o segundo nome “Tá Deus”, se une à Diaba San Mara. Esta passa a ser ligada ao demônio quando cria cismas estéticas, normativas (desde então, até hoje, há regra para que os títulos das disciplinas oferecidas não tenham mais que 20 caracteres) e conceituais quando oferece, em 2001, o Seminário: *Para uma filosofia do inferno na Educação: estranhos, grotescos, bárbaros, selvagens, baixos, infames, loucos, liberti-*

nos, bestas, filhas de Lilith-Lua Negra, bruxas, fantasmas, vampiros, demônios, o Eu, e outros personagens afins. Foi pelo estudo dos monstros, via uma tese que tratava da iconografia do mal, que me aproximei desse duo, *couple banté*. Nessa virada de séculos, mais do que um simples desvio, o culturalismo que pautou os estudos curriculares, especialmente nos livros e traduções de Tomaz, é abandonado, para não dizer superado, naquilo que os dois começam a conjugar.

Conheci Sandra na primeira aula do polêmico seminário “infernol”. *Coup de foudre*. Subir no que Deleuze chamou de “a Jangada de Medusa” do pensamento que, com Nietzsche, fez-se nômade, não se escolhe. Não se sabe qual Leviatã abraçamos no mar revolto que se singra com Nietzsche, com Deleuze, com Artaud. Minha pesquisa de doutorado qualificada com poética declaração de amor⁵⁶ de uma das examinadoras, Sandra, acabou totalmente revirada. No lançamento de *Composições* (CORAZZA; TADEU, 2003), quando pintei os ideogramas do livro, fiz *ikebanas* e cuidei de detalhes “artísticos” da celebração; eu já era orientanda de Sandra. Após a festa da minha defesa final, início de abril de 2004 — com concurso datado para que eu concorresse a vaga da área de Artes no Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação da UFRGS, do qual Sandra e Tomaz eram oriundos — fui convidada a compor a linha e a estar num novo livro. *Un ménage*. Quem escapa de deus quando *Ele* está casado com o diabo?

Nas orelhas de *Composições* (CORAZZA; TADEU, 2003), ambos se dedicam textos: *Ele*, orelha direita escrita por Sandra; *Ela*, orelha esquerda, escrito de Tomaz. Chamo atenção para

⁵⁶ *Essa que escreve*, que me fabula como mágica serpente, posteriormente publicado como prefácio no livro *Gaia Educação*. Cf: ZORDAN, 2019.

como, na orelha escrita por Tomaz, com o humor que sempre nos acompanhava, o pacto demoníaco se dramatiza: “Nada ficou definitivamente provado”, escreve. Esse livro, além de marcar com muita ênfase a distinção de um pensamento outro, fora dos paradigmas estruturais e culturalistas, celebra a junção de Deus com a Demônia, traduzindo um encontro alegre, novidadeiro, cheio de virações. Tomaz Tadeu, convicto de que menos se torna mais, ao gosto de Mies van der Rohe⁵⁷, deixa de ser “da Silva”. O livro vem como afirmação do DIF, criado em 2002, o qual se designa, depois de *Composições*, com o acompanhamento “artistagens, fabulações, variações”. Ainda que o pensamento curricular permaneça, o que havia sido selado em antigas relações de orientação, com pesquisadores que também tinham sido orientandos de Tomaz, não mais se reconhece nos moldes anteriores. As experimentações começam a criar estranhezas. Mudar os nomes, deixar de lado o “conhecimento” universal: esse era o desejo que os movia. O DIF iniciou como “grupo de currículo de Porto Alegre”, como assim eram conhecidos Tomaz e seus muitos orientandos, hoje todos com renome acadêmico, em especial no Grupo de Trabalho de Currículo na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (GT12 – ANPED).

Embora tenham raspado as identidades dos textos em *Composições*, em alguns casos sabe-se quem é o autor de cada qual, já que o maior montante dos textos do livro foi apresentado em sessões de encontros da ANPED, e as produções de Sandra tinham links explícitos com seus projetos de pesquisa

⁵⁷ Ludwing Miers van der Rohe (1886-1969) foi um arquiteto precursor do minimalismo, cujo enunciado “menos é mais” influenciou a estética de movimentos e criações.

“infancionáticos”, compromissados com agência de fomento. Os textos “Noologia do Currículo: vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido” (CORAZZA, 2002, p. 131-142) e “A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze” (TADEU, 2002, p. 47-57), constam também no *Dossiê Deleuze*, de 2002, em *Educação e Realidade*. Este vem no espocar esquivo, numa movimentação profícua de contatos e produções advindas de seminários e aulas, que antecederam a publicação de *Composições*. Rosa Maria Bueno Fischer, minha orientadora desde o mestrado, editora da revista, estava em diálogo com a proposta, cuja elaboração contou com a colaboração de Fabiana de Amorim Marcello, então discente do PPGEDU e minha colega de orientação. O clima, tanto o do dossiê como o do livro *Composições*, é de total recusa à representação, aos dualismos, aos dogmatismos, à formação, às essencialidades, à revelação, à pureza, à dialética, ao ser. O bom senso, a convergência de opiniões, a comunicação e o “sonho de bom-mocismo” do diálogo (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 12), este impossível, são colocados em xeque.

A parceria entre Sandra e Tomaz acontece na ruptura com acepções identitárias da diferença, sendo o “Manifesto por um pensamento da diferença em educação” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 9-17) o que, entre tantos outros clamores, vem desconstruir “o cidadão participante, a pessoa integral, o indivíduo crítico” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 11). O que se lê, o que escrevem, convida à dança, ao infinitivo, a deslizar e a devir. O ensejo do livro trata de “se tornar assignificante e assubjetiva, não se fazer notar, como um parasita confundir-se com as plantas e as pedras, ser tão desconhecida quanto um cascudo [...] ser tão indiscernível como um bando de gaivotas no fim do mar, fazendo do bando um devir” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 103).

Trata-se de perguntar pelas combinações existentes, quais as melhores concepções possíveis para que se afirme um currículo em torno de encontros disparatados entre corpos heterogêneos de todos os tipos. Um acontecimento, *événement*, advindo da acepção de evento filosófico, em seus muitos avatares, trata dos efeitos, na linguagem e também no pensamento, sem codificações prévias, que as misturas e os encontros dos corpos produzem. Acontecimento traduz mais do que um conceito, pois expressa, em algo, *perpetuum mobile*, a superfície abstrata da imanência e suas multiplicidades de corpos. Um plano de pensamento cujos paradoxos não podem ser separados da vida e dos afectos que impelem a inventar uma vida outra, num plano de composição iminentemente artístico para a pesquisa, para o currículo e para a problemática filosófica da linguagem.

Linhas de Escrita explica, tal como em *Composições*, alguns conceitos esquizoanalíticos e, especialmente ao final, apresenta de modo didático conceitos-chave para a perspectiva da linha de pesquisa: imanência, diferença, multiplicidade, corpo-sem-órgãos, devir, agenciamentos. Entretanto, o conjunto, embora não se quisesse, é de algum modo mais propositivo do que o de *Composições*, não apenas porque traz condutas para “uma vida não-fascista” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 154) que afastam os conceitos de coações ideológicas, mas porque traça, em estudos, tópicos e plano, uma linha outra para se pensar e fazer pesquisas acadêmicas em Educação.

A escrita educacional é o Tribunal da Razão. (E, aqui, já ficamos com receio de estar introduzindo, nós mesmos, um novo Tribunal. Não nos deixem, Por favor). Chamar o discurso educacional de “pós-crítico” não muda nada disso. Crítico, ainda que “pós”, é o que ele

continua. Direitos, leis e julgamentos. Foi aqui, nesse “anexato” ponto de curva, no meio desse caminho, que dois de nós, um *odd couple*, resolvemos tomar um desvio, um atalho, um jardim que se bifurca, pra ver no que ia dar. Só pelo agridoce prazer da experimentação, do inesperado e do imprevisível (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 128-129).

Nesse conjunto de três textos, cujos autores só se sabe, não sem dúvidas, em decorrência de singularidades expressivas e estilos, a Rede Escriteiras tem seu germe. Como já se observa no título, o problema não é mais o que a pesquisa em educação é, tampouco do que tratam as pesquisas em educação, mas como o pensamento expressa, em contorções estilísticas, seus paradoxos de sentido. “Trata-se de descrever a diferenciação do pensamento, deslocado por algum constrangimento de seu caminho previsível, de um modo que o pensamento fica, por isso, tomado por questões diferenciais ao próprio ato de pensar” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 55). O combate contra os imperativos da linguagem, ainda imerso no cabedal rizomático da esquizoanálise, impele a se criar uma educação fora dos imperativos, em devir, com arte. Clamar por auspícios afrodisíacos e pelos traquejos pandemoníacos de Dioniso e Exu na Educação é o sumo do que se tornou minha tese, escrita numa ascese insana em menos de um ano, sob a orientação de Sandra, e examinada, em banca final, com a presença de Tomaz. Tanto a tese como *Linhas de escrita* que, com parte dela se compõe, tem como referência maior as duas obras do que se pensa em subtítulo como “capitalismo e esquizofrenia”: *O anti-Édipo e Mil Platôs* e a geofilosofia do último livro em conjunto de Deleuze e Guattari, *O que é a filosofia?*. O que se desenhou como geo-educação (destarte o desregramento proposital, por razões rítmicas, do hífen), trata de paisagens

conceituais que não concernem aos fatos, pois acontecem no plano virtual. Hoje, essa tese, corazziana e tomaziana, imanente ao plano de composição artístico, se delineia como *Gaia Educação* (ZORDAN, 2019), retomando o que, em *Linhas de escrita*, se cantou como *Gaia Pesquisa* (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 6). O chamado da Terra, desde Nietzsche, com Spinoza, traz o pensamento para a práxis empírica e da empiria corpórea, extraindo suas determinações, ainda que provisórias, expressas em nove tópicos: 1. Composição de paisagens; 2. Dimensões moleculares; 3. Uma educação menor; 4. Imagens de pensamento pop; 5. Funcionamento esquizo e propagação rizomática; 6. Sentido trágico; 7. Plano monstruoso; 8. Pedagogia dionisíaca; 9. Ovo cósmico: ponto zero. A criação, fazendo ligações entre o zero e as paisagens sendo compostas, se dá nas transvalorações políticas do que se afirma como mínimo, imperceptível, e não mais uma questão de valorização a partir de gradações preestabelecidas. Em vez de uma estrutura, temos um plano, um campo problemático no qual o verdadeiro ou falso opera por medições, cuja determinação se dá nos efeitos de sentido. Sentido que somente em si mesmo, “segundo a medida de sua determinação”, nos devires dos campos problemáticos que percorre, mostra que “um problema completamente determinado é um problema resolvido” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 31).

Os paradigmas lógicos e racionalistas cedem à problematização do sentido, de como este se cria, de como, com palavras, o pensamento atravessa o caos. Com a “pedagogia do conceito” que Deleuze e Guattari incitam no início de *O que é a filosofia?*, a criação de conceitos se dá pelos devires do que o pensamento movimenta, não pela definição de um ser que fixa um conceito fechado numa unidade, numa verda-

de, numa universalidade. O combate à contemplação, à reflexão e à comunicação (reino da opinião, *doxa*) abre espaços para efervescências e turbilhões zigzagueantes do que, com Guattari, se nomeia caosmos: caos imanente ao cosmos, com suas individuações indiscerníveis e oscilatórias. Os fatos, que por si pouco exprimem os problemas filosóficos do que vem a ser um aluno, uma aprendizagem, uma aula, uma imagem, um currículo, dão lugar ao que mais interessa: o *pathos* imprevisto, ainda que fruto de muitos exercícios e ensaios, dos *perceptos*. “Os acontecimentos a serem pesquisados não são os acidentes, coletivos ou individuais, mas antes dinamismos criadores, perfeitamente insensíveis pelos canais da tradição” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 65), sendo a arte, não mais a ciência, o “caóide” que se traça.

Surge, em *Linhas de escrita*, uma experimentação estilística “definida por suas linhas de energia e de sentido” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 33), a qual, somente com muito “atletismo”, talvez mais barthesiano que deleuziano, permite que se alcance sua virtuose. O que se afirma são intensidades justificadas em “sua inventividade anárquica” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 64). Kafka, com seus inusitados desenhos, acompanha o livro, e uma das figuras, a que mais se flexiona, se torna logo do DIF. A força da literatura acontece para dar matéria a esse novo pensamento: Simondon, Proust, Joyce, Carroll aparecem não para embasar o que está sendo apresentado, mas para imprimir força a afectos que a novidade dos conceitos traça. Cria-se um plano de consistência para uma Linha que começa a andar de um modo nunca antes percorrido. A paixão de Tomaz por Virgínia Woolf, cujas traduções acabam por não caber nas formalidades institucionais das pesquisas de professores cre-

denciados em Programas, figura, junto com Antonin Artaud, nas epígrafes da terceira parte do livro. Uma ética dos afectos, pautada pelas primeiras traduções do latim e por estudos da *Ética* de Spinoza (2007), pode ser sentida nas entrelinhas. As questões paulatinamente se desviam dos conceitos ontológicos para efetivamente se tornarem problemas de escrita, de expressão, de volteios e de volições na linguagem.

Os afectos vão para além dos pesquisadores — os quais passam pelos afectos e não são os afectos que passam pelos pesquisadores — e são impessoais, inumanos até; os perceptos não são modos de apresentar a ação pedagógica, por exemplo, perante um olho mas paisagens pedagógicas, nas quais os pesquisadores-artistas devem se perder para que possam ver com novos olhos-artistas” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 39).

Uhma Mvlier, aquela que “já não aguentava mais” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 7), que todos arriscam como personagem de Sandra, surge para dar corpo ao fastio em relação a tudo o que já havia sido “pensado e escrito”. Sandra, que dava “nós” na cabeça dos docentes e estudantes, encarnava essa inquietude constante. Uhma é a figura da catástrofe, ímpia como Zaratustra, com nojo de choros e lamúrias, que mantinha alguma fixidez por comodidade, mas que apresenta toda a dor de uma pesquisa a se fazer, de uma pesquisa ainda não feita, de uma pesquisa estendida aos estudantes, aos orientandos. A correlação entre o pensar e o escrever ali se demonstra na imanência do plano deleuziano, com Guattari, com Nietzsche, trazendo a empiria transcendental do que vem a ser o movimento que opera multiplicidades. Os mil nomes para o que se expressa como “Pesquisar o Acontecimento” passam por doze exemplos: 1) noológicos; 2) bestiais;

3) fugidios, fugazes; 4) problemáticos e estilísticos; 5) gaios; 6) desérticos, nomadizadores, alisadores; 7) artistadores; 8) atentadores apaixonantes; 9) cartográficos desterritorializados; 10) estratificados em agenciamentos maquínicos e microfísicos; 11) impessoais, dos encontros, das singularidades caóticas; 12) energéticos vetoriais. Todas as demonstrações, referendadas especialmente nos livros axiais de Deleuze e Guattari, atravessam um perspectivismo do próprio acontecimento que é pesquisar. A pesquisa se apresenta em n pontos de vista, junto a diversas facetas de um zero que, embora se queira corpo-sem-órgãos, nunca é absoluto, pois sempre haverá latitudes e longitudes a serem consideradas. Os exemplos desse estudo, desenvolvidos em escólios irregulares que se ramificam em exemplos não numerados, expressam intensificações do que começa a se instituir como a pesquisa noológica, a qual, por fim, acaba sendo pensada, nas produções finais de Sandra, em termos metodológicos (CORAZZA, 2020). Trata-se, ainda, de pesquisar o impensável, o sem imagem, o que ainda não foi constituído como tal. Aquela pesquisa que “nada quer com hábitos” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 39), que se elabora de acordo com o que inventa e foge de toda e qualquer centralidade.

Perigos são enfrentados e as complicações que efetivam acontecimentos em composições e linhas desenroladas, são implicadas na matéria que se torna escrita. Demonização, visto que corta, divide, aparta. Elementos esparsos, termos desconexos, cifrações, acusações de “hermetismo”, tudo o que começa a ser apontado como um suposto “descomprometimento” com a Educação. Juízo, quem faz corpo sem órgãos sofre. Tudo nos diverte; porém, as condenatórias e exclusões, nunca. No julgamento reside o dogma, derivado da *doxa*, em sua vazia

opiniática significadora. Ao ser dobrada, tornada paradoxo, obriga a pensar. Nessa obrigação, inventa-se uma maneira para expressar algo que não seja passível de juízo algum, o que, mesmo não conjurando as suspeitas, afirma uma singularidade *DIF*. Pelo estilo, a pesquisa educacional, cansada de tudo, não consegue regurgitar o que a Linha inventa. “O estilo é uma questão de vergar e transformar a linguagem da pesquisa” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 33), o que, a revelia do que se constituiu, não se tratava, embora, dependendo como fosse, de fazer da escrita um tema para a própria escrita. Problemas para pensar que, nas transversais do que vai aparecendo, necessitam responder a métodos, ações e grafias que, naquele montante se tornando um arquivo, inexato por natureza, começa a evocar. Ainda que o acontecimento jamais seja o arquivo, aprende-se que aquilo que se acumula, em matéria empírica, move o que a escrita faz acontecer.

DAS FRAGMENTAÇÕES

Nietzsche, sempre. Então, Deleuze e sua crítica e clínica, filosofia, literatura, teatro, poesia, pintura, música, cinema: Hume, Kant, Leibniz, Spinoza, Bergson, Foucault, Artaud, Sacher-Masoch, Proust, Kafka, Woolf, Beckett, Laurence, Miller, Bene, Bacon, Eisenstein, Rossellini, Fellini, Resnais, Buñuel, Godard... Conexões transversais. Disjunções inclusivas. Conjunções polívocas. Metainfanciofísica. Máquinas de guerra, máquinas de escrever. Paisagens plásticas.

Três cabeças, escalonadas em eras e genealogia de orientações, assim descreveram a Linha de Pesquisa, a qual também

era e se confundia com o DIF. A escritura, seja pelas linhas que traça, seja pela problemática que, em si, apresenta, se tornou, especialmente após *Linhas de Escrita*, a pauta e a agenda de teses e dissertações daí decorrentes. Tanto nos trabalhos dos orientandos de Sandra como nas escritas orientadas por Tomaz, assim como também nas primeiras produções que orientei, algo novo, nunca antes possibilitado, se estimulava. A “escrileitura” nomeia a dissertação estritamente literária de Márcio Porciúncula Ferreira (2008), a qual não apresenta nenhuma explicação sequer. Citar todos os trabalhos que evitaram, especialmente sob os auspícios de Tomaz, explicar um conceito que fosse, teses e dissertações de autores presentes neste livro em torno das obras de Sandra, tornaria meu texto aqui excessivo em referências. Cabe registrar um montante de profícuas experimentações, a maior parte bastante radicais para padrões acadêmicos (mesmo considerando as produções oriundas de Programas em Letras e Artes), que deram corpo a trabalhos *stricto sensu* totalmente em versos, em forma de contos, crônicas, poemas, aforismos e outros recursos muitas vezes também gráficos e plásticos. As variedades estilísticas foram abundantes, incluindo, ainda, um romance *pulp*, história de detetive escrita por Diego Souza Marques (2013). Até hoje, quando faço parte de bancas examinadoras em outros lugares e quando há alguma experimentação, quase sempre bem menos arriscada e arrojada do que as realizadas em nossa Linha de Pesquisa, escuto examinadores apontarem a “ousadia e originalidade” de trabalhos que permitem alguma licença poética em seu conjunto. Tais experiências não se restringiam apenas à escrita. O DIF fazia saraus, *happenings*, performances, intervenções de diversos tipos; tudo era somado, assim como os cursos de “intensão”, raramente registrados no sistema ou em qualquer outro cômputo de horas de trabalho institucional.

O ápice dessas livres experimentações e alegres composições, saindo dos registros acadêmicos, talvez tenha sido a *Noite das Scripturas*, véspera do dia dos mortos, melhor dizer de “todos os santos”, em 2007, com seu altar cheio de fotografias de amados autores e artistas malditos, danças, beberagens e comilanças que agitaram a maior sala da Faculdade de Educação da UFRGS. Sair da escrita sempre será um risco, especialmente quando o tema que norteia aquilo que se compõe, é a escrita mesma. Performances, versos, cantos, grasnados, tudo podia gerar uma cisma, sem exceção, qualquer coisa, inexplicavelmente como havia de ser, podia não ser aceita pelo poste que, na hora da sentença, sentava no trono. Assombração, esquisitice, inquietude: termos que exprimem o que se quer fora do comum, *unheimliche*. Intolerâncias, regras em torno de que se gosta ou não e do que pode ser feito ou não, foram dando em ranços para os quais só novos desvios e inauditas respostas tinham de ser inventadas. As cizânias são descritas nas latências platônicas que desqualificam os simulacros em sua condição de “más-cópias” de um Modelo sempre reprovado na “Prova da Cópia” por nunca cumprir com as devidas exigências (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 79). Quando há Juízo sobre corpos, palavras e atos, nada mais consegue se compor. O Juízo aniquila o corpo sem órgãos, impede o movimento, impede que o desejo passe. Monstruosamente, com muitos maneirismos, é esse julgar sem justiça o que se combate.

Cobranças quanto à necessidade de sistematização das atividades dentro do portal de extensão e o cadastramento de pesquisas dentro de escopos estritos, assim como cálculos produtivos, cálculo de horas e outros cerceamentos institucionais, entre outras chatices, conduzem o descredenciamento de Tomaz, que atuava como colaborador aposentado e não

tinha mais porque se adequar a tantas regulações. Destarte os desgastes emocionais que as modificações trazem, segue-se, sempre com professores lotados no DEC. A Linha teve a passagem de Nilton Mullet Pereira, também ex-orientando de Sandra; logo depois entra Samuel Bello, o estrangeiro advindo da Matemática, o único cujos orientadores não pertenceram à Linha, que, por convite da Sandra, troca de Linha de Pesquisa para se compor conosco. Foi um momento de intenso retorno da Linha à escola básica, não apenas por se constituir de professores supervisores de Estágio de Docência, mas em razão de nossas participações no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFRGS) e da contemplação do projeto do bando de Sandra, que aqui simplifico como “escreituras em meio à vida”, no Observatório da Educação, ambas ações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (CAPES), sendo que o projeto do Observatório, coordenado por Sandra, começa a fazer da Linha uma Rede: Rede Escrituras. Por fim, Máximo Lamela Adó, que passara por todas essas configurações da Linha, tanto como orientando de Sandra como em sua atuação no pós-doutorado, ingressa no Programa. Enquanto escrevo o presente texto, Cristiano Bedin da Costa, chamado também de seu Chico, mais um ex-orientando, teve seu credenciamento aceito no PPGEDU. Apesar dessa Oytre Mvlier que aqui escreve ter se deslocado para o Departamento de Artes Visuais (DAV), em meio a todas essas decomposições, se mantém, oscilando, na L(l)inha. Sandra me xingou muito pela saída do DEC, me chamou de “traíra”, mas, sabendo o quanto me consumia dirigindo por toda Porto Alegre de escola em escola, tendo dezenas de estagiários por semestre, ela estava lá para me dar força quando fiz outro concurso para ter melhor destino, assistindo à minha defesa

de produção e prova didática no Instituto de Artes. Nós que se atam e desatam, fazendo de uma Linha muitos nós.

Agora, mesmo sem a presença marcante de Sandra, praticamente “dona” da Linha, por anos sua coordenadora “nata”, tudo o que se criou persiste. Não por insistência, porque qualquer fixidez só irá enrijecer o que não se quer endurecido, e ninguém insiste quando a vontade não for de arte. Tampouco se trata de uma resistência, ainda que resistir aos juízos e julgamentos implique constantes problematizações das palavras de ordem e do que nos aparelha, incluindo a linguagem. Nas artistagens corazzianas, esses aparelhamentos se tornaram matéria de pesquisa e performances, como a série *NÓS*.⁵⁸ Persistimos nós, mesmo na desistência, porque sem enfrentamento do que nunca fica pronto, nada existe. Persistir como existência que se quer nas margens, nas bordas, nas zonas limítrofes, nas heterotopias, mesmo quando a existência, por acasos e percalços, se prende em “linha”. Sob prazos e exames, as relações institucionais entram numa espécie fatal de embrutecimento frente ao qual quase nos enforcamos, mas, para fazer da corda no pescoço a via para o diadema de Ariadne, conjuramos alquimias.

O trabalho com a escrita, passagem de afectos, envolve não só passar pelos autores, pelas obras, mas uma lapidação rigorosa. Mais brutal que as foices do tempo é a impossibilidade de que os grupelhos, à moda de Guattari, sigam juntos, pois assim a força se perde, vai embora. Quando aquilo que dá sua virtuosidade não se move com ela, a força termina. A falta de força que precisa ser purgada é o que se caracteriza como

⁵⁸ Série de esculturas e objetos advindo das performances *A'CORDA*, cuja instalação expus em *FIBRA: I Bienal de Arte Têxtil Contemporânea*, na Galeria do DMAE, Porto Alegre – RS, 2019. Cf: <https://www.paolazordan.xyz/nos>

pretensamente “original”, aquilo que se quer “inédito”, o que quer a grife sem encarar o chão da fábrica que a imprime. Quando tudo já foi feito e dito, ignorar aquilo que existe, o que foi escrito e pesquisado pelos predecessores é o que nos leva ao aniquilamento. Só querendo benesses, sem doação de esforços para a usina que é a Universidade, essa pela qual respondemos, tudo acabará. Sem a ascese, sem baixar a cabeça para se estudar, estudar e estudar, nunca será possível fazer algo que preste, e tudo o que teremos serão arremedos para obtenção de títulos. O DIF, a Linha, sempre passaram longe disso. No terreno das pessoalidades, o que se quer bando, enxame, matilha, não consegue seguir. Somente a vontade, animalasca, vegetal, mineral, horizonte pleno, continua. A inquietação que o aparelhamento de um Programa exige pode ser purgada na junção que cria, nas revoadas, no que se faz e desfaz. No impessoal da criação, o proliferar de uma expressão, um movimento, linhas que se emaranham em redes, em devir, na intensidade dos afectos: “O ciclo da diferença deve retomar, incessantemente, incansavelmente, seu trabalho, seu movimento” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 139). São *NÓS* que se criam no acúmulo de referências passadas. *NÓS* ecoa o silêncio incompreendido numa série que joga com o duplo sentido da palavra como pronome e substantivo: a primeira pessoa do plural e o resultado de um fio enlaçado e apertado em torno de si. Os *NÓS* que fazem Rede de Linhas. Movimentos poéticos, em nós, que se manifestam à revelia daquilo que se sistematiza na estrutura que nos sustenta, as quais emergem do trabalho, sempre árduo, com tudo o que se movimenta, se movimentou e se movimentará.

Não podemos nos atirar naquilo que, por falta de referências, não conseguimos enxergar. Planar no abismo só é

possível aberto a uma amplitude de sensações e com eficaz equipamento. Luz e trevas podem ser facilmente diferenciadas, mas há atmosferas que as confundem. Podemos não ter mais certeza de onde pisamos. Cada passo é um risco imenso. O que não se desenha aos olhos não traz segurança ao corpo, e o que se apresenta sem sentido acaba virando rejeito. Podemos acabar alheios de nós mesmos, como Nietzsche; sermos pegos por um carro, como Barthes; nos atirar janela abaixo, como Deleuze; padecer, repentinamente ou não, de alguma forma. O que se aprende, com tudo isso, é não ter medo. Mesmo com tantos desafios, mesmo cientes do fim, sabe-se que jamais se acaba. Aprende-se que as dores que passamos, as perdas, todas essas saudades, ensinam a como continuar. Procura-se não se estraçalhar no chão. Não há cura. Seremos desintegrados em textos e só vivermos porque nos fazemos textos. Não há salvação, apenas trabalho duríssimo, adoecimentos progressivos, umas poucas alegrias, mais doenças, mortes em vida, ainda que o deleite das palavras e de que raros traços plenos de beleza justifiquem tudo. Deixar-se esgotar permite que o novo venha.

O resto é balela; todos os desconfortos de viver em sociedade Nietzsche bem mostrou há mais de um século. Tudo continua igual, ou, como Ela, Sandra, em suas dramatizações, dizia, “pior”. Só na desconforto das quedas e dos incômodos, conseguimos pensar: a famosa “violência” da “linha feiticeira” de Deleuze. O que, para falar em esquizoanaliquês, desterritorializou o campo da pesquisa em Educação, na alquimia hermética de Corazza, tanto fascinou como criou um tremendo mal-estar. Não se tratava de apontar o quanto o mundo se tornou “decadente”, muito menos de denunciar erros, mas de expor a força de sua monstruosidade. Oxalá, pois era exatamente isso o que se queria. Palavras de Nietzsche: escrever

com sangue. E ditos, mais que ditos, de Deleuze, este que tenta achar um estilo para morrer, que pede que se escreva como animal que morre. Um escrever infinito para mostrar outra coisa da vida que não a carne para abate. Sua vida não foi salva. Ela, Sandra, não é mais do que as palavras que nos deixou, as palavras que deixamos para Ela. Qualquer metafísica é somente ilusão metafísica e nenhuma metafísica, tampouco transcendência, alivia o sofrimento físico, sem trégua, da imanência. O amor, por mais força que traga ao que se faz, sempre fode. Amar, torcer-se em nós, é estar mais condenado ainda. Amor não passa, mesmo quando acaba. Amamos e derramamos nossa porra e nosso suor simplesmente pela efemeridade do gozo. Repetem-se todas essas coisas que escrevemos e que podem sempre ser esquecidas. Talvez seja melhor esquecer, porque, se forem lembradas, voltarão ao esquecimento e à simples abstração, composta e decomposta, que é uma linha.

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. *Educação & Realidade*. UFRGS/FACED. Porto Alegre: v. 27, n. 2, p. 131-142, jul./dez. 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo, OIKOS, 2020.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Dossiê Deleuze. *Educação & Realidade*. UFRGS/FACED. Porto Alegre: v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.
- FERREIRA, Márcio Porciúncula. *À flor da pele: escrita da sensual*. 127f. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS – 2008.

MARQUES, Diego. *O mistério noir do acontecimento: ensino de história e narrativa literária*. 398 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza+ Currículo+ Deleuze. *Educação & Realidade*. UFRGS/FACED. Porto Alegre: v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002, pp.47-57.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *A pedagogia dos monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPINOZA. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

.II.
ARTIGOS

O SONHO DA DOCÊNCIA:⁵⁹ uma menina que sonha e faz sonhar

Walter Omar Kohan⁶⁰

É uma sensação bastante estranha estar escrevendo este texto sobre um texto de Sandra neste momento em ela já não está mais entre nós. Estranha no sentido de triste, opaca, cinzenta, o que não seria justo permitir tratando-se de um pensamento vivo, alegre, potente como o de Sandra. Talvez por isso, quando Julio e Claudia me fizeram o convite para participar deste livro, pedi para trabalhar com um texto dela ainda por publicar: porque seria um texto deste tempo sem Sandra e também porque permitiria nos encontrarmos com a potência de uma Sandra não lida e por tanto desconhecida, pelo menos para mim. Agradeço a oportunidade a Julio e Claudia e também pela reação tão sandreana, imediata, potente de organizar este livro-homenagem.

Sandra era uma máquina de ler, pensar e escrever. Não li suas produções dos últimos anos, de modo que o risco de escolher um dos seus últimos textos poderia ser desconhecer outros textos com os quais o presente se entrecruzava, fazia teia. Outro risco seria fazer algo assim como uma leitura descontextualizada ou de oferecer uma leitura tola, bruta, idiota. Desculpem-me Sandra e as leitoras e leitores por peitar esses

⁵⁹ Sonho da docência: fantástico tear. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, e20200008, p. 1-29, 2021.

⁶⁰ Docente da Faculdade de Educação da UERJ. Pesquisador do CNPq, da FAPERJ e do CAPES/PrInt.

riscos, mas sinto que Sandra teria preferido a ousadia ao conformismo, mesmo com todos esses perigos. Afinal, como ela mesma afirma, a grande inimiga “é a Doxa, raivosa, ressentida e vingativa, que domina de modo legal e natural” (p. 19), e é dela que precisamos nos cuidar e manter-nos afastados.

Então, recebido o texto, comecei a lê-lo. Não é um texto fácil. Ele começa com um relato cosmogônico no mundo dos antigos gregos que tanto fascinava Sandra. É a criação de “o Mundo dos Sonhos, nem sensível nem invisível, e também os seus viventes, a sua não-compreensão e o seu intraduzir. Ficaram dispostas, para sempre, a necessidade e a tarefa de interpretar os sonhos; logo, de a-criticar o mundo e de a-traduzir as palavras” (p. 2). Sonhei, como sonham todos os leitores de todos os textos, que ele tinha sido escrito para mim, mesmo que soubesse que essa era uma hipótese inadmissível para textos escritos por Sandra. Mas é o que todos os leitores sonhadores sonhamos: afinal, no meio das dificuldades de leitura, o texto começou aos poucos a me fazer sonhar e, quem sabe, isso era tudo que ele pretende dos seus leitores. Senti que era um bom sinal para escrever.

De acordo com o pedido de Julio e Claudia, “metade do espaço deverá ser dedicado a uma resenha/apresentação do(s) texto(s) em pauta”, de modo que pensei que seria bom logo oferecer essa tal resenha para depois escrever mais livremente sobre o que o texto tinha me provocado. Então, eis algumas das questões principais que o texto coloca.

É um texto programático, uma espécie de manifesto por uma pedagogia do sonho ou uma Didática poética do sonho. Ele oferece uma construção conceitual complexa, madura, própria de alguém que, como Sandra, esteve pensando muito tempo e com muita dedicação e intensidade naquilo que a

desvelava. Por isso, a escrita de Sandra não é fácil, porque exige uma certa familiaridade ou cumplicidade com o estilo e a terminologia. Lê-la supõe conhecer uma língua, um dicionário, uma gramática que ela foi criando ao longo de sua extensa e produtivíssima trajetória.

Sandra sabia muito bem da complexidade de sua escrita; por isso, se autointerpreta: “compõe tantas dificuldades quantas os antigos escritores de hieróglifos apresentavam a seus leitores” (p. 5). Uma escrita de hieróglifos. Talvez por isso, faz algumas concessões ao leitor e, sorte nossa, apresenta seu arquivo para finalmente poder apresentar seus “Pontos de sonho”. Confessa o sonho de uma vida inteira de professora-pesquisadora, poeta tardia e autora estrangeira desse mesmo sonho (p. 4) e pede uma cumplicidade amorosa da qual quero muito participar. Também por isso, tentei acompanhar o espírito da poética do sonho sendo um leitor obediente do texto e interpretando Sandra, como ele quer, ao pé da letra.

O texto começa com uma primeira oposição complexa que o atravessa inteiramente: interpretar, sim; traduzir e criticar, não. Interpreto que é mais do que isso: criticar pode ser só não por causa das paixões tristes que ele pode habitar, mas interpretar e traduzir exigem sim e não; porque são marcas impossíveis e necessárias do sonhar. Não há como sonhar sem traduzir e interpretar. Logo a seguir, um esclarecimento: importa o sonho, e não os sonhadores e o sonhar; e, dentro do sonho, não se trata do sonho do dormir ou daquele que traça ideais e destinos; antes, é o sonho que “lê-e-escreve, prepara livros e pratica a Docência” (p. 3).

Nas seções seguintes, Sandra apresenta o aparelho conceitual sobre o qual se constrói sua escrita: 1) cinco conceitos que decorrem da sua pesquisa: a) Arquivo; b) Traduzir +

A-traduzir; c) Currículo + Didática; d) Aula; e) Sonho / Poesia; 2) cinco proposições da docência, igualmente necessárias e impossíveis: a) “é necessário traduzir” (uma necessidade impossível porque não há docência sem tradução, mas também há os intraduzíveis e a intraduzibilidade do ato docente); b) “não tocar na matéria original” (que garantiria “a pureza da criação”, e faz da matéria não traduzida o principal foco da tarefa docente); c) “Preservar a singularidade do intraduzível” (manter a matéria intacta na sua condição de “a-traduzir”); d) “Deixar a tradução contaminar a Docência” (o que faz Docência um “problema de diferença, diferenciação e disseminação da aliança dissimétrica e heterônoma entre matéria e espírito”); e) “Como tarefa impossível e aporética, a Docência requer traduzir e ser traduzida”.

A apresentação dos cinco conceitos e das cinco proposições mostra que a docência está atrelada inevitavelmente ao traduzir, seu verbo mais incômodo, mas também pulsante. Nesse relato, Sandra deixa sentir seu sonho de uma docência como uma

potência vital, isto é, como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias. Docência como tarefa esperançosa de não ser engolida pelo caos e como agitação do lado menos feio da humanidade. Docência como poética, que insiste e perdura feito um castelo no ar (p. 4).

Vida, existência, persistência, alegria, esperança, boniteza, poética são algumas das palavras que cabem no Sonho da Docência de Sandra. E também aparecem os inimigos, aqueles que Sandra quer expulsar do seu sonho: “idealismo religioso, a retórica política e as besteiras morais” (p. 4). Depois dos

cinco conceitos e das cinco proposições, seguem mais quinze formulações-proposições (p. 8-9), todas elas relativas ao ato de traduzir – a-traduzir com exceção da última (“A Docência é o nosso direito inalienável de sonhar e de poetizar o Arquivo da Aula”) que aparece como oferecer, no sonhar e poetizar, um sentido ao traduzir – a-traduzir. Depois seguem os escólios do arquivo (comentários, anotações, ponderações, glosas, explicações, notas, paráfrases), todos eles voltados sobre o traduzir – a-traduzir. Numa síntese um pouco exagerada diríamos que os escólios reafirmam a prioridade do traduzir – a-traduzir (e do a-traduzir sobre o traduzir) que, na Docência, é considerado “um princípio articulatório originário do seu próprio Arquivo” (p. 9). Aos escólios seguem espólios textuais do professor, algo assim como legados em torno de arquivo e do traduzir – a-traduzir. Vejo algumas outras amizades importantes aqui afirmadas: a positividade, a dramaticidade, a polifonia, e também algumas outras inimizadas: narcisismo, dogmatismo, as vozes únicas. E seguem os “Pólipos de questões”, lesões benignas que podem se tornar malignas. São uma série de conselhos, perguntas, recomendações que terminam com uma declaração de princípios: “Por atribuir um pouco mais de vida à matéria, a Docência é um ato humano artistador de Arquivo; logo, de Poesia; logo, de Sonho; logo, de Luta; e é assim que os professores resistem às diversas pequenas mortes”. (p. 11). Sandra *dixit*.

Logo depois dos conceitos, proposições, escólios, espólios e pólipos, seguem os Pontos de Sonho. Sandra esclarece que tem modificado o que ela mesma tinha publicado no prefácio e posfácio do seu *Breviário dos sonhos em educação* (2019). Com os Pontos de Sonho, a escrita muda de tom... É menos categórica e taxativa; passa a ser mais poeticamente afirmativa

e convidativa, mais envolvente, portanto. Os interlocutores são diversos e variados, mas se destacam senhores da Psicologia (Freud, dom Juan de Castañeda, Jung, Lacan).

Sandra conta-nos que o sonho é o ativador do Arquivo da docência quando sonhamos com os elementos que compõem o Currículo (Espaço, Imagem e Signo) e a Docência (Autor, Infantil, Currículo e Educador). Uma espécie de potência ativadora de uma didática arquivista que se manifesta na aula, que é considerada “a cena manifesta dos sonhos de professores e de alunos” (p. 14).

Mas o que é o sonho, ou de que sonho está escrevendo Sandra? Talvez ajude a entender esse sonho de Sandra o muito que ela diz que o sonho é (comunista, multidimensional, transindividual, empirista transcendental, fonte e sumidouro, broto e poda, fio d’água e ralo, rébus, indizível, impronunciável, cortes, tomadas, ajustes, mixagem, edição, experiências dementadas e esquartejadas, crias do relâmpago e mucos do trovão, demônio) e algumas poucas coisas que ela diz que ele não é (modelo, mágica, lógica, ciência, quebra-cabeça, anjo). Contudo, sobre todas as coisas, o sonho é um paradoxo: precisa ser dito, mas não há como dizê-lo; exige ser traduzido e é a-traduzível. O paradoxo é também um sino, pois traduzir o sonho intraduzível é a nossa principal tarefa como professores. Algo assim como repetir e criar uma diferença inaudita. O sonho é também, ou sobretudo, um vetor de diferença.

Assim, o sonho tem um modo de ser intermediário, misto, contaminado: ele está “entre” a matéria e o espírito; entre o tempo cronológico do mundo e o tempo aiônico da eternidade; entre a realidade e o irreal; entre o conhecimento e a adivinhação, a profecia, o oráculo; entre o transmissível e o intransmissível; entre a sua transmissão verbal e o intransmissível dos cheiros, sensações e enigmas que compõem um sonho.

Há uma força expansiva e multiplicadora do sonho quando ele se territorializa em terras educacionais: os Pontos de sonho são movimentos que engendram outros atos de sonhar; sonhos que sonham e fazem sonhar. A pedagogia é um encontro (impossível) de sonhos. Eles são a afirmação de uma professora qualquer, sonhante, e ao mesmo tempo real; a procura de parceiros indefinidos, inespecíficos, inesperados que se multiplicam no encontro dos sonhos. Potência do sonho didático ou potência didática do sonho.

Nessa última parte do artigo, uma seção sacudiu-me especialmente, pois Sandra começa a sonhar com a morte e a escrever a (sua) morte. É difícil ler sem tremer: Sandra fala da morte com uma intimidade e tranquilidade comovedoras. A morte, tanto como o sonho, é um existenciário da vida. Ambos são finos, condições insuperáveis da vida entre nós: viver significa tanto sonhar quanto morrer. Escrevemos porque somos seres de morte e de sonho:

Mas o que ficam dos sonhos e da nossa própria morte? Somente aquilo que são movimentos e efeitos, que seguem engendrando outros atos de sonhar e de escrever e novas maneiras de viver e de morrer. Em piruetas que se consomem, renovam-se sobre si mesmas e se multiplicam, dói-nos o tempo, a vida range, a morte roça e nós seguimos raspando a folha. (p. 18)

O que ficam dos sonhos e da própria morte? Outros atos de sonhar e de escrever. Estamos, por isso, sonhando e escrevendo: seria apenas coincidência que num texto póstumo Sandra escreva sobre a morte par a par com o sonho? Seria uma sensação de proximidade vinda dos sinais de um corpo que não se cansa de sonhar e anuncia a sua chegada iminente na forma de um sonho?

É a morte que termina com nossos discursos assim como com as demais coisas. Já não temos mais o que fazer. Acabou. A erosão eólica assoberba o nosso platô. A solidão transmuta-se em isolamento. Pode ser apagado o lampião que vigiava. A espera acabou. A infância nunca mais voltará. (Por que, diabos, voltaria?) A fantasia das lembranças e dos esquecimentos dos sonhos são apenas sequelas. Param de um golpe todas as seduções. Não acendemos mais nada. As chamas seguem em direção a um mundo de pura escuridão. Só a vasta noite prosseguirá dando sua luz para as estrelas. Nossos quartos e escritórios espantam-se com a simplicidade desse término. Privilégio de um tempo ígneo. Acabamos com um suspiro de poetas, sonhadores de chama, que velam dentro da noite. Recolhemos sem aflição os rostos em fogo e os corações em carvão. As cinzas que os produziram já esfriam. Se, com a visita da morte, não mais despertamos, não nos esperem. Não será necessário. Se acharem que houve sonhos demais, sonhantes demais, desculpem-nos o excesso. (Às vezes, só o excesso alumia a valia.) Guarde-nos o sono eterno. Cortem, arranquem, abram, serrem, despedacem, piquem, fatiem, descarnem e abrasem os sonhos. Mortos não sonham mais (Ou será que sonham com os vivos? Nossas vidas serão tão-somente sonhos dos mortos?) (p. 18).

Já não temos mais o que fazer. Sandra morreu. A vida acabou. A espera acabou. Não há mais luz. Não acendemos mais nada. Só resta uma vasta noite. Ainda há lugar para um pedido de desculpas (!) pelo excesso de sonhos, uma despedida e o conselho de cortar, arrancar, abrir, serrar, despedaçar, picar, fatiar, descarnar e abrasar os sonhos. E no meio dessas palavras agora lidas com uma saudade que não é delas, Sandra afirma, quase sem querer, como de refilão, que, depois da morte, a infância nunca mais voltará.

A afirmação me toca demasiadamente. Foi a infância que nos fez sonhar juntos com a Sandra. Foi a infância que nos aproximou em nossos sonhos de Docência. Foi a infância como verbo: o infanciar, infantilizar, criançar, meninizar. Pode a morte se levar também à infância? Não me conformo. Protesto. “Por que, diabos, voltaria?”, Sandra pergunta. Por que não voltaria, pergunto-te infante Sandra? Por que não poderia voltar? Por que não podemos sonhar com uma infância que volte da morte?

As perguntas me acodem sem parar e pergunto-me quem poderia nos ajudar a pensá-las e senti-las na sua inteireza, se não a respondê-las. Sinto na pele o texto de Sandra e antevejo que, se desejo convidar alguém que seja bem-vindo ao sonho da Sandra, há de ser um poeta, amigo do sonho e da infância e que nos ajude a pensar a relação da infância com a morte.

Busco nos arquivos e lembro de um conto de Mia Couto, “O rio das quatro luzes”. Releio-o. Fico parado na epígrafe, adaptada de um provérbio moçambicano: “*O coração é como a árvore – onde quiser volta a nascer*” (COUTO, 2013, p. 129). Volto ao texto da Sandra e encontro uma referência às árvores, não como aquilo que renasce, mas como aquilo cujas raízes abalam a matéria torta que compõe nossa lápide. A conexão parece desanimadora. Procuo a palavra coração no texto de Sandra e a encontro aqui mesmo, no trecho que acabei de reproduzir: dessa vez, os corações em carvão são fontes de sonhos extinguidos por uma morte tão terminante que nada vale esperar depois dela. Não importa. Sigo. Não desisto mesmo que o início do caminho não seja prometedor. Aprendi agora mesmo da Sandra que no sonho importa a a-tradução, e não as promessas. E que não podemos desistir de sonhar.

Releio “O rio das quatro luzes” desde o início. No começo, há um cortejo fúnebre e um menino que quer entrar numa caixa

de morto. Sorrio: a infância parece querer conviver com a morte. Ou melhor, uma criança quer habitar a morte. A mãe o repreende: como se atreve uma criança a desejar a própria morte? A criança não se cala, e diz que “só” queria ser enterrado. Nada grave parece sentir em desejar a morte. Humana, demasiado humana. A mãe o repreende ainda mais enfaticamente. Finalmente, a criança cala-se, olha o desfile do morto com inveja e pensa: “Ter alguém assim que chore por nós; quanto vale uma tristeza dessas?”. Enquanto leio essa frase sinto Sandra morrer outra vez e me pergunto o que morre quando morre alguém como Sandra e o que esconde uma tristeza dessas. Pergunto-me também por que choramos os (nossos) mortos e por que uma criança pode desejar ser chorada como um morto: pode o choro ser a alegria da morte? Pode a morte ser um sonho alegre de infância?

Volto ao conto. Quando o pai sabe do desejo do menino de morrer, o visita para desconvencê-lo de seu desejo de morte, de querer participar, como morto, de um cortejo fúnebre. Com o pai, o menino dá novas palavras ao seu desejo: “Eu não quero ser mais criança. — Como assim? Quero envelhecer rápido, pai. Ficar mais velho que o senhor”. O sonho da criança é alterar as leis do tempo para poder morrer logo. Nem *khrónos* nem *aión* e nem mesmo *kairós*: o que o menino quer é um intermédio entre *a-khrónos* e *a-kairós*: o inoportuno de um tempo invertido. Sinto que o sonho de Sandra gostaria de um tempo assim, travesso e às avessas, insensato, incompreensível. Mas o pai reage como a mãe, como sempre reage a Lei, exigindo um amor pela prenda que é a vida que o menino sequer consegue enxergar como tal.

Então, o menino acode ao avô, que o acolhe de forma diferente, talvez pela sua proximidade com a tal desejada morte. Escuta seu sonho e propõe-lhe uma cumplicidade: sonhar

juntos. O avô tem algo de professor. Pelas leis e os tempos da vida, ele deveria morrer primeiro e o menino bem depois. Então, ele proporia a Deus inverter os termos e acertaria com a divindade que, quando chegasse a sua hora de morrer, fosse o menino e não ele a morrer. É um sonho de docência em que o avô apresenta como simples o que qualquer adulto acharia impossível: alterar a ordem do tempo humano, portanto, da vida e da morte. Retardar a morte de quem a sabe perto; aproximá-la de quem a sente longe e a quer perto. Acaso é o avô um professor de uma impossível didática dos sonhos? Mestre inventivo que acolhe sonhos impossíveis de crianças sem infância?

O menino acha o impossível extraordinariamente necessário e simples. Basta a palavra do avô e o acordo fica selado: na hora de o avô morrer, seria o menino que morreria. A materialidade do sonho está composta (apenas) de palavras. Com a palavra do avô, o menino já começa a fazer parte do sonho, a vivê-lo. Ele fica ansioso esperando a morte do avô que, de fato, seria a sua morte e a sua felicidade ao poder participar de um cortejo fúnebre e ter, finalmente, “alguém que chore por nós”.

Claro que, no meio do sonho, o avô dá algumas aulas. Ele percebe que o desejo de morte e de abandono da infância do menino pode estar relacionado à sua ausência de experiência de infância. Por isso, enquanto esperam que Deus consume a sua obra, o avô introduz o menino no mundo da infância sem idades, no tempo presente da infância que lhe era absolutamente desconhecido ao menino. Assim, o menino e o avô entram nas grutas junto ao rio, perseguem borboletas juntos, adivinham pegadas de bichos, e os dois se meninizam. O avô, obstinado professor, também tentou ensinar algo de seu sonho de infância para os pais do menino:

criancice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despir a idade, desobedecerem ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo. Esse é o milagre que um filho oferece — nascemos em outras vidas (COUTO, 2013, p. 131).

Os pais não atentaram para a grandiosidade do sonho poético do avô: há pelo menos duas infâncias, a das idades e a das borboletas, as pegadas, as grutas. A mãe e o pai do menino, presos na primeira, a infância das idades, não podiam viver a segunda — a infância desobediente do tempo — e nem percebiam o vazio da vida de uma criança sem infância. Assim, deixaram de aceitar o convite que um filho ou filha nos oferece cada vez que nascem: nascer novamente com a nova vida que nascemos, lembramo-nos que somos uma infância no tempo. Para aceitar o convite, é preciso certo desprendimento e também des-aprendimento, desprender-se das idades, desaprender aprendizados que nos prendem a uma vida que não queremos já para nós e para o mundo, desobedecer ao tempo instituído para poder viver, com os recém-chegados, uma outra infância.

No decorrer do conto, o avô, antes de morrer e sentindo a proximidade da própria morte, pede aos seus filhos, o pai e a mãe do menino, para que digam ao neto que ele mentiu, que nunca tinha feito pedido nenhum a Deus algum. E o conto termina afirmando que o menino não precisou de tal mensagem, que “sentiu reverter-se o caudal do tempo” (COUTO, 2013, p. 132) e que os seus olhos “se intemporaram em duas pedrinhas”. Claro que não precisava. Como diz Sandra, o sonho é algo muito real e “Se tem algo que não interessa ao sonho é a distinção entre realidade e irreabilidade” (p. 14). O menino tinha

vivido com o avô o sonho da infância e já não estava mais preocupado com o sonho da morte.

Um conto leva a outro conto e, nos meus arquivos, esse outro conto chama-se “Línguas que não sabemos que sabíamos” (COUTO, 2009). Também é um conto sobre a morte. Uma mulher em fase terminal de doença pede ao marido que lhe conte uma história que apaziguar as insuportáveis dores. Ele mal começa a narração e ela o interrompe pois quer que lhe fale numa língua desconhecida, uma língua que não exista, que ela nada compreenda. O apaziguar das dores só pode vir de uma língua desconhecida, inexistente, incompreensível. De uma língua infantil. A infância apazigua as dores.

O balbucio-canto-reza faz efeito: a mulher dorme sorrindo. O sem-sentido tirou a dor. E o poeta acrescenta: “Mais tarde, ela lhe confessa; aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos” (COUTO, 2009, p. 12). O que cura a dor da morte que se aproxima são as lembranças de antes de termos memória. O que a mulher pedia, e a língua infantil do marido conseguiu provocar, foi despotencializar a morte, adormecer o tempo. A língua evocou memórias inventadas do antes do tempo. Poética de um sonho impossível. Voltar a viver no antes do nascer. Eis um sentido de uma didática do sonho?

O poeta afirma que, em nossa infância cronológica, todos experimentamos aquela língua caótica, a língua do caos, aquele momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas: “caosmologia”, como James Joyce chamava essa relação com o mundo. Ou seja, a didática do sonho é um sonho infantil. E arremata essas alucinações com uma declaração de princípios de uma poética do sonho:

Eu creio que todos nós, poetas e ficcionistas, não deixamos nunca de perseguir esse caos seminal. Todos nós aspiramos regressar a essa condição em que estivemos tão fora de um idioma que todas as línguas eram nossas. Dito de outro modo: todos nós somos impossíveis tradutores de sonhos. Na verdade, os sonhos falam em nós o que nenhuma palavra saber dizer. (COUTO, 2009, p. 12).

A infância sempre volta porque nunca se foi. O sonho de uma didática dos sonhos é um sonho infantil. Todos somos impossíveis tradutores de sonhos. Escrevemos, como dizes Sandra amada, porque sonhamos e morremos. E o que fica dos sonhos que sonhamos? Os engendramentos em outros atos de sonhar e em outras maneiras de viver o sonho pedagógico. Obrigado, Sandra, pelo teu sonho impossivelmente infantil, pelos teus engendramentos, pela tua infinita potência infantil de sonhar e fazer sonhar.

REFERÊNCIAS

- COUTO, Mia. O rio das Quatro Luzes. In: COUTO, Mia. *A menina sem palavra*. São Paulo: Cia das Letras, 2013. p. 127-132.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* e outras interinvenções. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

A-TRADUZIR O ARQUIVO DA DOCÊNCIA EM AULA:⁶¹ novas vias para o pensamento científico

Emília Carvalho Leitão Biato⁶²

INTRODUÇÃO

O instigante artigo A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular, de Sandra Mara Corazza (2019) dá um tom ensaístico ao tema e utiliza o método do informe — lança mão de procedimentos informes e processos inacabados, que atravessam o vivido (CORAZZA, 2012a) — para abordar

a docência no avesso da doxa educacional, da opinião pública, do espírito majoritário, do consenso burguês, da Voz do Natural, da violência do preconceito, da Ciência Régia, do Aparelho de Estado e da geleia geral espalhada com as bênçãos do poder (CORAZZA, 2019, p. 2).

Trata da tarefa do professor, que se põe a traduzir o arquivo docente. Considera, aí, a rebeldia das matérias diante da traduzibilidade e a constatação do intraduzível ou a-traduzir (DERRIDA, 2002), que deixa escapar “a parte do corpo textual não comportada pela literalidade” (CORAZZA, 2019,

⁶¹ A-Traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e217851, p. 1-25, 2019.

⁶² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Odontologia e do Programa de pós-graduação em educação/MP da Universidade de Brasília (UnB).

p. 2). Justamente esse movimento de a-traduzir impulsiona o docente a exercer sua tarefa tradutória como constituição onírica e poética.

A aproximação com o intraduzível envolve o que está implicado daquilo que perturba a apropriação/fixação de sentidos; o que faz desfalecer coordenadas; o que “prenuncia a morte do significado; a catástrofe em permanência do significante” (CORAZZA, 2019, p. 2).

Este estudo se constitui como um texto sobre um texto, para abordar esse intraduzível que envolve a atividade docente, especialmente a Aula. A primeira seção trata dos cinco tópicos abertos por Corazza, e de um sexto, com últimas considerações: Criação e crítica; Ancilar e alegoria; A-traduzir um acontecimento; Arquivo de sonho; Poema de aula e Matéria retrovada.

Em uma segunda seção — Ciências, poemas e sonhos — o a-traduzir é tomado como via para o pensamento sobre produções científicas, para a afirmação de seu valor e a necessária resistência ao cientificismo. Trata-se de fortalecer um exercício de perspectivismo e de ganhar coragem para fazer habitarem o poema e o sonho no pensamento científico e em práticas docentes de pesquisa e ensino.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

Corazza considera a tradução como a operação central da docência: o dever-traduzir permeia a rotina, embala seus gestos e ocupa a alma do professor. Também se afirma a vontade de potência do professor (CORAZZA, 2016) — como vontade de vida que se afirma e que quer mais vida — parece vinculada a esta vontade de traduzir, de dizer com a própria voz, com a sua pluma, com seu martelo.

O martelo, como o de Nietzsche (2006), se põe em oposição à rocha da vontade de verdade. Diante de absolutos que permeiam as matérias que ensinamos e os modos de abordá-las, é preciso impelir o martelo. É neste sentido que a tradução não trata de estabelecer uma relação direta com uma essência. Trata-se, ao revés, de firmar uma ligação assimétrica com os originais, uma relação imprecisa e simultânea de fidelidade e transgressão, de correspondência e ruptura.

Este modo de traduzir inclui a capacidade de docentes e discentes de interpretar e criticar. Tal como a afirmação de Nietzsche — “interpretam-nos nossas vivências” (NIETZSCHE 2012, s/p.) —, o professor artista interpreta como quem atua no tablado, criando personagens e lhes dando seu tom. Com este gesto, consegue dar visibilidade ao saber do outro — tocando os originais, na parceria com os estudantes. Esse tipo de tradução consegue criticar a binaridade estrita entre prosa e poesia: é poética por nos liberar ao uso da linguagem como desvio de normas e dos excessos de objetividade. A poesia pode, assim, ser compreendida como possibilidade de criação que inclui, como parte do processo, a criação de si — como autopoiese (CORAZZA, 2013).

ÂNCILAR E ALEGORIA

A partir da alegoria, tomada como “uma via de crítica à representação” (CORAZZA, 2019, p. 7), importa que o professor desvincule as matérias da necessidade de se comportarem como um sistema de um organismo bem ajustado e comandado por um centro controlador, que atua pela via do chicote (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Ao contrário: trata-se de criar para si um corpo sem órgãos (ARTAUD, 1975), numa escrita produtiva em que o professor possa, em parcerias e nos es-

paços de aula — desde o ensaio, passando pelo intervalo de uma aula a outra e chegando ao novo encontro — gerir suas entradas e saídas em relação às tradições docentes.

A aposta na alegoria se abre como opção criadora e de resistência à fixação dos vínculos entre significantes e significados — nas letras dos livros-texto, nos discursos acadêmicos e nos dizeres do professor. Trata-se de transformar artisticamente a atividade tradutória, até posicionar o professor num intertexto infinito, como quem assume uma tarefa desconstrutiva.

Ao reconhecer que há uma parte póstuma nos saberes, o professor assume a tarefa de trazer-lhes a vida, não repondo a matéria em sua época de origem, nem lhe impondo problemas atuais, nem mesmo associando pressupostos que desprezam os princípios de um e de outro momento. Desconstrói o contexto original e cria novos nexos em aula, suplementares aos anteriores.

A-TRADUZIR UM ACONTECIMENTO

O intraduzível, neste contexto, se configura como um elemento perturbador, como um contato, uma carícia do impossível. Há uma beleza e um impulso a uma força performativa diante do “to be translated” (CORAZZA, 2019, p. 9). Traduzir é tarefa tão necessária quanto impossível e, se habitamos este mundo pós Babel, assumimos a necessidade de persistir no impossível, o que é tomado por Corazza (p. 10) como uma “sina de artista”. O artista se põe a criar condições de invenção e, ao modo da obra literária, da pintura numa tela ou de uma cena no tablado, opera um trabalho desejante.

Essa necessidade de traduzir é tão intensa quanto sua impossibilidade, e é justamente nesse ponto que são abertas as portas para o onírico e o poético operarem como os intraduzí-

veis da docência. Em adição, todas as vezes que o movimento de traduzir corre o risco de estabilizar novamente os sentidos, o intraduzível vem como elemento perturbador.

ARQUIVO DE SONHO

A docência tradutória configura-se, ao mesmo tempo, como tradução de si, tal qual uma relação vida-obra — *vidarbo* (CORAZZA, 2015). Dirige-se a uma linguagem literária, poética e onírica, uma vez que o sonho docente é complexo e expressa o desejo do professor pelo desenvolvimento de um trabalho vital e expressivo.

As traduções docentes não encontram a sua validade no fato de se tornarem cópias de alguma realidade, tampouco de deformarem os originais; mas, ao contrário, tomam a forma de textos sonhados pelos sonhadores (CORAZZA, 2019, p. 11).

Essa tradução de si do professor sonhador não se trata de uma explicação direta, de justificativas ou de relações lineares entre o vivido, o sonhado e o ensinado. Trata-se, por outra via, de ficção, pois a política do sonho cede ao imaginário que gera um dinamismo na aula e no currículo. “Ora, isso emaranha a vida do arquivo com a história do sonho; uma história a ser feita no território da educação, que ainda está por ser escrita” (CORAZZA, 2019, p. 13).

POEMA DE AULA

Se tomarmos a aula como um instante poderoso e crítico de ocorrência da Escriteitura (leitura atravessada pela escrita em simultaneidade da escrita pela leitura) curricular e didática, notaremos que

a interpretação artistadora da Aula é uma tarefa interminável, pois sempre será possível recomeçá-la em outra direção e chegar a outros sentidos, ou engendrar um sentido a mais, ou nenhum sentido, porque a cota de condensação dos seus componentes é indeterminável. Em decorrência, a Aula é passível tão-somente de interpretações literárias, isto é, seletivas, incompletas e lacunares (CORAZZA, 2019, p. 15).

Importa mais que o professor se perceba como artista da Aula, que a interprete como quem consegue tangenciar as possibilidades de dizer do impossível, como quem diz o acontecimento, conforme vemos em Derrida (2012). Pela via da invenção, intensifica sua ligação com o ficcional e firma sua arte, “mesmo que o impossível de traduzir seja o seu desespero, mas também sua maior desforra como professor-escritor” (CORAZZA, 2019, p. 22).

MATÉRIA RETROVADA

Resta que, com esses conteúdos de pensamento sobre a docência, objetivamos engendrar uma retrovada de Aula, isto é, o desvio dos sentidos habituais, no achado de Torres Filho (1993): uma trouvailla, um retrovar, um retrouver. Levar a Aula a reencontrar o caminho da poesia e do sonho, que revêm com o sol e a lua. Refazer o instantâneo e os obstáculos no limite dos alunos e das matérias. Driblar o tempo e levar o verbo docente de volta ao princípio. Experimentar a tradução como poética ascensional. Intensificar a permuta com o ficcional para ativar a invenção. No meio do começo, ser professor como trovador, trobador, trouver, produzindo imagens de sonho no tropo da Aula, feito a criança que brinca de viver curiosa.

SANDRA MARA CORAZZA

Corazza vai costurando o artigo e o fecha com perguntas sobre o que nos prende, nos contém e exige a permanência

no mesmo, sobre o que nos impede de tomarmos livremente a função de tradutores e críticos da nossa própria produção. O que tem nos atrapalhado de nos percebermos como “seres de sensação artística, coprodutores de ciência e de pensamento?” (CORAZZA, 2019, p. 21).

Ainda assim, o que faz com que essas teses, acerca do pensamento e da pesquisa da docência, não nos convençam completamente? Por qual carga desmedida de exigência, não nos regozijamos com o acionamento de algumas problemáticas acerca do processo tradutório? (CORAZZA, 2019, p. 20).

Fecha o artigo, reconhecendo o inacabamento dos temas levantados, a falta de respostas, os discursos abertos e suspensos de incitação. Indica, no entanto, a precaução de prudência para que, como tradutores, transportemos matéria viva ou “matéria-vida” (CORAZZA, 2012b, p. 17).

CIÊNCIA, POEMAS E SONHOS

“O alegorista se impõe a tarefa impossível de traduzir” (CORAZZA, 2019, p. 8). A constatação da impossibilidade da tradução e a persistência nela, como uma lógica da aporia que se impõe, puxa do professor uma potência de criação: a tradução como invenção.

Mas a tarefa de invenção não se trata de desvelar, descobrir o que já existe. Pois, que relevância haveria em inventar algo que já estava dado? Permaneceríamos no campo das possibilidades (DERRIDA, 2012). A produção do conhecimento novo passa, necessariamente por uma chegada aos limites da verdade, àquilo que se apresenta como indizível, ao que não é automaticamente representado.

Quando o professor ocupa esses espaços, quando se mantém aberto ao porvir — o que ainda precisa ser traduzido (a-traduzir) — traz para a aula a dimensão de Aula, com letra maiúscula. Passa a tomá-la como um conceito ou como um quase conceito — não como algo “que é”, mas como um potente tornar-se.

A Aula que é preparada, sem ser definida e fixada *a priori*, permite que o professor se despegue da necessidade de ensinar tudo (todo o conteúdo) a todos, e lance mão de outra arte: a de produzir, na parceria com seus alunos, uma via — e não um ponto de chegada — para o impensado.

O a-traduzir o arquivo da docência em aula, muito bem problematizado por Corazza, parece ser potente para operar uma resistência às nuances deterministas da didática e do currículo — nos modos de ensinar e aprender, e também nas matérias a serem ensinadas e que podem tomar a feição de absolutos. Simultaneamente, parece levantar a bandeira do necessário fortalecimento do saber científico, como saber que se produz com rigor, embora com a consideração de sua provisoriade e falibilidade. Rigor que não equivale e nem se vale de dogmatismo.

Tão importante de ser defendida, a ciência foi parte do diálogo de Derrida com Roudinesco, conversa proposta por ela a partir de nove temas, em discursos que se cruzam sem se fundirem (2004). Eles defendem que, “em nome da ciência, é preciso ser vigilantes contra o cientificismo” (p. 64), sendo este caracterizado pela assunção de que a ciência dá conta de oferecer, em todos os casos, as respostas certas aos fenômenos e questões humanas. O cientificismo opera, portanto, com baixo nível de autocritica e com operações fixadas, até mesmo dogmáticas em alguns momentos.

Também com Nietzsche, esses argumentos ganham força. A afirmação de que “existe apenas uma visão perspectiva, apenas um “conhecer” perspectivo” (NIETZSCHE, 2009, p. 177) parece ampliar o debate acerca do modo como concebemos a ciência e os nossos saberes. Esta noção nos conduz a tomar a tradução como experimentação de perspectivas, de modos de olhar e de dizer. Se reconhecermos que, no lugar de haver fatos verdadeiros, lidamos com diferentes modos de olhar para o que acontece, podemos iniciar um processo de resistência aos determinismos inerentes. Ao tomarmos a máquina como um dispositivo de cálculo, podemos considerar que entre o maquinal e o não maquinal não há uma relação de simples oposição. É preciso encontrar, aí, uma abertura ao incalculável (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

Trata-se de experimentar diferentes mirantes para a leitura do mundo e dos fenômenos, considerando o que já está estabelecido, mas de forma crítica e capaz de ampliar e até transformar a visão. Assim, há em Nietzsche um empenho de aniquilar as noções de fato e fundamento, considerando que as diferentes perspectivas é que conseguem expressar o devir — os contínuos movimentos de vir a ser dos corpos e dos acontecimentos — de forma a assemelhá-lo a algo *que é* (AZEREDO, 2012).

Neste sentido, interessa reconhecer os limites e as possibilidades que temos de olhar para as coisas:

não podemos enxergar além de nossa esquina: é uma curiosidade desesperada querer saber que outros tipos de intelecto e de perspectiva poderia haver... O mundo tornou-se novamente “infinito” para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele *encerre infinitas interpretações* (NIETZSCHE, 2001, p. 278).

Importa destacar que a produção de conhecimento científico é fundamental ao exercício docente, e a imbricação da pesquisa com a aula torna-a mais potente. Neste sentido, Corazza (2013) e Franco (2008) discutem a inerência da pesquisa na prática cotidiana do professor, pois permite a superação da reprodução acrítica de conhecimentos dados.

Uma característica das pesquisas (e, portanto, das aulas) em diversos campos de conhecimento é a busca por evidências científicas que comprovem a veracidade dos fatos e garantam a permanência mínima de vieses nos estudos. Assim, busca-se sistematicamente obter evidências que respondam às questões em foco, para que embasem a composição do pensamento sobre o tema (PEREIRA et al., 2018). Embora muito relevante como instrumento para estabelecer saberes, compor, desta forma, o que chamamos de ciência e planejar suas ações, parece faltar, neste gesto, uma lucidez para reconhecer que a busca pela estabilização de elementos de pesquisa e pela verdade são concessões feitas pelo pensamento para tornar o estudo possível. No entanto, “com Valéry, os pesquisadores precisam prover-se do maior grau possível de consciência, durante qualquer ação; seja esta íntima ou ações que se transformam em arte, filosofia ou ciência” (CORAZZA, 2012a, p. 1018).

De forma rigorosa na produção científica e no processo de ensino, parece ser importante reconhecer que criamos mecanismos para podermos nos aproximar de saberes cuja natureza constituímos e, portanto, não são absolutos e nem permanentes. Mas a lucidez conduz o professor-pesquisador a se aproximar de suas matérias e a habitar a Aula como quem vai se esvaziando de preceitos prontos, e se enchendo de noções, ao mesmo tempo, construídas e abertas a novas perspectivas via de fuga ao cientificismo.

O cientificismo se caracteriza pelo estabelecimento de objetos duros, de perguntas diretas e objetivas, e pela certeza baseada em explicações cientificamente corretas, evidentes e eficazes. Essa lógica termina por deixar de lado um conjunto de variáveis e de modos de ver — perspectivas, traduções, invenções, sonhos — uma vez que as estabiliza, recorta, simplifica, em nome do rigor científico. No entanto, “o cientificismo não é a ciência... [configura-se por] estender ilegitimamente o campo de um saber científico...” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 63). O cientificismo olha para ciência com pretensão de neutralidade, de isenção de valores sociais e culturais, e deixa de lado a ousadia da experimentação que compõe a riqueza da ciência. A ciência não tem pureza nem neutralidade. Portanto, seu rigor se dá pela busca e assunção de perspectivas, bases teóricas, modos de lidar com o acontecimento, momento histórico. Não há isenção em relação ao lugar que o pesquisador ocupa e que o pesquisado ocupa e, justamente por isso, não é possível forjar hermetismos.

“O cientificismo desfigura o que existe de mais respeitável na ciência”, que seria a produção de um conhecimento novo ou um olhar inaugural para o mesmo acontecimento (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 63) De forma ilegítima, tenta dar respostas para tudo e corre o risco de tornar-se uma religião da ciência.

Aborda de forma mecânica os fenômenos humanos, como por exemplo, os processos de ensinar, aprender, as relações familiares e as relações no espaço escolar. Os modelos mecânicos nem sempre estão à altura da hipercomplexidade das relações estabelecidas. Derrida trata da importância de percebermos o acontecimento e a historicidade dos processos humanos e compreendermos “a liberdade como um excesso de complexidade em relação ao estado maquinal determinado” (p. 64). Entendendo aqui, as máquinas como instrumentos do cientificismo, haveria

uma via de liberdade ao pensamento do cientista? Essa liberdade passaria pela tarefa de traduzir? Derrida usa o termo liberdade com cautela, por reconhecer que já foi percorrida uma via de desconstrução desse conceito. Critica, portanto, a noção de liberdade como soberania do sujeito, já que opera noções metafísicas. Apenas a liberdade — ou liberdades — como um excesso de jogo na máquina parece pertinente, liberdade para participar na lógica da máquina, sem, no entanto, fazer acordos com ela: não para transigir com ela. Entra, portanto, na lógica maquinal para fazer resistência aos pressupostos metafísicos — como por exemplo, a noção de sujeito — e aos modos dogmáticos de tratar a ciência e o conhecimento. Estaria aí a vigilância contra o cientificismo: em criar um jogo que sinalize a dimensão do acontecimento. O a-traduzir o acontecimento aponta-se como gesto de fuga e resistência ao cientificismo e como potência da produção científica.

Num processo tradutório compreendido como poético e transcriador, o saber é tomado justamente a partir desta noção de acontecimento. Especificamente na escola, nas relações educativas, no emaranhado das conexões de professores, alunos, famílias, Estado, pode-se criar um olhar suplementar, uma observação do advento — do que vem, da imprevisibilidade, do impossível. A imprevisibilidade na Aula está tanto na intraduzibilidade da matéria que se pretende ensinar, quanto nos modos de ouvir e de dizer dela, o que lhe confere dimensão acontecimental.

Um acontecimento se caracteriza pelo que vem surpreendentemente, pelo incalculável, pelo que se dá a ver na chegada do outro — que eu acolho e, por mais que tente, não posso controlar. Nesta mesma esteira de pensamento, o intraduzível só o é, enquanto permanece assombrado por seu caráter afirmador da impossibilidade. Como uma promessa que corre o

risco de ser descumprida, o a-traduzir ganha valor de aporia. Uma aporia pode ser entendida como

“Uma situação de impasse impossível à análise racional e dialética, “uma aterrorizante indecibilidade” (DERRIDA, 2015, p. 15), que, no lugar de nos paralisar, nos convoca a permanecer” no pensamento do impensável e na tradução do intraduzível (BIATO, 2021, p. 137).

Assim a *différance* parece ser a via do gesto tradutório tomado nessa perspectiva: sempre um assombro, uma marca muda, um lembrete da indiferenciação, da potência de diferir que um elemento perturbador suscita, da impossibilidade da fixação dos sentidos.

Diante da pretensão de dar clareza ao “querer dizer” do texto, conforme a tradição das práticas tradutórias, Derrida (2001) critica as relações da voz e da escrita na história do Ocidente — pelas representações, pela presença, pela lógica da metafísica —, como se fosse preciso realizar um aprofundamento fiel até atingir a presença na estrutura original. E questiona:

O que é o “querer-dizer”, quais são suas relações históricas com aquilo que se pensa identificar sob o nome de “voz” e como valor da presença, presença do objeto, presença do sentido à consciência, presença a si na palavra dita “viva” e na consciência de si? (DERRIDA, 2001, p. 11).

Aborda, aí, a escrita a partir do *diferir* nas relações com a ciência, a história, a origem. A *différance* opera o a-traduzir na docência, conforme produz efeitos conceituais, sem fixações; abre um feixe de significados ao resistir à detenção de sua urdidura (não se deixa enclausurar); põe o conceito em movimento, criando

cadeias suplementares, com novos elos para inaugurar sentidos; resiste a trazer a presença, permanecendo como margem, como tecido de diferenças (esticado, timpânico e rompido, luxado).

Entre um texto ancestral e uma produção artística contemporânea, elaborados por gestos de diferir, “as traduções docentes aparecem como oferendas, feitas pelos professores à humanidade, constituídas por associações, tais como as dos poemas e dos sonhos” (CORAZZA, 2019, p. 4).

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. *Para acabar de vez com o juízo de Deus* seguido de *O teatro da crueldade*. Lisboa: e, & etc. 1975.

AZEREDO, Vânia Dutra de; SILVA JÚNIOR, Ivo. *Nietzsche e a interpretação*. São Paulo-Curitiba: Humanitas-CRV, 2012.

BIATO, Emília Carvalho Leitão. Mil saúdes por vir: arte e escritura na docência. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 133–151, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n1p133-151. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4041>. Acesso em 2 jun. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, Dec. 2012a. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300016>. Acesso em 11 Mar. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012b.

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

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Biografemática na educação*: Vidarbos. Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. *Reunião científica regional da ANPED Sul*. Curitiba, Paraná: julho de 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-25, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>. Acesso em 31 ago. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia, v.3, Tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Revista Cerrados*, v. 21, n. 33, p. 229-251, jan. /jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em 23 fev. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Crepúsculo dos ídolos ou Como se filosofa com o martelo*. Trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral*. Uma polêmica. Trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Fragments póstumos*. Disponível em: <www.nietzschesource.org>. Acesso em: fevereiro de 2012.

PEREIRA, D. R.; PEREIRA, A. C. E. da S.; CAMARGO, E. B.; GIRARDI, J. da M.; SILVA, E. T.; BARBOSA, J. R.; ELIAS, F. T. S. Evidências científicas no campo da Saúde Coletiva: da pergunta à formulação de estratégia de busca. *Comunicação em Ciências da Saúde*, [S. l.], v. 28, n. 02, p. 262-274, 2018. DOI: 10.51723/ccs.v28i02.250. Disponível em: <http://www.escs.edu.br/revistaccs/index.php/comunicacaoemcienciasdasaude/article/view/250>. Acesso em 11 mar. 2021.

O DIREITO À POÉTICA NA AULA:⁶³ em defesa de mais vida na educação

Adriana Pedrassa Prates⁶⁴

Sonhos de tinta existem. Afirmar a existência de sonhos de tinta no meio educacional parece ser uma maneira profícua de situar, já de partida, que a defesa que Corazza (2019) faz, por tal via, do direito à poética na aula, em nada diz respeito a qualquer coisa que se valha de uma espécie de diletantismo. Por certo, a vagueza do diletante vai de encontro à perspectivação, elaborada pela autora, de uma dimensão artista no trabalho da docência, a qual, se se pode aproximar do que a arte propõe ou, tanto melhor, do convite que a arte efetua, é porque menos se afasta do real do que, dele, faz uso.

A sorte de uma desilusão pode ser presenteada, portanto, àqueles cujo endereçamento à produção de Corazza nasce imantado à noção de que haveria, ali, algo como a reiteração da fatídica crença de que, emprestados os poderes supostamente próprios da arte para a educação, estariam abertos os caminhos para que esta, fosse, então, revigorada. Com efeito, o entendimento tão abstrato quanto generalizado da arte como o lugar do naturalmente benfazejo, pouco diz sobre a arte, e, naquilo que aqui interessa, também nada diz sobre a educação, uma vez que o acesso, por tal via, ao campo educacional

⁶³ O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240040, p. 1-15, 2019.

⁶⁴ e Doutora em Educação. Graduada em Arquitetura e Urbanismo e Especialista em Estudos em Museus de Arte. Docente na Universidade do Oeste Paulista.

corresponde, antes, à fixação da arte e da educação juntas aos reducionismos próprios das ideologizações.

Nota-se, nesse sentido, que a possibilidade de adentrar a lógica engendrada por Corazza de um trabalho designado como de *artistagem* na docência e, mais especificamente, de uma poética da aula como o lugar, por excelência, de tal exercício, requer a corrosão ativa de determinadas formas de entendimento da educação, da arte, e do encontro entre ambas, majoritariamente constituídas *pela* e constitutivas *da* mortificação do que poderia haver de vivo em cada qual e nas aproximações historicamente forjadas entre tais grandezas da produção humana.

Cumpra assinalar, na esteira de tais observações, que a afirmação dessa mortificação diz respeito à aniquilação normalizada de uma qualidade potencialmente própria às práticas artísticas e também às práticas educacionais — em suma, a da indeterminação das coisas e estados vigentes, capaz de desarticulá-los relativamente à fixidez de suas formas e condição de inércia, abrindo, assim, as brechas necessárias para o retorno da diferença, muito embora não seja da ordem de sua garantia.

Tratando-se de entender essa potencial indeterminação como fruto, no caso das práticas artísticas, de um choque entre diferentes regimes de sensorialidade (RANCIÈRE, 2012) e, no caso das práticas educacionais, de uma fricção entre diferentes lineamentos discursivos, a referida aniquilação traz à tona, *grosso modo*, a recorrente sobredeterminação de tais práticas pelos consensos próprios às macropolíticas gerados desde as mais finas instâncias do social, ou seja, não somente pelo que se entende como máquina estatal, poder privado ou demais centros de poder, mas, inelutavelmente, por todos e cada um de nós.

Isso posto, a necessidade aqui apontada da recusa do naturalmente benfazejo como um dos motes da crença em uma pretensa revivificação da educação pela arte parece suficientemente justificada, dado que desponta como um incontornável desvio das verdades que se cristalizam como causa e efeito da cooptação de forças vitais.

O fato é que esse movimento desviante exige a funcionalização de tal recusa em prol da elucidação de recusas pontuais, quais sejam: 1 – a de uma pronta reverência às coisas da arte, consubstanciada pela imagem prévia das práticas artísticas como supra-históricas, as quais, munidas por si mesmas de uma capacidade de transformação do real, atuariam como propulsoras de determinados ideais de resistência e liberdade; 2 – a da compreensão majoritária desses ideais como atinentes também às práticas educativas na exata medida em que estas são tomadas segundo uma curiosa conjugação que as institui, simultaneamente, como em perpétuo estado de crise e lugar *sine qua non* para a condução da humanidade à resolução dos problemas do mundo; 3 – a do pronto entendimento de que haveria qualquer coisa a ser ensinada da arte para a educação como se coubesse a esta última acionar uma investida incansável em algo como a expressividade de suas próprias práticas tendo em vista, quiçá, o alcance de lampejos dignos do poder criativo que a primeira mostraria ter (PRATES, 2019).

Assim, se o primeiro desses tópicos dá a ver a recusa de se abstrair das práticas artísticas — assim como de qualquer atividade humana — o pertencimento histórico de cada qual relativamente ao seu respectivo espaço e tempo de origem, o último deles permite explicitar o quão frágil é a noção de que seria possível efetivar algo como a mera transposição dos saberes próprios da arte para a educação (e vice-versa), tendo

em vista a fissura abismal que, a despeito de quaisquer aproximações, mantém resguardadas as especificidades de cada qual. Entre ambos os tópicos, a importância de uma advertência que evoca, em síntese, a questão do papel condutor do edifício educacional.

Ainda que breve, a abordagem dessas recusas busca abrir caminho para o acesso estratégico à defesa de Corazza do procedimento da artistagem na educação, tendo em conta, especialmente, aquilo de que trata o artigo em tela: o inusitado da manobra efetuada pela autora quando soma, aos descaminhos de uma poética da aula, as imagens que nos chegam do onírico, o trabalho do sonho.

Acompanhar o pensamento de Corazza no contexto da insurgência dos chamados sonhos de tinta assume, sob tal perspectiva, o decorrer de uma tarefa que requer uma via de mão dupla: de um lado, um deixar-se levar pelo encantamento da escrita e precisão de vocabulário que a autora inventa nas conceituações que formula; de outro, o distanciamento necessário ao escrutínio de algo cuja primeira frase dessa escrita, não obstante, já estampa no bojo de uma aposta que insiste em afirmar: sim, sonhos de tinta existem.

Tal insistência justifica-se naquilo que ora prossegue como uma espécie de comprovação de que a coragem de se trazer para o campo educacional o devaneio dos sonhos no descontínuo de artistagens que entintam, no papel, a existência de uma docência poetizadora, dá a ver a pertinência de algo cuja viabilidade nos foi, nas palavras de Corazza (2019), historicamente negada.

Se, com a autora, “o sonho de aula nada tem a ver com uma tola ilusão, mas com a concretude de uma vida docente mais alegre, que começa pela incorporação fantasiosa” (CO-

RAZZA, 2019, p. 8), trata-se de notar que o desejo que aí se move atende a necessidade da invenção de reais outros, não porque invista em qualquer coisa como a negação daquilo que se vive, mas sim porque simplesmente não se alinha à visão de que existe um mundo pronto chamado real.

O SONHO NAS ENCENAÇÕES DO DESEJO DE UMA POÉTICA NA DOCÊNCIA

Ao refutar a parasitária inutilidade que vê como presente em uma soma de discursos revisionistas da educação, Corazza afirma seu interesse em perscrutar “[...] os movimentos recentes de docência, os quais problematizam a especificidade do ato de criação dos professores, desde a perspectiva afirmativa da vontade de potência de educar” (CORAZZA, 2019, p. 3). É, pois, no curso de um movimento investigativo de tal teor, levado a cabo por anos a fio junto ao seu Bando de Orientação de Pesquisa (BOP), que a autora conta não saber exatamente a razão ou o modo pelo qual a categoria do sonho passou a forçar, ali, sua entrada, muito embora estivessem atentos à necessidade de dissipar a “[...] camada de poeira do sempre-igual, que principiava a recobrir a noção de docência-pesquisa tradutória” (CORAZZA, 2019, p. 4).

Com efeito, as investigações de Corazza acerca da prática docente detêm uma importante peculiaridade exatamente porque a atravessam em favor da potência de criação do ato mesmo de educar, então aludida como traço constitutivo de sua própria especificidade.

Como lugar privilegiado de tal ato, a aula desponta como o contínuo de um espaço-tempo que nasce e (per)vive *do* e *no* encontro tradutório entre Currículo (EIS: espaços, imagens e signos) e Didática (AICE: autor, infantil, currículo e educa-

dor). Via a tarefa da tradução aí investida, entendida, com Haroldo de Campos, como necessariamente transcriadora, Corazza aposta nas chamadas escrituras de claro viés poético, dando vazão a uma inescapável sanha artistadora posta a abrir os vazios necessários à exercitação de uma docência inventiva. Aquilo que a autora faz, portanto, quando junta, ao poético, o onírico, diz respeito à intensificação renovada desse mesmo empenho.

Ao defender, nas artistagens da docência, o direito dos professores de sonhar poeticamente o arquivo de Aula (Currículo + Didática), Corazza assinala a singularidade de tal aventura como aquilo mesmo que nos excede. Segundo a autora, “[...] o sonho faz a docência ganhar em valência e operância vitais, pois reúne forças encantadas, que existem apesar de seus criadores [...]” (CORAZZA, 2019, p. 4-5). Nesse sonho de ser, alusivo à “[...] questão da pseudoidentificação do autor: aquele que foi por não ser existindo” (CORAZZA, 2019, p. 10), estaríamos diante da “[...] dicotomia originária entre pregnância poética e ausência histórica” (CORAZZA, 2019, p. 10), de modo que o professor, como uma espécie de espírito antigo e demiurgo prospectivo, insurge como aquele que parece poder realizar um “[...] leve raptó poético característico dos dormentes de olhos abertos e dos sonhadores lúcidos” (CARVALHO apud CORAZZA, 2019, p. 10).

Essa atenção destemida a limiares outros, ligada a um movimento que ascende a um “[...] modo assombrado de vida docente” (CORAZZA, 2019, p. 6) porque vinculado ao sonho da aula e, mediante a pesquisa, ao sonho da tradução transcriadora de um enigma figurado (CORAZZA, 2019), parece estampada não só no preciosismo da escrita fabulatória que Corazza tece, em especial, em algumas passagens de seu artigo. A referida atenção desponta, igualmente, nos subtítulos

das seções que o estruturam — *Mistérios do Amanhã, Transparência Duvidosa, Imagem Distorcida, Suspeita de Impostura e Trabalho do Sonho* —, assim como em um modo de escrever cujo desenho corresponde, naquilo que aqui se vislumbra, a um conjunto de círculos que não para de mexer, dado que se justapõem, afastam, superpõem e mesclam.

A vibração desse conjunto móbil, arregimentado por Corazza na companhia de uma multiplicidade de autores que versam sobre a temática do sonho, dentre as quais Bachelard, Baudelaire, Benjamin, Bloch, Breton, Freud e Goya, incita, por si só, a necessidade de focalização de seus elementos nodais.

Em continuidade a tal tarefa, interessa adentrar a especificidade do apelo que a autora faz à valorização da imaginação e da fantasia da aula relativamente à complementaridade das sistematizações presentes em perguntas como as que seguem: “Como alguém [...], dos subterrâneos da inconsciência, sonha com a engenhosidade de soluções pragmáticas? Ou como um intérprete, teórico e narrador [...] vê passar, pelo canto do olho, no espelho da aula, um unicórnio, em breve visão do intangível?” (CORAZZA, 2019, p. 5).

A respeito da imaginação e da fantasia, entendidas como “[...] outra morada de afetos, quadro de *poiesis* e paragem de estudo [...]” (CORAZZA, 2019, p. 4), Corazza adverte acerca da necessidade de que não nos envergonhemos delas, nem as vejamos como autorizadas somente aos poetas. Muito ao contrário. Ao afirmar que aquilo que o ofício docente compreende

[...] não é um significado consistente, um sentido determinado, tampouco um mundo compreensível, mas uma dúvida a formular, um texto a escrever, uma abertura estilística que ultrapassa o sentido de realidade, forçando passagem para além dos próprios limites, do

peso dos dados mobilizados, da violência desreguladora dos signos e da ousadia da mão que sonha (CORAZZA, 2019, p. 6),

é exatamente a tarefa da captura, nas artistagens, das interpelações entre o que conhecemos da aula e o umbigo do sonho, que a autora defende. Dito de outro modo, para que se abra alguma possibilidade àquilo que, do que conhecemos, difere, tal tarefa investe, antes e necessariamente, na “[...] *hybris* (desmesura, loucura), que busca escapar da *moira* (território e destino)” (CORAZZA, 2019, p. 6), indo lá para o “[...] desconhecido, suspeito, lacunar, ausente, sub-reptício, negado, interdito” (CORAZZA, 2019, p. 7).

Mas se as escreleituras não cedem, como diz Corazza, ao puro automatismo, elas também não cedem ao caos. A relação de complementaridade apontada nas perguntas supracitadas permite assinalar, portanto e com maior acuidade, que o apelo aí registrado é, antes, o da coexistência entre os domínios de uma razão que ordena e contém e os domínios de uma fantasia que desarranja e expande. É na imanência desses domínios — a ordem habita o caos e vice-versa —, distante das hierarquias de controle que o vício das polarizações exigiria, que aulas desmarginadas são, segundo Corazza (2019), criadas, e se precipitam na pesquisa.

Tais aulas, “constituídas de sortilégios de ondulações e vagas variáveis, que ora nos conduzem à escuridão da noite, ora nos restituem à claridade do dia [...]” (CORAZZA, 2019, p. 8), integram, na distinção mesma que Corazza faz, com Bachelard, entre devaneios (diurnos) e sonhos (noturnos), “[...] um pensamento dinâmico, antecipador e engajado, que une racionalidade e consciência imaginante para instaurar novas realidades [...]” (CORAZZA, 2019, p. 5).

No presente da pesquisa, as experimentações das escrituras próprias às artistagens do pensamento, então entendidas como motor para o funcionamento de uma “[...] montagem e composição, fora de tom, fora do prumo, fora dos gonzos [...]” (CORAZZA, 2019, p. 7), conservam a chance de que, no jogo entre a sonheria do professor e a aula contada, sejam transpostas as bordas de supostas totalidades, dado que se joga entre limites que insurgem como excessivos e passagens que se desdobram como excedentes.

Se, sob tal perspectiva, Corazza (2019, p. 11), inspirada em Borges, afirma que “[...] não sabemos se sonhamos a aula ou se é ela que nos sonha [...]”, há de se depreender que, nessa espécie de correspondência vital, a mão que sonha nunca é maior nem menor do que a urdidura da trama que tece contra o já sedimentado na própria linguagem. Numa lida que incorpora o acaso como indispensável ao indeterminismo da criação, ativam-se conexões, contágios e desilusões como ações que refutam a passividade da tradição docente (CORAZZA, 2019). Tratando-se, pois, de um “[...] movimento incessante de transmutação do passado e de desassossego da identidade [...]” (CORAZZA, 2019, p. 5), a mão que sonha desponta como deveras capaz de “[...] fazer jus ao sentido de *treditio*, enquanto ato de passar de mão em mão” (CORAZZA, 2019, p. 10).

No paradoxal encadeamento descontínuo de matérias traduzidas (como o são, também, aquelas entendidas como originais) e de traduções das traduções, aquilo a que se zela, na perspectiva de uma docência poética, é a luminosidade da criação de cada qual, a se ressaltar veementemente no ato professoral daquele que assume, nesse sentido, o lugar de autor-operador. Distanciado, portanto, de uma prática docente

restrita às noções de transmissão, intermediação ou afins, aquilo que, com efeito, fascina o professor que sonha é, segundo Corazza (2019, p. 9), “[...] a força do espírito humano tanto quanto a sua manufatura de artístador de aulas”.

Ao confrontar seres criados na ordem da necessidade, esse professor faz, na aula, “[...] uma incisão de tempo e uma erosão de espaço” (CORAZZA, 2019, p. 8), de modo que, quando a interpreta, habita “[...] uma concha, como se tivesse um coeficiente central, uma matéria volante e um céu interior: feitos por expectativas, ardência e morte” (CORAZZA, 2019, p. 8). Considerando-se a ambivalência vital entre vida e morte como condição para a tarefa da criação que a “[...] radicalidade da ritmanálise do sonho e da vigília” (CORAZZA, 2019, p. 11) tanto exige quanto traz como urgente, parece possível entender a razão pela qual uma aula, que é sempre terminável e interminável, “[...] não se presta para ser elidida, denegada nem esclarecida, e sim para que busquemos o sentido atribuído ao ato de sonhá-la” (CORAZZA, 2019, p. 7).

Cientes de que o sentido que aí se busca não é da ordem de um conteúdo manifesto, mas sim de um conteúdo latente, a tarefa tradutória transcriadora de uma docência poética que clama pelo direito ao sonho confere à aula uma imagem distorcida como o princípio mesmo de sua existência. Se, sob tal perspectiva, tudo o que colhemos da aula é “[...] aquilo que desesperadamente jamais poderemos comprovar, embora possamos atestar o impacto de seu canto [...]” (CORAZZA, 2019, p. 5), o exame do sonho desponta como o que poderia funcionar de modo superlativamente profícuo à tarefa da decifração da referida latência, exatamente porque o sonho “[...] oferece a dificuldade especial de não se entregar diretamente” (CORAZZA, 2019, p. 6).

Tratando-se, nessa tarefa, de se seguir “[...] criando a paixão encontrada em toda obra artistada” (CORAZZA, 2019, p. 4), Corazza recorre a Nietzsche para trazer à baila a legitimação da potência do falso que aí se coloca em curso. Por certo, ao dirigir-se à matéria que tem à mão, o professor que sonha produzirá sempre, em relação a essa matéria, uma aparente similaridade, então entendida como tudo o que pode um ato tradutório que assume seu caráter transcriador tanto quanto o que há de intraduzível (ou a-traduzir) naquilo mesmo que transcria. A despeito da “elevada suspeita de impostura que paira sobre essa docência [...]” (CORAZZA, 2019, p. 9) são, portanto, as torrentes de inverossimilhança que jorram dos delírios de interpretação de uma docência onírico-poética tradutória — seu secreto poético — o que há de se situar, sempre e a cada vez, como o mais próximo “[...] de uma verdade que supõe o erro e os mistérios do amanhã” (CORAZZA, 2019, p. 5). Por isso, o professor sonhador não tem aula fixa — a fantasia dita a imagem e muda sempre de lugar, podendo a aula ser, dentre tantas, um “[...] mito azul de lápis-lazúli, lenda verde malaquita ou saga violeta” (CORAZZA, 2019, p. 7).

Certa de que “a docência poetizadora é ação, não contemplação [...]” (CORAZZA, 2019, p. 12), Corazza afirma a seara própria ao professor sonhador como combativa, não lhe faltando munição onírica: “todo sonhador de aula carrega no bolso uma bomba de tinta” (CORAZZA, 2019, p. 11-12). Nesse sentido, inquirere:

[...] de que vale ainda trabalhar como professor, a não ser como um profissional da não alienação e da vigília, que combate a ditadura do consensual e o fascismo social, mediante o desejo de mudar o ler e o escrever, o pesquisar e o pensar [?] (CORAZZA, 2019, p. 4).

Ao situar como urgente a forja de uma nova encenação do desejo na docência, a autora defende a factualidade do trabalho do sonho na poetização da aula sonhada, da aula contada e da aula traduzida. A aclamação que daí ecoa, grita por mais vida na docência, adquirindo uma particular dimensão ético-estética capaz de assumir a grandeza singela da seguinte imagem: “tendo a Terra como escrivantina, escrevemos centelhas de aulas em sonhos de tinta, traduzindo uma escrita cósmica que nos outorga o direito de sonhar com a mutação paradigmática e com a dignidade humana” (CORAZZA, 2019, p. 11).

A QUALIDADE ACONTECIMENTAL DA AULA E A ARTISTAGEM NA DOCÊNCIA

Decerto, a categoria do sonho parece forçar também aqui, na presente imersão no artigo em tela, a ida ao seu ponto nevrálgico: “[...] o caráter infinitivo de uma aula, que se deixa agitar pelo acontecimento [...]” (CORAZZA, 2019, p. 3). Talvez sejam apenas os professores acometidos pelos acontecimentos que irrompem no decorrer de uma aula — como algo que não se prevê, garante ou repete — aqueles que mais podem vibrar em ressonância com a obstinação de Corazza em perseguir e querer o acontecimento.

Como a emergência sempre fugidia do átimo de um instante que dura em meio a um tempo que queda, o que há de se dizer acerca dos acontecimentos que não passe por aquilo que se reparte, na aula, das visões e dizeres habituais fazendo enxergar coisas como “[...] o nascer tardio do sol nas costas dos estudantes [...]” (CORAZZA, 2019, p. 9)?

Ao funcionar como uma espécie de abertura, intervalo, interstício, corte, fenda, fresta, cisão ou cesura nos ordenamentos ou tessituras já tramadas, o acontecimento diz respei-

to à irrupção de um espaço-tempo simultaneamente ínfimo e sem bordas, capaz de fazer durar um vazio que se preenche de intensidades. Na circularidade que corre entre a nossa potência de existir e a potência de sermos afetados, vinculadas aos desejos moventes daqueles que, nas palavras de Fernando Pessoa (1998, p. 133), “[...] nada mais pretendem / que ir no rio das coisas”, a violência do acontecimento desponta como a própria possibilidade de que uma vida difira do que ela é.

Cabe explicitar, portanto, que aquilo que Corazza (2019) mostra desejar ao afirmar a aula como lugar de passagem ou domínio do informe, não é nada menos do que um crescer em realidade. Esse crescer, atrelado à pujança de um desejo para o qual nada falta, passa ao longe da noção da conquista de qualquer forma de apoderamento das coisas ou de empoderamento de si, constituindo-se, antes, como a intensificação contínua e indefinidamente revigorada de uma força: a de existir.

É pela via desse modo de existência intensivo que se pode dizer da aula, com Corazza, como uma peça inventada *in acto*, a qual, “[...] impelida pela destinação e pelo apelo a pensar [...]” (CORAZZA, 2019, p. 6), desponta como atrelada à própria coragem de existir concernente ao trabalho da criação. Na verve dessa qualidade acontecimental da aula, a um só tempo força de vida e de morte — expulsa-nos do já sabido enquanto faz irromper um espaço-tempo imanente àquilo que, em nós, se diferencia —, somos instados a pensar, entendendo-se o pensamento, pois, como o deflagrar de uma força que, sob pena de seu próprio fenecimento, necessariamente cria.

A visibilização dessa incontornável dimensão trágica do acontecimento, capaz de evidenciá-lo como em nada afeito àquilo que recusa, na vida, o valor e o sentido de seu próprio risco, permite que atinemos para o que há de vital na beleza

arreatadora da obstinação de Corazza (2019, p. 1, 12) em “[...] transformar a nossa dor de professor em um adorno dourado tão delicado como a asa da cigarra”. A força e a fragilidade que tal imagem detém faz reluzir o incômodo de uma pergunta: afinal, o que há de nos fazer dignos de nossa existência que não diga respeito ao que há de vivo na vida?

Ainda que *ir no rio das coisas*, como visiona o poeta, requeira a afirmação daquilo que diz respeito, no acontecimento, à inocência do acaso e à imponderabilidade do indeterminado como condição — e, nunca, a garantia — de que uma vida se intensifique na efetuação mesma de seu redesenho segundo novos limiares, o fato é que sempre haverá, entre aquela vida e os acontecimentos que a acometem, o que permanece a cada vez, conforme mostra Corazza, como incapturável (o intraduzível ou a-traduzir). Nesse sentido, inquirir: “[...] tentamos tocar o diáfano, o volátil, a fluidez, a leveza, as modulações, a proliferação?” (SANDRA..., 2020). E ela própria responde: “[...] aquilo, justamente, que nos faz continuar vivos, e ativos e afirmativos [...] é a nossa impossibilidade, felizmente, [que é a] de não conseguir atualizar o acontecimento de uma maneira absoluta” (SANDRA..., 2020).

Se, ainda com o poeta, “[...] ao nauta o mar obscuro é a rota clara [...]” (PESSOA, 1988, p. 129), nota-se que aquilo que a autora persegue numa aula diz respeito à alegria de uma impossibilidade: a da apreensão do incapturável. Uma impossibilidade alegre porque é somente no empenho destinado a tal fracasso que reside a chance de que a vida cresça em realidade.

O pensamento deleuziano pode ser tomado como uma importante chave de leitura para o uso que Corazza faz da noção de acontecimento na Educação, e, sob certo sentido, também para o que nomeou como artistagem.

Segundo Deleuze, qualquer real, que é sempre fluxo, “[...] se rodeia de uma bruma de imagens virtuais” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 179) invariavelmente em vias de atualização. Diante da inexistência, portanto, do puramente real e do entendimento do virtual e do atual como imanentes, o acontecimento é afirmado como a realidade do virtual (DELEUZE; GUATTARI, 1992). O fato é que o acontecimento há de ser considerado segundo uma via de mão dupla: a da efetuação e a da contraefetuação. Diz-se da efetuação quando um virtual devém real. Ligada aos processos de individuação, a efetuação não se dá senão como a fundação de um presente definitivo segundo o ponto de vista daquele que encarna o acontecimento, a partir do qual o futuro e o passado são, então, demarcados. Já na contraefetuação, o real devém virtual. Ligada aos processos de singularização, não há outro presente na contraefetuação senão o de um instante móvel que esquiva o próprio presente desdobrando-o em ainda-futuro e já-passado. Nesta, o acontecimento, livre das limitações de um estado de coisas, é pré-individual, impessoal (DELEUZE, 2006).

Deleuze ressalta a ambiguidade presente nessa via de mão dupla. No caso da efetuação, afirma: “[...] é minha vida que parece muito fraca, que escapa em um ponto tornado presente em uma relação assimilável comigo” (DELEUZE, 2006, p. 154); no outro, o da contraefetuação, continua: “[...] eu é que sou muito fraco para a vida, é a vida muito grande para mim, jogando por toda parte suas singularidades, sem relação comigo [...]” (DELEUZE, 2006, p. 154).

A essa ambiguidade, o filósofo atribui o que é essencialmente da ordem da ferida e da morte, uma vez que “[...] a morte é ao mesmo tempo o que está em uma relação extrema ou definitiva comigo e com meu corpo, o que é fundado em mim,

mas também o que é sem relação comigo, o incorporal e o infinito, o impessoal, o que não é fundado senão em si mesmo” (DELEUZE, 2006, p. 154). Como a morte, o acontecimento — duplo e impessoal em seu duplo — é feito de uma parte que se realiza e se cumpre, e de uma “[...] parte que seu cumprimento não pode realizar” (BLANCHOT apud DELEUZE, 2006, p. 154).

Daí a afirmação do incapturável no acontecimento, extensiva, outrossim, àquilo que, nessa franca relação entre o acontecimento e a morte, permite atravessá-lo segundo a questão da vontade. Com efeito, o problema da vontade traz à tona a exigência, no acontecimento, de que uma força seletiva encontre, no que acontece (acidente), o acontecimento puro (instante como ponto aleatório), ou seja, equivalha a ele próprio. Sob tal perspectiva, de clara inspiração nietzschiana (*amor fati*), é possível acessar a agonística presente na afirmação de que o acontecimento designa “[...] a mais pessoal relação com uma ferida” (DELEUZE, 2006, p. 151).

Essa imagem, extraída, por Deleuze, da produção do poeta francês Joe Bousquet — “Minha ferida existia antes de mim, nasci para encarná-la” (BOUSQUET apud DELEUZE, 2006, p. 151) —, oferece o entendimento de que capturar, no acontecimento, o sentido, ou seja, “[...] a verdade eterna, que é como o fogo no qual se alimenta [...]” (DELEUZE, 2006, p. 152), significa nada menos do que atingir o ponto em que a morte retorna querida contra todas as mortes num ferimento traçado vivo como o talho de todas as feridas (DELEUZE, 2006). O retorno da diferença.

Se o curso dessa transmutação — a dor do professor vira adorno dourado — já pode ser efetivamente sinalizado no momento em que o corpo sofre, diante do acontecimento, uma espécie de salto no mesmo lugar ao trocar uma vontade

orgânica por uma vontade espiritual que quer, não exatamente o que acontece, mas sim algo que nos dá sinal e espera *no* que acontece (DELEUZE, 2006), é preciso notar, com Bergson (2006), que coisas como o espírito e a intuição devem ser vistas como aquilo que há de mais concreto e preciso no sistema. Embora tais coisas não se restrinjam, obviamente, à arte⁶⁵, é possível notá-las na escolha de Corazza por uma docência artistadora. Ao poetizar palavras e imagens oníricas fazendo-as funcionar como matéria profícua para a captura do sentido no acontecimento puro, tais dimensões sobrevivem à tarefa imposta na incomparável potência que têm em apreender, em suma, o intangível.

Que tal paradoxo seja a sina daqueles que são instados a viver a aventura da criação, assim o sabem, segundo Deleuze e Guattari (1992), não somente os artistas, mas também os filósofos e os cientistas (em atenção às três Caóides ou filhas do caos). Não obstante, excluídas as ideologizações já referidas no início dessa escrita acerca da arte e da educação, juntas ou separadas, chamar a tarefa própria ao pensamento que cria, seja no contexto da docência ou em qualquer outro, pela via de um neologismo que deriva do termo arte — *artistagem* —, permite trazer, com Deleuze, a assertiva de que tal tarefa encontra, na especificidade da arte, algo como uma associação peculiarmente franca, uma vez que a arte integra e visibiliza a agonística própria ao ato de criação.

Sob tal perspectiva, dizer sobre os feitos da arte é como poder ver o que há de comum em todo advento da criação — uma luta sempre renovada. Seguem descritos, pois, alguns

⁶⁵ Bergson fala do espírito e da intuição em direção ao que faz o filósofo, por exemplo.

desses feitos: 1 – como alteridade empenhada em uma matéria de expressão, a arte dá ao acontecimento o composto (afectos e perceptos) que o celebra, de modo que não o atualiza mas o incorpora e encarna – ela é o possível como categoria estética (DELEUZE; GUATTARI, 1992); 2 – ao traçar um plano de composição na produção de tal composto sob a ação de figuras estéticas, a arte somente o faz atingindo uma zona de indiscernibilidade como condição para que o finito (composto) que erige restitua, sem parar, o infinito, ou seja, “[...] se abra e se lance sobre um vetor louco, como uma vassoura de bruxa, uma linha do Universo [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 238); 3 – ao exercer a tarefa da captura do sentido no acontecimento puro, a arte eleva-se à mais alta potência do falso (NIETZSCHE, 1998) exatamente porque faz de sua obstinada recusa da irredutibilidade existente entre o real e o que produz,⁶⁶ ou seja, do incapturável no acontecimento, aquilo que mantém em pé o composto que cria; 4 – o composto da arte, como coisa que se faz enquanto é feita, captura, conserva e cifra, incontornavelmente, forças que não cabem no vivido porque vêm como o infinito e para lá nos lançam, despontando como a materialização de uma luta que afirma a vida naquilo mesmo que guarda como “[...] a marca discreta da morte” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 243).

Mantidas as diferenças que constituem os modos pelos quais cada esfera da produção humana elabora, na lida com o acontecimento, seu corte no caos ao produzir espaços-tempos outros, tais feitos justificam o entendimento de que, para toda

⁶⁶ Roland Barthes (1989) diz de tal irredutibilidade em referência direta à Literatura, então entendida como escritura ou texto cuja qualidade assinala um exercício da palavra que nos permite a ouvir a língua fora do poder.

criação, é necessário o pensamento que artista. Daí, o sabor do uso do termo artistagem na defesa de uma docência inventiva.

Se aquilo que o professor que sonha quer, de tais feitos, nada mais é, portanto, do que o valor procedimental que, deles, se desprende em favor de um trabalho de criação que lhe é próprio, cabe assinalar, no que faz do acontecimento algo que é “[...] coletivo e privado ao mesmo tempo, particular e geral, nem individual nem universal” (DELEUZE, 2006, p. 155), o desejo de que a obra que nos chega de Corazza na condição de “[...] filh[a] de seus próprios acontecimentos” (DELEUZE, 2006, p. 152), continue a funcionar como uma porta de onde saem e chegam sonhos “[...] de vários lugares e muitos de uma só vez” (CORAZZA, 2019, p. 11). Conforme Sandra Mara Corazza afirma em referência direta à morada do sonhador, esse lugar cintila com milhares de vagalumes. Quando as luzes de outono o invadem, “[...] fadas azuis arrancam seus cabelos para aquecer os ovos de madrepérola” (CORAZZA, 2019, p. 11).

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240040, p. 1-15, 2019.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: Lógica da Sensação*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

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

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PESSOA, Fernando. *Os melhores poemas de Fernando Pessoa*. São Paulo: Global, 1988.

PRATES, Adriana P. *Do encontro arte-museu-educação: uma perspectiva arqueogenealógica*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03072019-143732/pt-br.php>. Acesso em: 5 maio 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SANDRA Mara Corazza: *é disso que se trata*. 2020. 1 vídeo (6 min e 24 seg). Produção de Fabiano Neu e Julio Groppa Aquino. *Publicado pelo canal Professorbar*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qqwG0kkc7w8&t=307s>. Acesso em: 25 jun. 2020.

INVENTÁRIO DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO:⁶⁷ dançar uma educação transcriadora para movimentar uma vida docente

Wagner Ferraz⁶⁸

*Fazer ranger articulações entre práticas,
coligir e correlacionar dados, montar
e desmontar formas, refinar a precisão
de ideias, usar a livre imaginação para
construir e desconstruir as verdades
que inventamos é nosso destino como
seres que, ao nascer humanos e finitos,
nascemos marcados para desejar; criar
e recriar, valendo-nos de perspectivas e
vieses, o mundo que nos rodeia.*

SANDRA MARA CORAZZA

PARTE I: CONVITE AO MOVIMENTO

Pensando uma consciência de um desejo criador da área da Educação, surge o objetivo de um artigo de Sandra Mara Corazza (2018), com seu título repetido no título deste texto em questão, que diz respeito à realização de uma leitura e uma escritura do citado desejo, tendo como premissa a afirmação de que muitas coisas funcionam no exercício do ofício de educar. Portanto, a autora expressa que a pesquisa em educação deve

⁶⁷ Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230032, p. 1-23, 2018.

⁶⁸ Licenciado em Dança e em Pedagogia. Mestre em Educação e Doutor em Educação em Ciências. Professor e coordenador do Estudos do Corpo - EDC.

sinalizar os efeitos e as causas desse ato de educar “para que a educação não seja nunca tomada como uma espécie de taumaturgia ou crença mágica” (CORAZZA, 2018, p. 3). Ela reforça:

Não compactuamos com a concepção de que educar seja tão difícil (ou mesmo impossível) que não possa ser descrita, conceituada, compreendida e explicada em seu funcionamento — mesmo levando em conta as limitações e camuflagens de nosso entendimento quanto à coesão interna e capacidades de comunicabilidade e de verificabilidade empírica desse conhecimento (CORAZZA, 2018, p. 3).

Na busca dos sinalizadores que indiquem possíveis efeitos de educar, o processo de pesquisar exigiu a formulação de indagações que convidam ao exercício de pensar, sendo: pensar as possibilidades de criações didáticas e curriculares via procedimento tradutórios; o tensionamento entre teoria e práticas nas perspectivas das filosofias da diferença em educação; dispositivos e procedimentos de verificação em pesquisa que possam comprovar cientificamente a tese da transcrição tradutória; também chama a atenção para repensar a docência; além de discute a responsabilidade subjetiva de pesquisadores. Corazza também, se pergunta sobre possibilidades de efetuação de uma pesquisa de ordem empírica, evitando seguir caminhos formais, operando matérias (dados) que se tornaram um arquivo procedente de invenções realizadas no projeto *Escrileituras*: um modo de ler-escrever em meio à vida, no período de 2011 a 2014 envolvendo as Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE).

Nesse pensamento filosófico, literário e educacional da diferença, a pesquisa em questão, faz uso de um método que opera um tipo de diálogo humano, “um método receptivo de experimentação, como uma linguagem, que valoriza mais a escuta do avesso e a espera de sentido do arquivo do que a sua indução ou armazenamento” (CORAZZA, 2018, p. 4). Isso possibilitou movimentar um plano de imanência da área da educação e do grupo de pesquisa e orientação *DIF: artista-gens, fabulações, variações* atuante desde 2002. Entendendo

[...] esse plano como um método, enquanto trabalho do pensamento da diferença, que faz falar a realidade docente, que lhe responde na língua em que é perguntada, isto é: em condições artistadoras de aulas (CORAZZA, 2012), povoadas de procedimentos tradutórios transcriadores — considerando cada procedimento enquanto “previamente planejado, artisticamente armado e estrategicamente pensado” (FEIL, 2011, p. 33) (CORAZZA, 2018, p. 5).

A pesquisadora destaca que não procura um paralelismo entre o “funcionamento tradutório da educação e o discurso dos professores sobre tal” (CORAZZA, 2018, p. 5), por mais que entenda que os dois dividam características e mantenham entre si articulações complexas. O que funciona na educação pode ser traduzido no e pelo discurso, desenvolvido pela linguagem e raciocínio do território teórico, porém, também há um funcionamento que se define pela dinâmica da prática, também chamado de domínio da docência, no nível discursivo. Esses domínios da teoria e da prática são estudados por meio de um método fundado como trabalho do docente-pesquisador, que se ocupa de pensar as próprias vivências criadoras.

Podemos também denominar um domínio de teoria e o outro de docência, em situação de diálogo permanente, de modo que a articulação teórica da tradução, sem referência à docência, carrega o perigo de aproximar-se das manifestações de um pensamento delirante; enquanto a docência tradutória, sem a conceitualização teórica, pode extraviar-se na indisciplina e na onipotência de qualquer chão de aula. Tratamos assim de uma teoria tradutória, que circunscreve uma prática docente também tradutória, e — por esta prática é circunscrita —, em um liame, ambas transformam-se em método de pesquisa que revela o que constrói (CORAZZA, 2018, p. 5).

Uma das urgências da pesquisa foi a retomada da distinção entre teoria e prática, porém, distanciando-se da ênfase binária, que não passa de um artifício fabulatório apoiado em determinados procedimentos, sendo eles: a) “Identificar um elemento da teoria e outro da prática e fazê-los corresponder termo a termo”; b) “apontar um elemento da prática e identificá-lo a tal ou qual porção da teoria, definindo-o”; c) “forçar a teoria para aplicar algo da prática e vice-versa”; d) “comparar a prática com a teoria e acusar esta última de não corresponder àquela”; e) “isolar um elemento do conjunto teórico e pretender que expresse com exatidão a prática, acreditando captar o absoluto”; f) “igualar o não igual e indiferenciar o diferenciado tanto da teoria como da prática” (CORAZZA, 2018, p. 6). Todavia, nessa proposta, para afastar-se desse binarismo, segue-se um percurso com a perspectiva já elencada, filosofias da diferença, e com o pós-estruturalismo.

O caráter empírico desta pesquisa está destinado a extrair e apontar possíveis teorias que possam aparecer em experiências curriculares e didáticas vividas por bolsistas que participaram do Projeto Escreituras. Por isso, “nos esforçamos para investigar,

nessas experiências, os efeitos e a eficiência de determinada teoria curricular e didática, de corte tradutório e transcriador (CORAZZA, 2013a, 2013b, 2015), pautada desde o início da composição e da estruturação do grupo” (CORAZZA, 2018, p. 7). Explicitando a busca dessa investigação em uma questão, podemos indagar: “Quais foram os procedimentos tradutórios utilizados por cada pesquisador-professor para, de modo transcriador, produzir currículo e didática?” (CORAZZA, 2018, p. 7).

O que interessava, nos exercícios propostos aos docentes, era fazer aparecer a teoria tradutória no campo didático que mostraria pistas do seu funcionamento. E, desse modo, “reconstruir, passo a passo, cada experimentação de professor-tradutor, o seu trabalho em determinada aula, em certa proposta ou temática curricular, em suas formulações, hesitações ou descobertas, em seus pontos obscuros e indefiníveis” (CORAZZA, 2018, p. 7).

Os exercícios mencionados, são a operacionalização dos procedimentos tradutórios em didática, que se configuraram através do “Roteiro para inventariar procedimentos de tradução em uma aula” (CORAZZA, 2012). Esse processo consistia em dispor respostas que conforme eram lidas e relidas, também passavam a ser reformuladas na escrita que produzia um texto. Desse modo, apreendia-se a ação da teoria tradutória transcriadora em educação e remanejava-se a própria teoria. “Pensamos que aquilo que autorizou cada pesquisador a preencher o roteiro foi, primeiramente, a sua experiência docente de chegada, ao colocar a didática a funcionar, como um professor informado pela teoria de partida do projeto” (CORAZZA, 2018, p. 7-8).

Comparar teoria e prática não era o intuito do roteiro, nem a busca por uma prática didática capaz de mostrar acertos da teoria e muito menos a intenção de explicitar uma docência

capaz de transmitir uma verdadeira teoria de uma didática tradutória. “O que valia para a pesquisa era que o roteiro fosse mais uma oportunidade para o professor-pesquisador traçar um panorama, que expressasse os vários graus de incidência e de contribuição da teoria tradutória sobre a própria prática didática” (CORAZZA, 2018, p. 8). Porém, como se fazia importante responder se os procedimentos foram suficientes para transcriar, assumiu-se a condição de que nenhum pesquisador deveria tratar a teoria como metodologia ou uma possível tendência capaz de realizar livres associações facilmente.

O que valia era que algo do procedimento tradutório utilizado fosse lido, registrado, inscrito em uma nova montagem. O que não valia era nada poder dizer sobre aquilo, como se a docência, ao modo de um engajamento fracassado, barrasse a possibilidade de qualquer comunicação, por mais ilusória que ela seja, ou, mais grave, barrasse toda possibilidade de transmissão da herança (CORAZZA, 2018, p. 8).

O roteiro deveria ser preenchido após o término de cada aula, ele convidava à questão: “O que foi que eu criei produtivamente nesta aula?”. Questão que leva em consideração que nessa proposta o trabalho de pesquisa é empírico e posterior à vivência docente. Cada participante era provocado com a leitura do Caderno de Notas 1 (CORAZZA, 2011) e de outros cadernos de notas da Coleção Escriteiras que teria seu funcionamento apresentado no roteiro, formulando uma mostra do que poderia ter funcionado desses cadernos nas aulas. Nesse momento que “a pesquisa age — mediante o empuxo de um roteiro, chave, ficha, instrumento, entrevista — é a de um tempo fora da aula, na qual a teoria alia-se à prática para produzir outro elo, que comporta tanto a docên-

cia de cada um quanto a do conjunto de participantes que a fizeram juntos” (CORAZZA, 2018, p. 10).

Desse modo seria possível observar nos roteiros preenchidos, nas escritas dos participantes, o grau de afecção vivido dessa teoria, tratemos assim de um pesquisar a prática docente que se dá por uma teoria tradutória que leva em consideração, pelo menos, três tempos da docência: o instante no qual se realiza o procedimento didático; o tempo para compreender o procedimento vivido em aula; e o momento final que envolve o roteiro. “A pesquisa reconhece que cada professor tem o seu tempo, mesmo que a elaboração e o envio do roteiro tenham fabricado determinada precipitação que forçava a passagem do professor às ações de ler e de escrever” (CORAZZA, 2018, p. 11).

Pelo fato de confiarmos que não cabe a paralisia do pensamento e os futuros embaraços da ação docente, o roteiro cumpre a função de fazer funcionar as engrenagens que ligam as palavras ao tempo, exercendo o constrangimento de, a cada frase, levar o escritor-leitor a fazer um ato da ordem de uma nova tradução dos pontos de referência que fervilham na teoria. Encaminha, assim, o professor a captar o seu próprio momento de suspender aquela tradução, na esteira do tempo, ao circunscrever, como passível de ser conclusiva (embora seja uma conclusão virtual) a leitura e a escritura que atestam a possibilidade de alguma mutação em sua posição docente (CORAZZA, 2018, p. 11).

Dúvidas ficam nesse processo e apontam para pensar sobre o instante de didatizar, o possível instante em que se realiza o processo tradutório em aula. Essas dúvidas indicam que esse instante seja da ordem do imprevisto e inesperado, daquilo que desencadeia um fluxo de construções e remanejamentos. Talvez, tenhamos que ver que “é somente no tempo de

compreender o procedimento, ao ler e escrever, desde o roteiro, que o professor possa afirmar que, aí, foi produzido um instante do olhar conclusivo: não fixo, mas ágil, mais leve ou pesado, mais informe ou formado” (CORAZZA, 2018, p. 11).

Portanto, cabe ressaltar o que consta no roteiro para inventariar e que possibilita a efetivação do processo descrito até então. A solicitação de dados de identificação da aula ou oficina está proposto bem no início, em seguida solicitava-se que fosse escrito algo sobre o “modo de fazer”, disparado por questões demarcadas e apresentadas aqui: I - indicar o “PENSAMENTO DE PARTIDA que foi traduzido”; II - descrever a “IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO” de onde se partiu; III - descrever o “MÉTODO DE INVENÇÃO criado ou usado [...], que colocou o PROBLEMA”; IV - mostrar como as “traduções fizeram a REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO de partida”; V - escrever como foi realizada a tradução ou como foi criado “outro PLANO DE IMANÊNCIA ou uma NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO”.

Outros detalhes eram ofertados no roteiro sobre cada uma dessas solicitações disparadoras da escrita e leitura, e o que fosse preenchido se tornava matéria para a teorização do encontro formado por “plano da diferença; teoria tradutória transcriadora; prática docente; aula; procedimento didático; roteiro; nova tradução = plano, teoria, prática, aula [...]” (CORAZZA, 2018, p. 12).

Com o inventário do método propõem-se problematizar e não explicar, ele presentifica a didática do Projeto Escrituras através do preenchimento do roteiro, o procedimento do método de pesquisa produz uma ruptura do dualismo teoria e prática, desse modo ambos se confundem. As inter-relações entre teoria e prática mostram um processo transcriador do pensamento em educação, pois não diz respeito a uma

tradução simultânea e mecânica, não se ocupa de decifrar códigos ou de substituir domínios, mas abre espaço para experimentações docentes na qual não há mais controle sobre teoria, prática e método.

O método é operacionalizado continuamente como trabalho de pensamento e de escrituras, possibilitando que professores-pesquisadores coloquem suas docências em perspectiva, tornando-os mais observadores das experiências didáticas vividas por eles mesmos e assumindo-se tradutores-intérpretes. O papel do roteiro vem a ser “destravar o caráter autoral da nossa profissão, latente em cada professor, facultando a cada qual a criação da sua própria modalidade tradutória. Não esqueçamos que, para a fabricação das ostras, são indispensáveis as irritações produzidas pelos grãos de areia” (CORAZZA, 2018, p. 17).

Colocando uma lupa para ver um pouco mais de perto, destaca-se para análise os inventários do núcleo UNIOESTE. Nestes foi possível observar a não convergência nas respostas dos participantes nos seguintes itens que estão dispostos no roteiro e que são aqui retomados: “imagem dogmática do pensamento; método da invenção; reversão da imagem dogmática de pensamento; e plano de imanência ou nova imagem do pensamento” (CORAZZA, 2018, p. 19). No primeiro caso os participantes se posicionaram contra um possível método para chegar à verdade, se fazendo necessário combater uma imagem de ordem moral e do senso comum. No segundo foi possível analisar que os textos (respostas do inventário) ressaltam que “não há um método a ser descoberto para se pensar e chegar à verdade” (CORAZZA, 2018, p. 19) e indicam que as aulas e oficinas possibilitam encontros com os signos, ou seja, uma violência no trabalho com os signos, fazendo, assim,

ressurgir o ato de pensar. Sobre o terceiro item, os professores-pesquisadores apresentaram signos de diferentes tipos com potência para romper com possíveis esquemas da recongnição. E no quarto caso, foram encontradas declarações de que a criação foi possível “por meio da ruptura com o esquema ação-reação-ação e do esquema sensório-motor, de maneira que o pensamento fez contato direto com as forças e com as matérias, em vez de ficar preso na relação formas-matéria” (CORAZZA, 2018, p. 20).

No Projeto Escriteituras se defende a seguinte tese: o professor cria teoria, prática e método porque, ao educar, traduzindo, não tem como não criá-los. Não há divisão que coloque conceitos e vivências docentes de um lado e seus referentes sensíveis de outro, mas Spinozamente há corpos, *conatus* vital e alegria que nos possibilita pensar intensamente e livremente com nossos corpos, nos corpos, por meio dos corpos, portanto, por intermédio da manifestação de forças.

Buscando fazer uma síntese, a autora faz destaques apresentados em tópicos, elucidando pontualmente as questões primordiais da pesquisa, conforme a seguir: inicialmente nos convida a pensar que “na situação da aula, o professor é afetado pela teoria, que lhe fornece possibilidades, coordenadas para o percurso, mas nenhum método geral ou técnica para encontrar a didática específica que está sendo necessária naquela circunstância”; após, ela esclarece que é possível conceber que a prática consiste na aplicação da teoria, “embora também seja válido pensar que um professor, destituído de qualquer contato com alguma teoria, não pode contribuir com intervenções eficazes, a não ser aquelas baseadas em uma imagem dogmática do pensamento educacional; segue destacando que “a função mais singela da teoria é informar a interpretação e a concretização

da prática; mas, a sua mais importante função diz respeito a um trabalho de pensamento, por parte do professor, durante, depois e a partir da prática”; e, por fim, ressalta que “aqui temos a função da pesquisa de arquivo, encaminhada pelo método, isto é, como trabalho de escrituras, consignada no ‘Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula’” (CORAZZA, 2018, p. 20-21).

PARTE II: EM MOVIMENTO...

*[...] sua dança são as palavras precisas
nas coreografias espetaculares que
apresenta em sala de aula. E quem já
assistiu uma aula Dela sabe: ninguém
sai do mesmo jeito que entrou.*

ZORDAN, PEREIRA e BELLO

Corazza (2018) pensa um roteiro que produz um deslocamento no olhar do professor, instiga a ver outros pontos que não dizem respeito a tudo aquilo que lhe conforta, que lhe é familiar e usual. Podemos dizer que está mais para um “modo de intervenção e, logo, de formação, que deixa ao professor toda a iniciativa para fazer a sua escolha, pontuar com precisão a sua escritura, desembaraçando-a, na medida do possível, de considerações ideais e localizando suas paradas em outros pontos de suspensão” (CORAZZA, 2018, p. 11). Como ela aponta em outro texto: “Os procedimentos de pesquisa funcionam como os fios que tecem a trama que deseja produzir o corpo da pesquisa [...]” (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018, p. 75).

Essa trama feita de fios de procedimentos se torna possível por se investir em um inventário do método no qual essas linhas aparecem, se instauram e tomam vida na pesquisa. O inventário traz os elementos e faz deles, linhas operacionais

com força de procedimento, tecendo, assim, o fazer da pesquisa. Isso nos faz pensar na imanência do ato de pesquisar, no movimento constante de busca para realizá-lo, no processo no qual isso acontece e nas pistas que apontam possíveis efeitos ou resultados. Essas pistas vão aparecendo sem ordenamento, pois, após uma aula tudo está ali, e o professor-pesquisador pode exprimir de suas vivências, o que ele, algumas vezes, nem sabe ainda o que é. Porém, quando se der conta, terá composto tudo aquilo que participa da composição da pesquisa, fazendo do trajeto percorrido com o método, uma linha de pensamento de desmontagem e remontagem do que pode dar condições para observar a teoria tradutória no encontro com a docência e a transcrição didática.

Portanto, tanto o sentido da teoria como o sentido da prática permanecem enigmáticos, embora não deixem de fazer a textura de uma vida docente com o que nela existe de mais notável: o mínimo efeito de sugestão prescritiva. De maneira que todo o lido (e não lido) e todo o escrito (e não escrito) do roteiro tornam-se consequentes, já que criam ao adquirir uma segunda inteligibilidade, o que possibilita a expressão do funcionamento do Projeto Escriteituras em sua apreensão global — além de situar o método, como trabalho do pensamento, com precisão, pois, mais que se referir ao Projeto Escriteituras, o roteiro opera ainda nesse projeto prologando a duração de sua eficácia concreta na formação docente (CORAZZA, 2018, p. 12).

Em outra obra da autora, no livro “O que se transcria em educação?” (2013), Corazza mostrou o caminho que estava trilhando em sua pesquisa, e um recorte e desdobramentos foram apresentados aqui. Para quem teve a oportunidade de acompanhar seu trabalho de perto, fazer o estudo de suas

obras, ou de alguma delas, é sempre provocador, assim como eram suas aulas. De longa data ela aposta em uma docência-pesquisa da diferença, pois “[...] para o Pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá” (CORAZZA, 2013, p. 93). Em meio a processos comuns que, tantas vezes, nos colocam a escolher docência ou pesquisa, pensar as duas possibilidades como multiplicidades imanentes é, realmente, um desafio necessário e foi sempre instigado por Corazza em suas aulas e textos, assim como foi instigado no roteiro.

A singularidade das vivências de um professor pode aparecer nas respostas do roteiro, ou seja, pode aparecer o que foi experimentado no processo de transcrição didática, a experimentação de um corpo que, em aula, pesquisa o acontecimento didático e, posteriormente, faz o exercício de capturar um pouco do vivido ao responder as provocações do roteiro. Com isso, um texto nasce, ele é remanejado “a partir da leitura do roteiro, não é o elo final de um processo, nem a síntese entre a teoria e a prática, mas indica o tipo de processo e o grau de articulações entre fantasias e esquemas, que estiveram em jogo para produzir as traduções docentes” (CORAZZA, 2018, p. 21). Estamos falando de um momento no qual algo aparece do processo de docência e pesquisa, de teoria tradutória transcriadora, da aula, da didática, do currículo... Este momento original de “pesquisa e de análise, propõe conjuntos elaborados, forma territórios teóricos e *cartografa práticas novas*” (CORAZZA, 2018, p. 21).

Portanto, o método precisa ser operacionalizado, e os procedimentos indicam como isso pode acontecer, não se trata de um caminho único ou de um caminho totalmente definido previamente, trata-se de linhas de movimento do pen-

samento, da escrita, da teoria, da prática, do que ficou da aula. Essas linhas emergem com os procedimentos, por isso “o que importa é a invenção de procedimentos que extraem, das Formas, linhas sem Formas” (FEIL; CORAZZA, 2016, p. 2012). Essa trama toda acontece no exercício de educar do professor-pesquisador que, ao pesquisar, cria e, ao criar, vive a prática didática transcriadora que, já aciona potências de um docência-criadora-pesquisadora-artistadora da diferença, corazziana. Um método, neste caso, não está pronto como um caminho determinado para encontrar uma única verdade, por isso se faz sempre necessário

[...] compor um método que envolva um conjunto de procedimentos, pelos quais o pesquisador e a pesquisa orientem o seu trajeto. Não se indica para onde pesquisador e pesquisa devem ir, muito menos de que maneira, mas aguça-se o desejo de que os pesquisadores se coloquem e se percebam em movimento de pesquisa. [...]. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018, p. 71)

A pesquisa, docência, didática, currículo e aula precisam se fazer em experimentação, em movimento, em danças desafiadoras, correndo o risco de se descobrir aquilo que pode causar estranhamento, e justamente por isso pode nos colocar a pensar e transcriar, pode nos colocar em movimento. O movimento nos possibilita dançar à educação, a viver as forças que se movimentam no corpo pensante, do mesmo modo que ler um texto de Corazza ou assistir alguma de suas aulas, sempre foi algo que nos balançou, que nos colocou a dançar, que nos fez e nos faz pensar.

No encerramento do artigo aqui apresentado, Corazza escreve que não se trata de um texto explicitando os resultados de sua pesquisa, mas é muito mais um documento produzido

sobre trabalho de arquivos do pensamento, “como método, que integra a cumulatividade não linear do projeto Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida, graças a uma reelaboração da teoria e da prática docentes [...]”. Na imanência da pesquisa e da docência, ou quem sabe, da teoria e da prática, Corazza desvia dos dualismos e embarca numa viagem de pesquisa com a multiplicidade composta por tantos elementos em movimento como podem ser observados em seus textos. Vejo nisso um convite para dançar a pesquisa e a formação docente, nas experimentações em aulas, nos movimentos da didática e do currículo.

O próprio texto que se propõe a discutir um inventário, já se faz como um grande inventário de pesquisa com toda a riqueza e rigor que nos é apresentado. Um texto que exige estudo para falar sobre ele, e esse estudo nos faz pensar, e a cada leitura novas pistas se apresentam nos convidando a esboçar linhas de escrita... Isso não precisa ter fim, é um processo de ler, pensar, escrever, didatizar, voltar a ler, a escrever, a didatizar e o pensamento pode ser colocado a pensar, em acontecimento, em transcrição. Não há uma ordem para tudo isso, mas estamos vivendo esses movimentos e vamos nos compondo como pesquisadores-docentes.

Não saímos do mesmo jeito de suas aulas e de seus textos, não saímos do mesmo jeito depois do exercício da escrita disparada por um de seus textos, não temos como voltar atrás no momento em que o pensamento não estava provocado a pensar. Nesse processo, o corpo se afeta, o pensamento se modifica, a vida se movimenta e dançamos uma educação, quem sabe possamos dizer, dançamos e escrevemos-lemos possibilidades de educação transcriadora, pois como ela nos deixou escrito: [...] os modos de pensar e escrever criam maneiras de

viver [...] escrever é criar, aligeirar e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, ao invés de representar o que já está dado e admitido” (CORAZZA, 2006, p. 29-30).

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ DE ARAUJO, Róger; CORAZZA, Sandra Mara. Método maquinatório de pesquisa. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá , n. 49, p. 67-80, Dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00067.pdf>. Acesso: 07 dez. 2021.

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

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

CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro , v. 23, e230032, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d3x6XbHyyTK-5vYLzKKssZBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07 dez. 2021.

FEIL, Gabriel Sausen; CORAZZA, Sandra Mara. Procedimento Erótico, na Formação, Ensino, Currículo. In: Sandra Mara Corazza; Máximo Daniel Lamela Adó; Polyana Cíndia Olini. (Org.). *Caderno de Notas 9: Panorama de pesquisa em Escrita*: Observatório da Educação. 1ed. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2016, p. 204-217.

ZORDAN, Paola; PEREIRA, Nilton; BELLO, Samuel. Para falar Dela. In: CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

UMA INTRODUÇÃO AOS SETE CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA DOCÊNCIA-PESQUISA TRADUTÓRIA:⁶⁹ pervivência operatória de EIS AICE

Fabiano Neu Pinto⁷⁰

EXPLICIT EIS AICE

A despeito do tom preambular, *Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE* trata-se de um dos textos derradeiros de Sandra Mara Corazza acerca daquela que seria sua mais enigmática criação, sua bruxaria mais nebulosa e, possivelmente, o mais problemático de seus dédalos de pesquisa e docência. Dos escritos que tomam EIS AICE de *per si* e que a autora publica sozinha, o mais diurno e investido de um esforço manifesto em levar a nebulosidade eisaiceana a algum tipo de precisão. Investimento que parece desafiar a indeterminação inerente ao funcionamento de EIS AICE (ou EA), que pervive enquanto enigma por meio da afirmação rigorosa do paradoxo, visto que sua decifração diz mais respeito a uma operação que força um deslocamento trágico em direção a um vazio de sentidos prévios, do que a um ato especulativo que resulta em um entendimento apaziguador.

⁶⁹ Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n.3 (88), p. 92-116, set./dez. 2018.

⁷⁰ Doutorando e Mestre em Filosofias da Diferença e Educação pelo PPGEduc da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No artigo, os movimentos de Sandra Mara Corazza (ou SMC) são os de um jogo agonístico, quando relacionado a outros textos que lidam com EA. Jogo que é característico do desassossego e da busca incessante da autora pelo impensado e pela variação dos próprios métodos, que a faz colocar a proposição eisaiceana — assim como tudo aquilo que é de sua criação — em xeque. Assim, ao se tratar de uma introdução, o texto também é parte de um encerramento, não apenas porque a vida orgânica de SMC chegava ao seu termo, mas também porque a autora já havia manifestado o desejo em dramatizar um desenlace para o caso de EA, enquanto foco de pesquisa. Embora outras investidas, sob orientação de SMC,⁷¹ se dessem concomitantemente, pode-se dizer que *Uma introdução aos sete conceitos...* é uma de suas cartadas finais.

Assim como EA, o artigo é composto por sete partes e, de início, convoca a um movimento de voltar a face em direção aos elementos/conceitos motores da docência-pesquisa da diferença, a saber: Espaços, Imagens, Signos, expressos na unidade EIS, do Currículo, e Autor, Infantil, Currículo, Educador, expressos na unidade AICE, da Didática. Movimento sinalizador de um trabalho arriscado de objetivação científica que, ao desejar se manter em processo, evitando atingir uma objetividade estanque, faz EA mover-se no encadeamento entre prática, método e teoria, de modo a contribuir com a efetivação de uma política eisaiceana no exercício da educação. Como tirar EA da indeterminação e conferir a ele um valor de

⁷¹ Em 2017, SMC escreveu-me: “Conto contigo para dar cabo de EIS AICE, d e uma vez” (CORAZZA, 2017a). A tarefa resultou no trabalho de dissertação *Grimório de EIS AICE* (PINTO, 2019). A banca de defesa, realizada na tarde de 29 de novembro de 2019, foi a última que SMC presidiu. A segunda parte do presente texto contém excertos do grimório, com algumas modificações.

uso? Ou, então, como fazer uso da indeterminação eisaiceana, aceitando a sua impossibilidade?

Em meio a esse processo de objetivação, o artigo esboça um resumo que relaciona prática, método e teoria à docência-pesquisa da diferença, ao método do informe, ou Valéry-Deleuze, e à teoria da tradução transcriadora, respectivamente. Adverte que mesmo que EA forneça tais dados, enquanto arquivo, ainda se mostra impassível no que diz respeito às dificuldades conceituais implicadas em sua instabilidade de conjunto, que não atende às premissas científicas.

Ciente da impossibilidade expressada por EA, o artigo formula várias teses que hesitam frente aquilo que escapa: que EA seria simples prática sem teoria e que essa prática seria convertida em técnicas, visto que a tradução transcriadora é apenas uma transposição metodológica da docência-pesquisa e que EA, em sua imprevisibilidade, poderia funcionar por muitas vezes, mas não sempre; ou, que EA seria produzido na linguagem e pela linguagem, como simples exposição abstrata; ou, então, que EA conteria alguma teoria desconhecida, relativa a sentidos que precisam ser desenvolvidos, portanto mágica e inacessível à racionalidade científica, de modo que não se poderia negar a cientificidade de EA, mas questionar sobre qual tipo de ciência; ou, ainda, que “o enigma de EA estaria contido apenas no pensamento da tradução transcriadora” (CORAZZA, 2018, p. 96) e que, de fato, não teria nenhum mistério teórico.

Declara que a origem de EA é incerta: não se sabe. Engendrou-se de modo bastardo em meio às técnicas e práticas da docência-pesquisa, de modo que não seria possível fazer uma investigação arqueológica a fim de desvendar seu nascimento e dar a ver sua singularidade, própria de uma filosofia-edu-

cação da diferença. Porém, evidencia a necessidade de mostrar a passagem de EA pela tríade prática-método-teoria sob pena de ignorar seu alcance e com a finalidade de favorecer uma ciência eisaiceana, composta de concretudes e abstrações decorrentes da docência-pesquisa. Com isso o artigo quer afirmar EA enquanto uma dramática máquina estrutural, com ímpetos de variações concretas, que “existe para todo professor que chega a seu limiar, nele entra e o vive” (CORAZZA, 2018, p. 98), e que trabalha a partir de tais variações, sobre a concretude de seus efeitos. Mas previne que experimentações excessivas com as noções do arquivo eisaiceano possam, futuramente, submetê-lo e reduzi-lo a uma imagem dogmática.

O artigo trata, ainda, do interesse das docências-pesquisas da diferença, diretamente imbuídas com a produção do desejo — e não com sua falta e contenção —, acerca do funcionamento de EA em relação ao Fora. De modo que, longe de postularem uma delimitação identitária de EA, as docências-pesquisas afirmam sua condição de “drama de micromultiplicidades” (CORAZZA, 2018, p. 98) em meio às problemáticas do currículo e da didática. Mas, como colocar-se frente a EA e intuir o seu funcionamento, de modo a se deixar afetar por ele, sem esgotá-lo ou imobilizá-lo? De que modo lidar com a configuração eisaiceana sem querer desmontá-la para saber o que tem dentro, dado que “EA não pode ser formado da mesma maneira que funciona” (CORAZZA, 2018, p. 99)? Nesse caso, a questão não se trata de saber sobre EA, mas tão somente acerca de seu funcionamento, que seria o de uma “entidade maquina de produção”, que se conecta a própria “vontade de produzir do professor” (CORAZZA, 2018, p. 99) elevada a sua máxima potência. Desse modo, não haveria em EA nenhuma

ideologia, nem mesmo uma vontade de memória didática ou curricular, pois afirma o esquecimento como potência de produção do novo. A um só tempo selvagem e civilizado, EA funcionaria como uma “máquina de guerra crítica e clínica” (CORAZZA, 2018, p. 99), que ao mesmo tempo que faz cortes e desestabiliza, possibilita a criação.

Tomado por um desejo de operacionalizar o funcionamento de EA, enquanto máquina de produção desejante das docências-pesquisas, via prática-método-teoria, o artigo entende o arquivo eisaiceano como uma estrutura topológica que possui um porão (ou subsolo) e um portal (ou portão); o “real da docência” e o “imaginário da pesquisa” (CORAZZA, 2018, p. 102). Opostos que se intercambiam e produzem um campo de forças indiscernível em seu ponto de contato — formando um ternário — que expressa o informe e, por isso, possui uma relação intrínseca com o real da imanência, a despeito da estrutura ser da ordem do simbólico. Sua superfície é como um espelho que não reproduz nenhuma imagem, mas cria diferença. Arquivo-estrutura que funciona “entre a linguagem do currículo e da didática e o corpo do professor” (CORAZZA, 2018, p. 102). Real e singular, EA não seria passível de reduções teóricas simplificadoras, nem mesmo de uma empiria objetiva, mas a própria estrutura eisaiceana se constituiria em Teoria, na medida em que provoca novas traduções transcriadoras, que atualizam as docências-pesquisas. Assim, EA ocupa um espaço topológico entre o currículo e a didática que se expressa na Aula. Espaço vazio sempre em processo de recomeço e criação.

Após ocupar-se do funcionamento eisaiceano, o artigo questiona sobre o que seria EA, de fato: coleção de escritos, modalidade de pensamento, tema de problematização,

gênero literário-filosófico ou performance discursiva? A partir da *Filosofia da Composição*, de Poe (apud CORAZZA, 2018), afirma duas posições na elaboração estrutural de EA: uma de complexidade e outra de sugestividade que expressam três tipos: real, imagético e escrito. Entretanto, assevera que também seria possível propor um EA infinito, que ao funcionar com uma dupla-pinça de recortar e recompor, engendraria todos os movimentos da docência-pesquisa para configurar uma nova ordem e dela extrair sentidos. Assim inventaria um novo mundo, repleto de potencialidades. EA também conteria transparência e opacidade; atributos que, aliados, produziriam uma condensação tradutória capaz de percorrer “raciocínios labirínticos do tipo indutivo-dedutivo” (CORAZZA, 2018, p. 105) em uma narrativa em abismo, de significantes perseguindo novos significantes sem nunca chegar em um significado. Outrossim, EA poderia ser pensado como palimpsesto, galáxia significante, intertextualização, escrita pictográfica, ou ainda, “uma forma organizada do caos” (CORAZZA, 2018, p. 106). Ou, como heptagrama, com todas as combinações cabalísticas e atribuições mágicas possíveis. Frente ao impasse ontológico, o artigo distingue o jogo engenhoso de EA, que é da ordem da poesia, do lapso, do chiste, da significação sem significado, que desacomoda e força a criar, pois nada está dado.

Na sequência, o artigo esboça um glossário de EA, resultante de um trabalho conjunto, realizado no Seminário Especial *Escreituras no Observatório: pesquisa, didática e currículo*, no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O glossário apresenta atributos possíveis para cada um dos sete elementos constituintes do bloco conceitual eisaiceano.

Assim, Espaços é o elemento operatório de tradução e transposição criativa do currículo. Zona intensiva de indeterminação entre o ler e o escrever, urdida por um cruzamento de forças em constante variação, que se expressa no espaço-tempo da Aula. Imagens, o segundo elemento da unidade EIS, que trata do currículo da diferença, também está relacionado aos reviramentos contínuos que impedem as formações estratificadas e os dogmatismos. Imagens do pensamento e seus múltiplos desdobramentos, que se fazem e se refazem sem se perpetuarem como forma fixa. Signos, o último elemento de EIS, está implicado na força dos encontros, no frenesi que movimenta o pensamento. São matérias de transcrição e trazem elementos do Fora para o currículo. Relaciona-se ao aprender, pois “tudo aquilo que nos ensina alguma coisa emite Signos” (CORAZZA, 2018, p. 110).

O primeiro elemento do AICE didático é Autor, figura que encarna os processos de desejo. Extrator de partículas, desencadeador de devires e tradutor por excelência, o Autor está sempre em comutação; ao assinar, morre, livra-se da pele antiga e recomeça como um outro. Infantil é apresentado por uma via apofática, que diz o que ele não é ou que deixou de ser: “não mais modelo, cópia, acidente, matéria, sensível, inteligível, transcendente, fenômeno, coisa-em-si. [...] Não mais a criança empírica, idealizada, essencial, dotada de características comuns a certo número de indivíduos; não mais a forma criança” (CORAZZA, 2018, p. 111). Força ativa e impessoal, que está sempre a girar sobre si e não entra no jogo das significações permanentes. Currículo, o terceiro elemento eisaiceano, abre, metamodeliza, amplia, penetra, revira, incorpora, arranca, sequestra e neutraliza os mais diversos componentes da matéria educacional. Injeta novos possíveis

no pensamento curricular. Esquiva-se de qualquer verdade que não se afirme como invenção. AICE fecha sua unidade com Educador, o operador que “considera criação como a liberdade de inventar os próprios problemas” (CORAZZA, 2018, p. 112). Faz do ato de educar uma via para diferenciarse, sem recorrer a subterfúgios transcendentais.

Ao final, o artigo aponta o problema da metalinguagem eisaiceana, que no engenho pedagógico do texto é ao mesmo tempo, “um discurso sobre a linguagem de EA e a linguagem do discurso (eisaiceano)” (CORAZZA, 2018, p. 113) e, assim, conclui que, para lidar com a docência-pesquisa da diferença, não há uma separação entre prática, teoria e método. A política eisaiceana é uma afirmação do indeterminado, de maneira que capturar o arquivo e tirá-lo dessa condição, a fim de constituir uma teoria no sentido clássico, resulta em perder o que nele há de mais potente. Portanto, considera-se que a própria teatralidade que EA performa no texto constitui-se em um embate que pode ser chamado de teórico. O mesmo jogo de forças que há entre as unidades de EA, do currículo e da didática, sem preponderância de uma sobre a outra, contagia a tríade teoria-prática-método que orbita o discurso eisaiceano e, dessa forma, se torna inseparável em sua potência de conjunto. Assim, tal discurso seria “uma teoria da prática teórica e de método; ou uma prática teórica da teoria e do método; ou um método da teoria e da prática; e assim por diante” (CORAZZA, 2018, p. 113). O artigo atesta que o tratamento tradutório metalinguístico levado a cabo no texto, como uma empresa de objetivação científica, não imobiliza, nem enfraquece EA em nenhum nível, seja semântico, conceitual ou significante e mantém sua impossibilidade de enigma, pois tal empresa expressa o esforço de todos os tra-

balhos decifratórios, de prática, teoria e método, realizados até então. Assim, em sua pervivência, “EA afirma as linhas minoritárias, positiva o impasse como potência e nos puxa pelos cabelos (mas sem arrancá-los)” (CORAZZA, 2018, p. 114). É onde o texto chega ao seu termo que EA inicia.

INCIPIT EIS AICE

Desde 2015 — e antes disso, quando era apenas AICE (CORAZZA, 2012) —, EA ziguezagueia entre o texto e a Aula, a leitura e a escrita, a educação e outras matérias, entre SMC e seus alunos de graduação, orientandos de mestrado e doutorado, pós-doutorandos e companheiros de pesquisa. EA bruxuleia, persiste, troca de corpo (arquivo, bloco, compósito, crivo, fórmula, estrutura, algoritmo, paragrama, rébus e outros tantos possíveis) e deixa rastros, mas não se deixa capturar. O principal do jogo é captar EA desviando-se do desejo de assujeitá-lo, uma vez que, ao fim e ao cabo, é ele quem agarra pelos cabelos e possui aqueles que o espreitam.

A cada menção, EA ganha uma vitalidade autônoma, como uma espécie de servidor mágico ou um tipo de *golem*, que é feito de transcrições da matéria-prima educacional e que se alimenta do desejo de professonar. Sete noções rudimentares extraídas tradutoriamente dos cânones de uma educação maior, como funções puras, intracódigos que não guardam estados ou semelhanças e são portadoras de realidades educacionais possíveis. Forças motrizes afirmativas, tornadas visíveis por meio de um desmedido trabalho de transcrição operado filosoficamente pela via da diferença, que toma a educação em seu ponto atual — como uma composição aberta e heterogênea — e a sonda e ausculta, sem se demorar nos aspectos mais grosseiros e imediatos.

Transcrição que mapeia as fissuras da educação e incide sobre seus vãos, que é por onde ecoam as potências virtuais. Então reverte, *hackeia*, descontinua, desloca, quebra por dentro, vira de cabeça para baixo, movimentada as múltiplas camadas, produz dissoluções e, dessa forma, honra a educação, ao destacar a porção maldita, forças ativas que são como objetos virtuais, cuja engendramento é definido por Deleuze (2006, p. 167):

Este destaque implica, primeiramente, um isolamento ou uma suspensão que coagula o real a fim de extrair dele uma pose, um aspecto, uma parte. Mas este isolamento é qualitativo; não consiste simplesmente em subtrair uma parte do objeto real, pois a parte subtraída adquire uma nova natureza ao funcionar como objeto virtual.

Assim, as virtualidades irreduzíveis, liberadas pela operação tradutória, reorganizam-se em uma nova e enigmática forma de expressão, um campo de forças infinitesimal, que alia a escrita e a leitura, a pesquisa e a docência, a teoria e a prática, o currículo e a didática, de um modo enviesado, disjuntivo, corazziano, implacável e infernal: EIS AICE.

Real, tanto quanto fictício, EA acompanha SMC como um aliado e emerge nos seminários, projetos de pesquisa, orientações, livros, teses, dissertações, artigos e ensaios. Quando os trabalhos são diretamente provocados por EA e empreendem sua decifração, o fazem de maneira estratégica, a fim de investigá-lo indiretamente, por meio da criação de métodos que são semelhantes a escudos de Atena (NEU; CORAZZA, 2018), polidos como espelhos, mas que mantêm uma certa opacidade com o intuito de desfigurar a conjunção *medusina* dos sete elementos e, assim, mantê-la em jogo, cozinhando nas mãos do acaso, de modo a desviarem-se do perigo da estratificação.

Operações que também podem ser pensadas como indutoras de catástrofes figurais, que permitem “olhar apenas o borrão da floresta, no qual nada se enxerga de cada árvore, num desfalecimento das coordenadas visuais, sonoras, linguísticas e cognitivas ordinárias” (CORAZZA, 2017, p. 239). Tentativas mais ou menos deliberadas de burlar o efeito do observador, que faz com que a consciência transforme ondas em partículas e, como resultado de uma recrudescência, reduza o interessante ao banal.

Estratégias produzidas a partir de interpolações contínuas entre arte, filosofia e ciência, assim como entre prática, teoria e método, e empregadas no sentido de captar — e não capturar — as nuances micrológicas, de dimensões puramente intensivas, que pululam do campo de forças eisaiceano. Captar as variações com o propósito de segui-las em suas múltiplas e imprevisíveis rotas e dar a ver suas oscilações por meio de outras vias, que não aquelas desgastadas pelo hábito.

Tais trabalhos sugerem, não pelo artifício dos resultados possíveis que apresentam, mas pelo próprio modo fabulador de produção, que as faculdades capazes de deslindar o enigma de EA não existem, apenas insistem virtualmente como potência e precisam ser inventadas pelo próprio anseio de decifração, elevado a um grau de transbordamento, em uma espécie de pesquisa-limite.

Desse modo, o contato direto com EA se dá menos com a consciência do que com o corpo, enquanto conjunto de propriedades intensivas. Decifrar o enigma é inventar meios de retornar à imanência; devolver ao corpo a primazia da relação com a vida. Um ato mágico por excelência, de magia como resultado de alterações na consciência que interferem no real.

O problema de EA é que ele não porta nenhuma questão ou charada; ele próprio é o enigma. Está menos próximo da esfinge edipiana do que do *Odradek* de Kafka (1994), uma configuração aparentemente anômala, frágil e fugidia, que não tem nenhum objetivo ou utilidade imediata e, por isso mesmo, rouba a paz. Nesse sentido, EA funciona como um chiste, um engodo, um *koan*, um artifício que promove um deslocamento perceptivo. A decifração de EA não é o desvelamento intelectual de um significado oculto. A incógnita eisaiceana é assustadoramente simples, como o silêncio gritante que é encoberto por uma multidão de vozes, que dele falam sem experimentá-lo de todo.

É por isso que EA não tem jeito. Sua lógica é inapreensível para a consciência ordinária. No entanto, a despeito de sua impossibilidade, urge decifrá-lo. Isso porque, a partir de Nietzsche (2008), entende-se que a consciência é apenas um resíduo de pensamento, resultado da necessidade conservativa de comunicação. Resíduo que faz com que “o mundo de que podemos ter consciência não passe de um mundo de superfícies e de sinais, um mundo generalizado e vulgarizado” (NIETZSCHE, 2008, p. 222).

O ato de pensar não se dá como um prolongamento extensivo da consciência, por ocasião de um melhoramento; consequência de uma evolução efetuada a partir de acúmulos; “‘aumentado’ de alguma forma pela característica própria da consciência” (NIETZSCHE, 2008, p. 221-222), e sim por vias indiretas, cortes, desarranjos, arrombamentos que liberam o que Deleuze e Guattari (1995, p. 32) entendem como “um pouco de Tempo em estado puro, um grão de Intensidade absoluta”.

Dessa forma, superar a consciência ordinária requer uma quebra de controle e, por consequência, uma reversão do cen-

tro de gravidade. É preciso desconstituí-la de sua condição de dominante. Traçar estratégias, artifícios, jogos, desvios, produzir máquinas de guerra, feitiços, métodos, conjurações, modos de ler os textos, escreituras de vida. Travar um embate entre as forças a fim de mover o ponto perceptivo que aglutina a realidade, como diria Castañeda (1974), imobilizado pela excessiva atividade consciente.

A impostura de EA — que, de certa forma, é um prolongamento do caos, pois está conectado com o Fora — assemelha-se com a antena luminescente do Diabo Negro do Mar. A aliança entre a antena do peixe e bactérias bioluminescentes produz uma composição artificial que funciona como um atrator, uma isca luminosa em meio à escuridão abissal, fazendo com que as presas, absortas pela luz e ávidas por capturá-la, sejam conduzidas diretamente para o interior das mandíbulas do Diabo Negro.

Sendo também uma estratégia, EA traz em si uma espécie de algoritmo latente, que faz os trabalhos que o decifram entrarem em consonância vibratória com ele pela via do desejo. Assim, EA se multiplica nos trabalhos que ousam decifrá-lo e que dele são como cópias sem semelhança. Da mesma forma que ele é uma cópia sem semelhança de uma outra estratégia. Como funções que trocam de pele.

EA é pura potência operatória, que não é medida em valores. Não há nele força manifesta. Não é capaz de mover, empurrar, tracionar, elevar, torcer, carregar, nem arrancar os cabelos que puxa. Não é um *deus ex-machina*, operador de milagres, salvador do dia. Não facilita, nem desobriga; não traz paz. Não há contemporização entre EA e a consciência ordinária. EA perturba por sua incompletude de sentido e mais ainda por sua fragilidade. Seu valor de uso no campo social

se dá de forma indireta, a partir de alianças e encadeamentos contingenciais, por efeito de seu turbilhonamento molecular, que é completamente desprovido de interesse.

A presença intensiva de EA introduz na docência-pesquisa uma outra dimensão temporal, onírica e poética. Desafoga o tempo qualitativo do professor ao incitar a dilatação de sua zona de indeterminação, recolocando-o no instante presente de modo a se deixar afetar pelas forças que movem a Aula. Tempo liberado, que mantém o que está dado em suspensão e favorece os atos de criação. É neste tempo de Aula — dissimulado no período cronológico, portanto, imperceptível — que o professor afirma sua vida como obra de arte.

Como a *Carta Roubada* de Poe (2002) — documento comprometedor que, após ter sido furtado, foi arditosamente escondido em um local tão óbvio, que não pôde ser encontrado — EA está oculto pela própria evidência. Talvez “o mistério seja *simples demais*. [...] Um pouco *evidente demais*” (POE, 2002, p. 203, grifos do autor), com um certo excesso de presença, não no instantâneo, mas em duração.

A presença enigmática de EA é também a presença de SMC. Os filhos e as filhas da Pesquisa e da Docência, da Escrita e da Leitura, do Currículo e da Didática vasculham a Aula Cheia (CORAZZA, 2012a) e se perguntam: — *Em que canto terá EA se escondido?* É de entre as chamas do Arquivo, que a Salamandra, sibila apofática, sussurra para quem quiser ouvir: — *Mas não é assim. Não é assim. Não! Não é assim.*

REFERÊNCIAS

CASTAÑEDA, Carlos. *Porta para o Infinito*. Trad. Luzia Machado da Costa. Rio de Janeiro: Record, 1974.

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. *Caderno de Notas 3*: Didaticário de criação: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012a.

CORAZZA, Sandra Mara. Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 233-262, jan./abr. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. *Nota* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <f.neu@hotmail.com> em 14 jun. 2017a.

CORAZZA, Sandra Mara. Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. *Pro-posições*, Campinas, V. 29, n. 3 (88), p. 92-116, set./dez. 2018.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

KAFKA, Franz. A preocupação do pai de família. In: KAFKA, Franz. *Um médico rural: pequenas narrativas*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 72-76.

NEU, Fabiano; CORAZZA, Sandra Mara. Gematria de EIS AICE: às voltas com um ideograma. In: CORAZZA, Sandra Mara. (Org.) *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017, p. 292-306.

PINTO, Fabiano Neu. *Grimório de EIS AICE*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/202472> >. Acesso em: 07 jul. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.

POE, Edgar Allan. A carta roubada. In: POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Nova Cultural, 2002, p. 203-224.

ENSAIO SOBRE EIS AICE:⁷² um enigma para nos fazer pensar e não desvendar

Samira Lessa Abdalah⁷³

Este ensaio de Sandra Mara Corazza intercede ao leitor tanto no caminho prático como no teórico um fora do pensamento da pesquisa em educação. Por caminhos desviantes e empréstimos — como ela escreveu — da filosofia da diferença, o texto se propõe a uma pedagogia da incerteza e das teorias de transcrição para articular — de modo não representacionista — os blocos de pensamento de EIS AICE. A fala, o texto que segue é a voz de Sandra que nos provoca enquanto leitores imagens dessas Figuras, ideogramas, elementos do campo eisaiceanos. Um desafio comentar, argumentar sobre um ensaio totalmente enigmático, pois não há tentativas de explicar o que vem a ser EIS AICE e sim compor textualmente na via da escrita problematizações que acercam os seus elementos no nível de pesquisa, de teorias e práticas educacionais. E, desta forma, se dividem em formas de pensar sobre eles.

I – FUNÇÃO

Há um desejo que as letras que discorrem o ensaio visem a um prazer de leitura, que o texto funcione de maneira aberta

⁷² Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 233-262, jan./abr. 2017.

⁷³ Mestre em Educação (UFRGS), Licenciada em Dança Licenciatura (UERGS).

e antissistemática. Trata da combinação de EIS (Espaço, Imagem, Signo) e AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador) não procedendo de um discurso educacional imperioso, e propõe condições de leitura mais aberta considerando os conhecimentos científicos. O início do texto, com este subtítulo colocado pela autora, dá suporte ao que difere a função da escrita e das articulações de uma teoria eisaiceana tendo como EIS AICE um “bloco único, composto por duas unidades determinadas de composição, que reuniriam, em sua enunciação, a cada vez, todo o investimento de um trabalho textual e procrastinariam, no mesmo gesto, a totalização dos seus enunciados” (CORAZZA, 2017, p. 237).

E, assim ela (re)começa a escrever sobre EIS AICE.

II – PROPOSIÇÃO

É proposto um caminho metodológico e conceitual como um duplo princípio da (re)leitura e (re)escrita do bloco de EIS AICE num desvio que os coloquem não num lugar representativo ou sensacional, mas como Figuras, no sentido usado por (Barthes, 1988, p. 1-3). Sete figuras fugidias, inacabadas com discursos abertos educacionais que provoca deslumbrar mesmo que de modo separado, as figuras eisaiceanas como uma combinação que passa a corresponder a um conceito. Vale investigar tudo o que for capaz de produzir sobre as figuras como necessidade viva e presente de pensar, o que quer que se resulte, como uma ação de pesquisa e modos de conjecturar EIS AICE. Isso tudo é absolutamente dramático, de maneira que, numa escritura e leitura (escrileitura, digamos assim) dessa espécie, EIS AICE ganha em consistência e derruba qualquer fragmentação ou facilidade de figuração (CORAZZA, 2017, p. 239).

III – ESTRATÉGIA

Chama-se a atenção dos leitores para o uso múltiplo de possíveis estratégias textuais do que concerne EIS AICE,

equivalente a uma teoria dos jogos, que é constituído por empréstimos e que resulta em uma trópica, montada ou fabricada, a partir da filosofia da diferença, da literatura educacional, da linguística jakobsoniana, da psicanálise lacaniana, da filosofia da literatura bachelardiana, da poética pós-modernista, das teorias da tradução transcriadora, dentre outras (CORAZZA, 2017, p. 240).

A autora enfatiza o interesse do ensaio por uma revitalização das Figuras ou elementos de EIS AICE, numa composição via escriteitura evitando o comentário de cada elemento. Importa ativar o pensamento no que cada um possa, por meio do desvio, pensar na pesquisa em educação. Os desvios estratégicos são sempre capazes de denotar a sua própria passagem, levando os elementos a agirem, por meio de deslizamentos conotativos (CORAZZA, 2017, p. 241). Permite então, explicar o porquê de tal desvio das partes, para que não sejam subsumidas, deste modo, o bloco eisaiceano se apresenta como algo intermediário que circula sobre forças não chegando a se constituir como uma nova região teórica.

IV – FORMAÇÃO

Acredita-se que a formação em pesquisa educacional constitua um preenchimento teórico do pensamento da diferença no que acerca EIS AICE. A estratégia textual perpassa efeitos de formação de pesquisadores e fornece condições relacionadas a uma vontade crítica de toda educação. O ensaio se mostra como um apelo não argumentativo, mas como uma

espécie de pré-texto pedagógico, que não para de trabalhar o texto propriamente dito (CORAZZA, 2017, p. 242). Neste estilo de formação para aqueles que o leem, EIS AICE fala dele mesmo quando o texto fala. Um ensaio que se compõe pela experimentação; pelo questionamento; pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (CORAZZA apud Adorno, 2003, p. 35-36; 2017, p. 243).

No que decorre as linhas de escrita, se afirma uma estratégia formativa em dobra, que pertence à disposição científica da diferença sempre discursiva e não discursiva. Há uma desconstrução de EIS AICE no seu próprio desfazer do seu discurso e não-discurso ao girar em torno de seu próprio excesso. É um transbordamento minucioso de releitura e reescrita que cria condições textuais duplas, em que EIS incide em AICE ou que AICE em seu transbordamento inarticulado irrompe a vontade de verdade de EIS. De suas repetições, seus argumentos teóricos e práticos dos sete elementos, integrantes, originalmente de sistemas distintos, deslocar: Autor, Infantil, Currículo, Educador traçado de Espaço, Imagem e Signo, articulações entre as peças ou partes, convivendo com estranhos paradoxos de circularidades, que se instalam entre elas e com coações a repetir, em cima de EIS e de AICE, as razões de suas repetições; as quais se oferecem, então, para uma operação de decifração (CORAZZA, 2017, p. 245).

V – DECIFRAÇÃO

Ao falar de EIS AICE em uma língua filosófica-educacional é preciso decifrar numa dinâmica da sua escrita que perpassa este campo eisaiceano. Pede-se que a imagem (Bachelard, 2008, p. 8) de EIS AICE não seja vista como um simples objeto, mas como uma captura de sua realidade espe-

cífica. Tratar EIS AICE como uma prévia de certo modo de escrever e de ler que corresponde sua conceitualidade “a partir do que pode construir uma matéria epistemológica, distante de todo simbolismo analógico e que tenciona da educação da diferença e da filosofia científica” (CORAZZA, 2017, p. 246).

As operações destes elementos não são simples uma vez que a arte, a ciência e a filosofia da diferença já apontam que a repetição não é a duplicação do idêntico, conforme Deleuze, (1988). Há uma pergunta constante que se repete: o que é pensar? Pensar e defender a composição de EIS AICE é investigar, com o suporte de argumentos sólidos de uma teorização múltipla, uma constante problematização da mesma no plano experimental e de prescrições mutáveis no que consta o campo educacional. O trabalho todo é tomar EIS como não sendo mais de AICE, mas, como sendo o próprio AICE, enquanto o seu apogeu indiscutível, que termina sendo o resultado do agenciamento maquínico de todo ensaio. EIS AICE é um movimento de escriteitura, que duplica o trabalho de condensação e deslocamento, para, de acordo com traduções, transposições, deformações e transcrições, tornar possível a figuração de EIS, como um conteúdo da pesquisa em educação, considerando os meios de encenação de AICE, através do método de dramatização (CORAZZA, 2017, p. 248 apud Deleuze, 1992).

VI – INFORME

Como falar de EIS AICE sem destruir as unidades de seus blocos em supressões de seus elementos? Neste jogo textual que, por mais que se atente para uma clareza de sentido, desvia do que seria a formação de entendimento de significado-significante, o bloco eisaiceano pende por ser ideogramas. É

posto em questão colocar em jogo a repetição da repetição de EIS AICE neste trajeto filosófico como se fosse possível exprimir no seu máximo seus elementos reduzindo-os “até sobrar a mais pura posição do bloco proposto”. Mesmo que quase mais nada de novo forme, este dançar dos blocos possibilita a multiplicidade na pesquisa educacional.

VII – RÉBUS

Operar na pesquisa EIS AICE como tipos de escritas ideográficas que ingressam em um sistema de pictogramas, ou de pinturas de ideias e de conceitos, em relação à natureza exterior (CORAZZA, 2017, p. 251). Transformados em ideogramas, as duas unidades do bloco voltam-se uma à outra com um mesmo centro de significância sendo que, ao mesmo tempo, “distintos e irredutíveis um ao outro”.

VIII – TRADUÇÃO

Mediante a traduzibilidade ensaística, transformar a semiótica abstrata de EIS AICE em outra, menos pura, é tarefa vital de tradutores. Deleuze e Guattari (1995, p. 92-93) afirmam: As traduções podem ser criativas. Formamos novos regimes de signos puros por transformação e tradução. Aí igualmente não se encontrará uma semiologia geral, mas sim uma transsemiótica (apud Corazza, 2017, p. 252). Trata-se de demonstrar esta tradução-transformação de EIS AICE dando ênfase no processo de semiotização e não de significação. Provoca o leitor a encontrar na linguagem da pesquisa educacional — no que concerne aos enunciados curriculares e didáticos — mapas tradutórios que buscam responder quando e em que domínio ou regime, as enunciações de Autor, Currículo, Educador,

Espaço, Infantil, Imagem, Signo, aparecem, antes de cair na semiose mista de EIS AICE? (CORAZZA, 2017, p. 252). Os conjuntos possíveis para pensar esses elementos podem obter em seus entrecruzamentos duplicatas para “expressar a fórmula dos (in)significantes e (in)formes eisaiceanos”.

IX – COMBINAÇÃO

Aponta-se EIS AICE como um composto textual, formada por gramas fonéticos (KRISTEVA, 1974), sendo (3) EIS e (4) AICE em qualquer de seus usos traz uma associação sugestiva, combinatória, sugerindo uma nova relação que não estava se mostrando anteriormente. O conceito eisaiceano não se bastaria apenas numa única e simples representação, são as relações imateriais entre as células E, I, S, A, I, C, E obtidas pela conexão, que forçam a escrita a passar de um tipo de notação a outra, sem cessar, conforme Corazza.

X – DESENHO

Defende-se EIS AICE numa inter-relação dinâmica, mutável, longe de uma educação positivista, dogmas filosóficos, mas sim de uma correlação prática-poética. O campo eisaiceano vem a ser menos uma ciência dos fatos do que uma educação dos efeitos — desde que estes sejam epistemologicamente possíveis e se produzam no interesse das pesquisas e dos pesquisadores em educação (CORAZZA, 2017, p. 257). Na insistência de decifrar através de repetições dos seus elementos no ensaio desenvolvido, as estratégias textuais se valem de modo artístador, não sendo de uma ordem de identificação simples, EIS AICE se metamorfoseia por necessidade de ser conceitualizado. Isso o levou a ser falado e pensado das seguintes maneiras:

1) Figuras, elementos, células, peças, partes, símbolos e gramas; 2) unidades, imagens e séries; 3) ideogramas, pictogramas e pinturas de ideias; 4) bloco, composto, harmônico e ideogramário; 5) regime, sistema, semiótica e trans-semiótica; 6) diagrama, pragmática e máquina abstrata; 7) algoritmo, denotativo e conotativo; 8) paragrama, hipo-ícone e quase-signos; 9) arquiescritura; e as que mais virão (CORAZZA, 2017, p. 258).

Tomando como base uma escrita autorreferencial de cada letra que compõe EIS AICE, fala-se sobretudo de texto, Corazza ressalva que o discurso do ensaio não se finda para nenhuma verdade estatal, que a ideia eisaiceana não se solidifica e, todo tempo, se escapa, se desvia de uma categoria de resolução de problemas e fórmulas certas de pesquisa e enunciados em educação.

ENIGMA EIS AICE

EIS AICE são conceitos-signos de um currículo e de uma didática da Diferença que problematizam movimentos do pensar em ações na educação onde o currículo e a didática tornam-se agentes em potência, dinâmicos em suas imagens e signos ao se desterritorializarem ao modo de escrita. EIS AICE são figuras afirmativas de um trabalho criador de professores e pesquisadores por exercitarem diferentes maneiras de como produzir movimentos que reinventem didáticas tradicionais, que escapem do “lugar-comum” dentro da ação de educar.

Eis, que não é o E I S, o ensaio de Corazza nos atravessa como um grande enigma (a) traduzível dos sete elementos que constitui EIS AICE.

Provoca o leitor sempre ao rumo do desvio, do escape, da fuga, para que não se possa, após a leitura dizer: entendi tudo

sobre isso. Pois, não é uma questão de entender de modo estático, já que os blocos de pensamento são jogados ora como ideogramas, ora como Figuras, ora como referências de pensamento que assumem conceitos oriundos de uma filosofia da diferença. Ela aponta, indica, revela alguns nomes que possam ressaltar do que se trata essa linha de pesquisa em educação e de que maneira se possa operar com o campo eisaiceano, nunca chegando a um denominador comum.

Para isso, é preciso buscar as operações oriundas da pesquisadora e de algumas abordagens sobre EIS AICE, tais como: uma prática (a docência-pesquisa da diferença); um método (do informe ou Valéry-Deleuze); uma teoria (da tradução transcriadora), inter-relacionada à prática e ao método (CORAZZA, 2017, p. 2).

Há um vasto campo de conceitos que nos possibilita investigar sobre as diversas maneiras de procedimento tradutório de escrita e leitura que faz com que se pense, traduza e articule movimentos de um currículo e de uma didática nômade e de Educadores que, de alguma maneira, investiguem seus modos de tradução. Deste modo, EIS AICE são movimentos desta prática do pensamento educacional, de ações tradutórias que transpõem os sentidos de uma língua para outra e que criam fazeres outros que possam romper com o já estabelecido.

EIS e AICE podem ser trabalhados e pensados individualmente, enquanto conceitos, ou pensados enquanto bloco, grupo, conjunto. São, neste caso, imagens poéticas da linguagem por produzirem multiplicidades em suas significações longe de serem limitadas e/ou representativas.

Tudo isso para que pesquisadores possam investigar suas produções pela multiplicidade, e como elas funcionam em suas pesquisas. Investigar EIS AICE é uma tarefa árdua, que perpassa

caminhos tortuosos e inimagináveis, pois por mais que se tente formulá-los num determinado conceito, eles se dissolvem um no outro como um pingo de tinta que se espalha no papel.

O ponto nunca é um ponto final, o pingo se espalha pelas bordas da tinta. EIS AICE se reinventa com cada modo de operar e traduzir diante de cada pesquisa, escrita e leitura já realizada. Dados de uma pesquisa da experimentação, que resultam da consciência dos pesquisadores sobre o seu caráter inventivo e criador, obtido por meio de um método como trabalho tradutório de pensamento e de escritas-leituras (escrileituras) (CORAZZA, 2016b). Rompe-se com tratados retos da tradição, visto que cada professor-pesquisador se apossa das matérias originais e as traduz capturando suas forças, perspectivas e sentidos das línguas de partida.

Não há resposta possível para o enigma, não obstante há uma disposição de todas as forças para decifrá-lo (NEU; CORAZZA, 2017, p. 272). Aceitar o fracasso de traduzir EIS AICE e aproveitar a jornada da viagem das possíveis formas de desvendar o enigma, como pesquisadores, é isso que interessa: a permanente construção de perguntas e novas chaves a serem giradas...

É valorar a indagação das experiências e das possibilidades de criar novos modos de criação da própria pesquisa. É obra de muito trabalho e dedicação, o que nos coloca em movimentos contínuos de leituras, escritas, ao mesmo tempo sendo atravessados pelos sentidos, pela vida que nos circunda nos provocando a dizer o ainda não dito.

Lidar com EIS AICE numa invasão dos signos em produções maquínicas e inovar os sentidos de uma pesquisa para o exercício de suas variações não como uma invenção de um novo. Isso porque as matérias trabalhadas tomam formas

amorfas, jogo de forças e experimentação não-repressiva das matérias-dados do arquivo (CORAZZA, 2017, p. 296).

Este ensaio de Corazza clama a todo instante para este jogo enigmático, desafiador e, como ela escreve no final do texto, escandaloso, visto que pode contrariar ou contradizer a maneira habitual de pesquisar as noções de base que compõem EIS AICE (2017, p. 259).

Assim, os elementos de EIS AICE foram desenhados de diversas maneiras, ao modo artístico, em que sua repetição causasse um desequilíbrio de suas formas, como um processo infinito; ao qual, só um toque de força dos pesquisadores ou um ponto de basta textual pôde vir a estancar (CORAZZA, 2017, p. 528).

As composições eisaiceanas podem ser exploradas por associação de imagens, por relações imateriais entre os elementos que as constituem. Elas, assim, indicam alterações expressivas, visuais, fônicas, tornando harmonicamente vibrantes, exercendo e exigindo uma percepção empática do todo, uma *Gestalt* por irradiação e por contágio recíproco das formas (grafemas) (CORAZZA, 2017, p. 256).

Resta considerar que lidar com EIS AICE requer coragem e certo nível de ousadia. Por entre escritas e leituras, pensar na diferença na educação nos desacomoda nos fazeres educacionais e no que concernem nossas pesquisas. Propõe novos modos de escrita, de leitura e ações, e isso tudo é um movimento contínuo, de vida em sua máxima potência. O que padece de vitimizações ou melindres, caso isso exista, é usado como potência de agir em encontros que proporcionem embates de pensamento.

Então, quando se lê um ensaio como este e se tenta resumir-lo, já é um indício de mais um fracasso. Impossível resumir

palavras articuladas — que parece que nada dizem — ou que não se chega a lugar nenhum, embora o peso das palavras possua um forte caráter conceitual que parte de suas referências. No mais, permita-se inventar palavras, parece mais coerente devanear e jogar palavras ao léu neste final de resenha.

E isso não é menosprezar a possibilidade de escrita, e sim aproveitar a oportunidade de reinvenção, da (re)leitura do que EIS AICE possa permitir pensar, articular e operar no prazer do texto, na Alegria da escrita e da tradução criadora.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, S. M. *Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação*. Porto Alegre, 2014. Mimeografado.

CORAZZA, Sandra Mara. *Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Porto Alegre, 2016b, 27 p. (No prelo.)

CORAZZA, Sandra Mara. *Pesquisa Empírica Transcendental da Diferença*: Arquivo, Escrita e Tradução de dados. 2017. p. 289.

CORAZZA, Sandra; HEUSER, Ester; RODRIGUES, Carla. *Currículo e Didática da Tradução*: Escrituras da Docência, 2017, p. 191.

NEU, Fabiano; CORAZZA, Sandra Mara. Gematria de EIS AICE: às voltas com um ideograma. In: CORAZZA, Sandra Mara. (Org.) *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017, p. 292-306.

BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR:⁷⁴
ruminar um texto (de) Corazza
sob um trampolim

Inauã Weirich Ribeiro⁷⁵

Com apontamentos críticos-clínicos, a escrita de Corazza, sobre a primeira versão (2015-2016) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se move na perspectiva de uma analítica genealógica-nietzschiana. Dessa maneira, a crítica é clínica já que assume um acontecimento-texto como sintoma de um espaço-tempo. Afinal, a primeira versão da BNCC emerge de modo enigmático, escreve Corazza, ao deslocar-se e rearranjar-se em movimentos que atravessam o país, o mundo, o capital, o trabalho, as relações, a educação, e fazem dos professores seres atônitos, intrigados, preocupados, e, por vezes, perdidos.

O artigo intitulado *Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim*, de 2016, publicado na revista quadrimestral *Educação* apresenta dez páginas, com a seguinte estrutura: uma página como folha de rosto, oito páginas com texto crítico-clínico e uma página com

⁷⁴ Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 135-144, dez. 2016.

⁷⁵ Licenciada em História. Mestra em Ensino. Doutoranda em Ensino com Bolsa Integral Prosuc/CAPES. Programa de Pós-Graduação em Ensino – PP-GEEnsino da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

referências. O texto aparece em duas colunas e foi dividido em oito subtítulos, sendo eles: *Sintoma Social e Democracia* (p. 136), *O contemporâneo da Base* (p. 136-137), *A Base é coisa-feita* (p. 137-138), *QUAD: o quarteto da Base* (p. 138-139), *As figuras da Base* (p. 139), *Artifício Fabulatório* (p. 139-140), *Problemáticas e Questionamentos* (p. 140-143) e, *Fora das Ilusões* (p. 143).

O primeiro subtítulo *Sintoma Social e Democracia* (p. 136) faz indagar: que posição Corazza toma em seu texto? De que modo a Base, como um sintoma social, está relacionada com a democracia? A autora mostra que não disserta por uma via qualquer, ela localiza a emergência da noção de sintoma: na obra *O Capital* (2008),⁷⁶ de Marx, e em *O futuro de uma ilusão* e em *Mal-estar na civilização* de Freud (1981). Com esse arquivo, os sintomas podem ser tomados como aquilo que se manifesta na palavra silenciada, os quais indicam “tudo aquilo que diminui e avilta a vida” (CORAZZA, 2016, p. 136). E, nisso, a democracia é almejada, não como se pudesse haver nela uma assunção plena, mas porque “somente por meio dela, conseguimos circular nos caminhos das palavras recalçadas” (CORAZZA, 2016, p. 136), sem silenciar o que dói. Entre sintoma social e democracia, Corazza pergunta:

Não seria o caso de agora, outra vez, diante da Base Nacional Comum Curricular, retomar, verter e reverter as lutas que somente a nós competem, nos campos do currículo e da didática, para assegurar a cada professor o caráter autoral de sua profissão e a liberdade criadora de suas palavras livres? (2016, p. 136).

⁷⁶ O qual por uma brincadeira do espírito não foi citado nas referências do artigo.

Em uma via que não quer delegar responsabilidades, não quer abandonar o compromisso ético com a herança dos tempos que nos impulsionaram a viver e a trabalhar, a BNCC é apresentada, pela filósofa da educação, como um potente dispositivo democrático. Na perspectiva da análise crítica e clínica, Corazza defende que, junto ao Ministério da Educação e com outros colegas, por esse dispositivo curricular somos todos responsáveis.

Em meio a uma democracia, sorver um sintoma social produz um olhar sobre a contemporaneidade da Base. Que contemporâneo é esse sobre o qual Sandra Corazza escreve? O segundo subtítulo, *O contemporâneo da Base* (p. 136-137), segue em uma orientação genealógica, no sentido de “buscar dar o que pensar, filosoficamente, sobre as palavras e os atos, por meio dos quais criamos essa entidade quádrupla, denominada ‘Base Nacional Comum Curricular’” (CORAZZA, 2016, p. 136). Em uma direção que evitou repetir os pontos críticos já elencados pela ANPED, ABRAPEC e ABdC, Corazza adianta que concluirá dezesseis problematizações que coletou junto de seus colegas.

Destarte, o contemporâneo aparece junto da Base em função de que o documento não poderia ter sido escrito em outro momento, já que emerge no século XXI por ser tributária de lutas, conquistas políticas e disputas intelectuais da virada do século. Como um tipo de tarefa sobre-humana, Corazza aponta que a Base é um resultado do binômio de O-estado-tem-o-dever-de-educar com O-cidadão-tem-o-direito-à-educação e, como desde o Plano Nacional de Educação, o documento se apresenta de maneira responsável, ética e politicamente. Em seu lançamento, o então Ministro Renato Janine Ribeiro afirmou “A Base é a base”. Para Corazza, sua transvaloração não

a mantém no “é” essencialista e a nomeia de “coisa-feita”. Assim, a qualifica como um texto mais corajoso do que outros de mesmo tipo, como: o programa Ratio Studiorum dos Jesuítas, de 1599; o texto curricular do início da República, até os anos 60; os textos dos anos 80, sob as influências da Educação Popular ou da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; entre outros.

Como uma “coisa-feita” de coragem é gerada? Na forma de um léxico e ideário específico, a “coisa-feita” (Base) funciona como uma estratégia para cumprir metas educacionais, indica Corazza. Desse modo, localiza a proveniência da Base em pelo menos cinco documentos outros: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Diretrizes Nacionais; Parâmetros Curriculares; Plano Nacional de Educação (2014). Esses documentos, assinala a filósofa, fazem da Base uma caudatária, a qual, com uma dupla complementar (‘diversidade’ e ‘nacional’), manifesta a nossa compreensão de currículo escolar. Dessa maneira, uma base nacional comum faz articular currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com vistas à “formação integral dos estudantes, nos diversos contextos e níveis de ensino” (CORAZZA, 2016, p. 137).

Mas, essa “coisa-feita” com sua dupla complementar tem qual tablado conceitual-operatório? De que modo funciona? A Base Nacional Comum Curricular é feita coisa em quadrilátero. Ela tem quatro alicerces que podem ser tomados como elementos, diz Corazza no subtítulo *QUAD: o quarteto da Base*: 1) a palavra “Base” aponta um fundamento estrutural em uma primeira ideia. Em uma segunda ideia, de modo menos pesado, pode ser etimologicamente compreendida a partir da origem grega *Basís* que “significará andar, andar com as partes mais baixas do corpo, andar com os pés” (CORAZZA, 2016,

p. 138). Mesmo assim, tem peso a ser carregado; 2) a palavra “Nacional” indica a operação conceitual política da Base que pesa a massa do grande conjunto da “Nação”, do “povo”; 3) a palavra “Comum”, por sua vez, indica aquilo que não é singular, mas sim que foi tornado como bom senso, consenso, e que, por isso, é compartilhado por todos; 4) a palavra “Curricular” põe em jogo o currículo, cujo sentido para a filosofia da diferença “é sempre nômade, plural, informe” e que “anda de terra em terra e corre mundo” (CORAZZA, 2016, p. 138). Esse “QUAD”, afirma a autora, não é ingênuo, pois com ele percorremos um solo minado e comprometido, o qual “nos põe a girar em torno desses eixos, criando uma determinada realidade educacional e não outra produzindo certos efeitos de um real curricular e não outros” (CORAZZA, 2016, p. 139).

De que maneira a realidade de um quadrilátero basilar é figurada? Essa realidade da Base é descrita por Corazza, no subtítulo *As figuras da Base*, como movimentada por seis (6) grandes figuras: 1) Áreas de Conhecimento; 2) Componentes Curriculares; 3) Etapas da Educação Básica; 4) Objetivos de Aprendizagem; 5) cinco (5) temas integradores; e 6) doze (12) direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim figurada, o que esses seis elementos produzem ao comporem a Base? Corazza sugere que podemos pensar como um artifício fabulatório. Tal noção a autora toma da obra *Verdade e Mentira no Sentido Extramoral* (1873) de Friedrich Nietzsche que coloca a verdade, junto da arte e da ciência, em questão. A filósofa da educação ensina que Nietzsche narra uma fábula em torno da verdade, a qual é entendida por ele como um *pathos*. Com Nietzsche, Corazza compreende que a verdade, o intelecto, tem um aspecto de exceção, de modo que não ultrapassa o quadro de uma vida humana. O intelecto

é, portanto, humano e finito, uma paixão tratada apenas pelo seu criador. Após apresentar o artifício fabulatório nietzschiano, a autora pergunta: “qual seria a origem da nossa crença na verdade da Base?” (CORAZZA, 2016, p. 140). Assim, a Base é pensada como um *pathos*, algo determinado pelo estado de ânimo, algo ilusório e com horizonte limitado. Entretanto, alerta a escritora, é preciso se precaver em relação a esse *pathos*, de modo a evitar um afastamento da realidade e do tempo presente.

Logo, diante da armação humana, do artifício fabulatório, que chamamos *Base Nacional Comum Curricular*, seríamos, ao mesmo tempo, gênios da sua arquitetura, desde que forjada por nosso intelecto, que portamos, com orgulho e obstinação; e, também, seríamos mestres da dissimulação; pois, para fabricá-la, tivemos, como tarefa, metaforizar o mundo; tratando não apenas de capturar as suas pesadas estratificações; mas, sobretudo, de aparelhar a própria Base — para que, por meio dela, possamos durar, nem que seja, um minuto a mais, sobre a superfície da Terra (CORAZZA, 2016, p. 140, grifos da autora).

Em relação a essa coisa fabricada, quase que como uma “garantia” da ordem e da moral entre os homens, que problemáticas a primeira versão da Base faz produzir? No sétimo subtítulo, *Problemáticas e Questionamentos*, a autora elenca dezesseis problemáticas e questionamentos a partir da concretude existencial da Base, de modo a ver o que essa coisa permite fazer, pensar e desejar. Elenca-se a seguir questões levantadas ou possibilitadas por Corazza em relação à primeira versão da Base:

1. *Currículo*. A Base, que é apresentada como um Currículo Nacional, uma espécie de remédio, não estaria minimizando “fatores relevantes, como: a espúria remuneração do magistério”

rio, escolas mal equipadas, prédios deteriorados, má qualidade do material didático, deficitária formação de professores, etc.?” (CORAZZA, 2016, p. 140).

2. *Nacional*. Dadas as dimensões transculturais do Brasil, é possível que nos autorizemos a criar uma Base Comum Curricular? Como, nesse jogo da Base, “manter relações entre unidade e singularidade; uniformização e multiplicidade; hegemonização e pluralidade; diversidade e diferenças; inclusão e atendimento às diferenças?” (CORAZZA, 2016, p. 140).

3. *Estatal*. É possível considerar o “espírito” da Base flexível e não obrigatório considerando a envergadura de Estado e minúcias investidas nela?

4. *Direitos*. Em alguma medida, é possível, por meio da Base Nacional, garantir direitos em termos de educação? Como essa Base pode garantir direitos se não melhorarem outros fatores associados “à qualidade e distribuição justa da educação” (CORAZZA, 2016, p. 141)?

5. *Trampolim?* De que modos a Base será significada e usada por professores? E em relação às conquistas? Aos retrocessos? Em uma lógica da penalização? “Como um trampolim, para saltarmos sobre os interesses hegemônicos?” (CORAZZA, 2016, p. 141). Para recuperar responsabilidades éticas dos professores? Ou os usos serão feitos por outros fora da especificidade profissional docente?

6. *Consulta*. Houve tempo suficiente para a consulta e discussão coletiva, ampla e aberta? Houve tempo para acessar trezentas páginas? Em formato de uma enquete, a Base é uma questão de opinião? “Quem fez e com qual metodologia foram apropriadas essas avaliações, a partir de 15 de dezembro de 2015?” (CORAZZA, 2016, p. 141).

7. *Disciplina*. Em um documento altamente disciplinarizado, como as dimensões, campos de experiência, componentes, anos, são articulados? Além disso, “Entre as Áreas? Onde ficam os espaços de manobra para a antiga interdisciplinaridade? E, mais do que ela, para criarmos as contemporâneas transdisciplinaridade, transemiótica, translinguística, transculturalidade?” (CORAZZA, 2016, p. 142).

8. *Autonomia*. A Base não forja uma situação de culpabilização dos professores ao molde como está expressa e organizada? Os professores em relação à Base não ficam em posição passiva de consumidores de um currículo?

9. *Desequilíbrio*. Necessitaríamos, talvez, minimizar o desequilíbrio entre os dois grandes estratos constitutivos da Base: de um lado, o Legislativo, o MEC, os Conselhos Nacionais e as Estaduais de Educação e, de outro, escolas e professores?

10. *Blocos*. Não estaríamos, novamente, diante de um velho conhecido duplo? De um lado as disciplinas nobres e de outro o resto?

11. *Objetivos*. Não haveria perigos na forma textual da Base em torno dos Componentes Curriculares, visto que apresentam “Objetivos de Aprendizagem”?

12. *Escolas*. Quais os impactos possíveis nas escolas públicas e privadas?

13. *Privados*. Essa política social e educacional mais ampla vincula-se de que modo aos interesses dos grupos econômicos e empresariais? Aos interesses do capital nacional e internacional? De que modos a distribuição de recursos será organizada? Por que o grande capital se empenha em torno da Base?

14. *Alternativos*. De quais modos podemos produzir e praticar currículos alternativos? Críticos? Sem que haja seu enfra-

quecimento por meio de uma possível colonização das concepções mais criadoras e locais?

15. *Verificação*. Os processos de elaboração da Base contemplaram as múltiplas vozes do pensamento contemporâneo, em torno dos Componentes Curriculares? Privilegiou um número reduzido de especialistas, consultores e perspectivas? Há movimentos de discordâncias e diversidades? Um eixo ordenador ou uma colcha de retalhos? A Base deseja um tipo de sujeito? Qual tipo de sujeito? A Base divulga quais verdades, valores e crenças? Tem preferências por determinadas relações de poder e formas de saber? De quais modos a docência e a formação são configuradas nela?

16. *Questões-pipocas*. a) Qual o lugar da Matemática? E em relação às Linguagens? b) Qual concepção de cultura (já que está redigida no singular) a Base apresenta? c) Ainda consideramos o fato do etapismo na vida humana e educacional? d) Qual o lugar do ensino na Base, visto que os objetivos são apenas de aprendizagem? e) Não existem outros direitos que não os de aprendizagem e desenvolvimento? f) “E não parece estranho que, após tantos séculos, ainda situamos a ‘Aprendizagem’ do lado jurídico do ‘Direito’? E não ao lado da aventura, do enigma, do acontecimento, do prazer e da beleza?” (CORAZZA, 2016, p. 143, grifos da autora).

Após esses dezesseis pontos de questionamento elencados por Corazza, pergunta-se, ao fim: o que a autora transvaloriza? Em *Fora das Ilusões*, a filósofa fecha a escrita de seu artigo com um intuito de conclusão, não do tema, mas do texto. Ela nos dá uma proposição em torno da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular: tomá-la como uma “abertura democrática para a formulação de novos problemas antes do que soluções” (CORAZZA, 2016, p. 143). Como uma

curriculista, expressa desejos e vontades em torno da potência dos professores enquanto transcriadores. Em um movimento crítico-clínico, no qual a saúde dos docentes é possibilitada por meio do pensar, escrever, ler, educar e viver.

SMC ENSINA SOBRE A PRIMEIRA VERSÃO DA BASE E OS PROFESSORES

A escrita de Corazza é complexa na medida em que ela escreve operacionalizando noções, conceitos, expressões, poeticamente. É dotada de certa erudição já que as palavras que a autora escolhe não são aleatórias ou enfeites dispensáveis. Por isso, a escrita de Corazza ensina. Escrilê-la é saltar em um trampolim de aprender. O que se aprende ao escrilê-la?

Como em uma aula, o texto de Corazza vai traçando linhas de modo que ensina conceitos, formulação de perguntas, composição de crítica que honra os que a antecederam. Ao ruminar seu texto, perguntas funcionam como pontes para que “a partir de um plano determinável, se passa de um conceito a outro” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p, 27). Desse modo didático, a filósofa vai nos mostrando possibilidades de compreensão da Base Nacional Comum Curricular.

A partir de seu texto, podemos trilhar caminhos de estudo. Visto que a filósofa genealógicamente produz um arquivo, as possibilidades de estudo variam. Corazza indica as fontes mais canônicas que compõe um percurso histórico dessa política pública, a) em termos de História do Brasil nos indica outros documentos desde o período colonial e b) em termos de História Recente relaciona outros documentos contemporâneos. Também opera o pensamento com diversos conceitos: sintoma social, contemporâneo, verdade, genealogia, crítica-clínica, currículo, filosofia da diferença, *pathos*, *basís*, nacional, co-

mum, etc. Além disso, dá visibilidade às relações de saber-poder, disputas discursivas que aconteceram em torno da Base: ANPED, ABRAPEC, ABdC, Ministério da Educação, Ministro Renato Janine Ribeiro, instituições financeiras, empresas e fundações. Ademais, apresenta a própria Base enquanto um currículo que possui seu próprio tablado conceitual-operatório: áreas de conhecimento, componentes curriculares, etapas educacionais, objetivos de aprendizagem, temas integradores, direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a crítica-clínica de Corazza funciona como uma aula de pensamento. É uma escrita do contemporâneo, uma vez que a autora sabia que pertencia ao tempo da criação da BNCC e que “não pode fugir ao seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 59). Uma sábia curricularista que, em relação à Base, nos ensina a “reimaginar a Base Nacional Comum Curricular e, por conseguinte, colaborar para o dilaceramento da imagem do educador como repetidor do que está posto no documento” (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2019, p. 39).

O texto de Corazza faz pensar não só na importância da Base, mas nos lugares que os professores ocupam diante de um currículo entendido como nacional. Faz pensar em um currículo que “leve os professores a falarem, novamente, dos currículos que lhes competem, para se tornarem, outra vez, autores deles, desde o dia-a-dia da sua docência” (CORAZZA, 2016, p. 143). Entretanto, mesmo que dando tamanha importância ao lugar dos professores em relação à Base, Corazza não faz esse movimento de modo inocente ou romântico.

Percebe-se, no texto de Corazza, uma vontade de afirmar a vida dos professores em sua potência criadora. Parece que é por isso que escolheu a perspectiva da crítica-clínica, tomando a Base como um sintoma social, uma manifestação de um estado patoló-

gico. A autora desejou que o currículo que emergisse da primeira versão da Base pudesse “voltar a saudar o desejo de educar e nos rejubilar com a vontade de potência dos professores de produzir vida que gere mais vida” (CORAZZA, 2016, p. 143).

Dessa maneira, a Base é entendida, por ela, como um dispositivo democrático visto que, por meio dele, os professores se colocam a pensar sobre os problemas de seu tempo. Nesse sentido, a autora também questiona o que os professores estão a produzir nesse movimento democrático, pois curricularizar não deve consistir em

delegar responsabilidades, que seriam específicas da práxis docente e da pesquisa educacional, a algo, alguma instituição ou alguém, como: igreja, templos, pastores, comitês de ética, poder executivo, conselhos universitários, ministérios, editoras, reitorias, direções, colegiados, chefias, secretarias, líderes carismáticos ou de plantão? (CORAZZA, 2016, p. 136).

Além disso, Corazza defende uma posição aos professores que está comprometida eticamente com a elaboração da Base, de modo que se tornem também responsáveis por sua criação. Mesmo que uma tarefa do tipo sobre-humana, que é participar da produção da Base faz com que as palavras dos professores importem, “porque são modos de pensar, sentir, avaliar, subjetivar os outros e a nós mesmos” (CORAZZA, 2016, p. 137) que estão em jogo na sua elaboração.

A posição de Sandra Mara Corazza, em relação à primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, é de que os professores, talvez, necessitem de dispositivos “que transformem as falhas da democracia, que ajudamos a criar, em lugares de autointerrogação e de problematizações” (CORAZZA, 2016, p. 136). Afinal, ela pergunta:

Não seria o caso de agora, outra vez, diante da Base Nacional Comum Curricular, retomar, verter e reverter as lutas que somente a nós competem, nos campos do currículo e da didática, para assegurar a cada professor o caráter autoral de sua profissão e a liberdade criadora de suas palavras livres? (CORAZZA, 2016, p. 136).

Para além da espúria remuneração do magistério, da deficitária formação dos professores, etc., diz Corazza, parece difícil que a Base seja compreendida como um documento não obrigatório visto o demasiado investimento que fora feito na sua produção.

Ao ler o texto da professora sobre a primeira versão da Base parece haver um caráter intempestivo, e, mesmo que já tenhamos passado por outras versões do documento, é possível continuar nos perguntando pelos modos como esse currículo nacional nos toca, essa Base “será significada e usada por nós, educadores? A favor das conquistas que fizemos em todos esses anos? [...] Funcionará para que possamos nos reapropriar das duas maiores responsabilidades éticas de nossa profissão: curricularizar e didatizar, criadoramente?” (CORAZZA, 2016, p. 141).

RUMINAR SOB UM TRAMPOLIM

“Não é coisa fácil compreender o sangue alheio: eu detesto os que leem por passatempo” (NIETZSCHE, 2011, p. 40). Escriber um texto de Sandra Mara Corazza é, talvez, como que escrever um texto de Friedrich Nietzsche (1998): não se pode ser um homem moderno, é preciso ser quase uma vaca — é preciso *ruminar*. Seu texto não é desses nos quais se identificam títulos e subtítulos que sintetizam seus temas e logo se conclui um pensamento. É preciso lê-lo não como passatempo, mas ruminá-lo sob um trampolim para sonhar em educação.

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da perspectiva de Sandra Mara Corazza, não fez o movimento hegemônico da contemporaneidade: a centralização do debate na aprendizagem dos estudantes. Sobre essa *Basís*, a autora, de maneira imoralista, coloca os professores em um lugar de importância: o da autoria curricular.

Assim, em um movimento problematizador, da analítica genealógica-nietzschiana, possibilitou à filósofa um olhar crítico-clínico sobre o sintoma social em forma de quadrilátero: Base, Nacional, Comum, Curricular. O debate entre os anos de 2015 e 2016, por meio de consulta pública, apresentou-se de modo enigmático, cheio de deslocamentos e rearranjos, os quais não intimidaram Corazza a pensar e sentir a BNCC como uma abertura democrática para formulação de novos problemas.

Nesse documento cheio de figuras, a autora criou a partir de um artifício fabulatório dezesseis problemáticas e questionamentos em torno dos elementos constituintes da Base. Fora das ilusões, Corazza concentrou a analítica em torno da contemporaneidade do documento, de modo que a suspendeu enquanto uma “coisa-feita”, sem essências. Corazza fez da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular um trampolim para currículos outros, a serem produzidos no dia a dia da docência, com o intuito de tornar os professores autores e criadores.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 135-144, dez. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção TRANS)

FREUD, Sigmund. El malestar em la cultura. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas de Sigmund Freud*. Tomo III. Traducción Luis Lopez-Ballesteros y de Torres, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981a, p. 3017-3071.

FREUD, Sigmund. El porvenir de uma ilusion. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas de Sigmund Freud*. Tomo III. Traducción Luis Lopez-Ballesteros y de Torres, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981b, p. 2961-2992.

MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane. Base Nacional Comum Curricular: tensionamentos, invenção e transcrição. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (Orgs.). *Conhecimentos em disputa na Base Comum Curricular*. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da Moral*: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Verdade e mentira no sentido extramoral, tradução Noéli Correio de Melo Sobrinho, *Comum*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 5-23, jul./dez. 2001.

CURRÍCULO E DIDÁTICA
DA TRADUÇÃO:⁷⁷
Nietzsche sempre,
dizia-nos a pesquisadora

Samuel Edmundo Lopez Bello⁷⁸

Será preciso, pois, perdoar-me um estilo didático: não busco senão assegurar-me a mim mesmo de certas coisas.

FRANCIS PONGE

Como filósofa, educadora e pesquisadora, Sandra Corazza sempre foi uma lutadora incessante pelo devido valor à Educação, ao Currículo e à Docência, nos âmbitos institucionais, acadêmicos, políticos, sociais, científicos. Quem lera o texto dela no livro *Linhas de Escrita* (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004), recordar-se-á de como a professora-pesquisadora Uhma Mvlier parecia estar desanimada com o que tinha pensado e escrito sobre pesquisa em educação. Doze anos depois, a pesquisadora parece revitalizada ao interrogar-se e interrogar-nos sobre o motor político e a alegria que subjetiva e persiste na nossa profissão. Ela mesma, a professora-pesquisadora que desencarna e que agora toma a docência e a pesquisa como componentes de sua própria imanência,

⁷⁷ Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez., 2016.

⁷⁸ Licenciado em Matemática. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS.

pergunta-se sobre a força de trabalho que lhe traz vitalidade. Ao se propor indagar sobre a força criadora de nossa profissão, ela encontra no conceito nietzschiano de vontade de potência — *Wille Zur Macht* — a ferramenta para a construção de uma perspectiva para elucidar uma vontade de potência de educar, isto é, de uma “força plástica de fazer, produzir, efetuar, formar, criar educação”. Vontade essa que, como impulso, força, efetiva-se e cria novas relações consigo e com as demais.

VONTADE DE POTÊNCIA

Desde essa perspectiva, nosso fazer-pensar é sempre um ato afirmativo de vida, cuja “relação da força com a força chama-se vontade” (DELEUZE, 1994, p. 22). Em se tratando de uma vitalidade professoral, nossas vivências e percursos são impregnados de valores, em dois sentidos: valor — como significação — de cada elemento como termo de um conjunto e valor — como qualidade estética — de cada elemento e do conjunto compoendo um conjunto maior.

É essa vontade de potência que estimula os acontecimentos, as novidades e o pensar na educação; e nos outorga, por um lado, uma capacidade de nos decidir politicamente pela responsabilidade vital do educar — energia de afirmação e criação de mais vida. Por outro, possibilita um exercício experimental que, quando realizado, diz sim à própria vida como arte. É a partir dessa possibilidade estética que a pesquisa nos diz acerca de uma potência criadora, a qual é capaz de nos tornar distintos do que somos e de como pode nos levar a produzir ideias não petrificadas; desestabilizar valores decorrentes da atualização de verdades; propiciar outras composições materiais e intelectuais não assimiladas. Pensar e pesquisar a docência para além do já sabido, coloca-nos em direção não

apenas de produzir a novidade educacional, mas configura o pensar-fazer docente naquilo que lhe é constitutivo, aquilo que o saúda e transfigura — sua vitalidade artistadora.

IDEIA ELEVADA

Seguindo Paul Valéry (2003, p. 121): “é preciso ter uma ideia elevada, não do que se faz, mas do que se poderá fazer um dia; sem o que não vale a pena trabalhar”; diferente de comentários e ideários, uma pesquisa ensaística-factual da vontade de potência de educar não se trata de problematizar forças reativas ou queixas ressentidas, que enfraquecem professores em suas forças de escrever e teorizar; ou ainda, de consensos usuais e correntes de velhos problemas e de soluções caducas que reduzem as ações dos professores a um dar aula, um currículo, um conteúdo ou uma matéria. Num processo de construção de um devir-educar, a pesquisa nos diz que a ideia elevada está na procura por nos tornarmos cada vez mais mestres e autores de nós próprios, diante do fácil, do tolo ou da resignação. Mesmo que a docência artistadora seja difícil de realizar, “a pesquisa mostra que apenas a vontade de potência de educar encarna e exerce pressão contra as condições que meramente existem”.

PARA CRIAR

Ao recusar o jogo da falsa humanidade, a pesquisa que evidencia a docência artistadora cria a figura do professor-tradutor como “o portador da vontade de potência que transporta, transpõe e transfere criadoramente em *currículo* e em *didática*; ao mesmo tempo em que condensa um sujeito social coletivo, intrinsecamente dotado de vida afirmativa” (Grifo meu). Em meio à experimentação de escrita e leitura,

exercícios contínuos para o pensar, processos de ensino e orientação, concebe-se o fazer-pensar dos professores sempre desterritorializados, problematizados ao acaso em suas singularidades e diferenças, transfigurados para os Espaços, as Imagens e os Signos (EIS) curriculares; bem como para a ação didática composta por Autor, Infantil, Currículo e o próprio Educador (AICE), enquanto trabalhos criadores (CORAZZA, 2013). Assim, um currículo tradutor e uma didática da tradução são, pois, efeitos de um pensamento sobre o currículo, a didática e a corporeidade concreta da vontade de professores e a sua ética desejar-te de viver com o caos e seus devires.

É JÁ TRADUZIR

A pesquisa afirma que todo traduzir abre, para as palavras e o mundo, novas possibilidades de existência e que a tarefa precípua dos professores é traduzir inventivamente a própria vida — a tradução é um processo de criação. Nesse sentido, ações didáticas como a produção do próprio currículo são atos tradutórios. Mas quais as correlações possíveis entre tradução curricular e didática? Quais os limites intelectuais sociais e culturais dessas traduções?

Na forma de procedimentos, é possível enunciar:

1. Capture porções das culturas;
2. Realize saltos de sentidos e costure alguns nós nas linhas das disciplinas;
3. Estanque alguns fluxos da tradição, volte-se a ela;
4. Crive porções de ciência, arte e filosofia;
5. Escolha e inflacione autores, textos, obras, conteúdos, signos.

Essa tradução curricular virá configurar um logos, expresso por um sistema, sequência, ordenação, dotada de inteligibilidade. No entanto, a força prática da docência precisa se projetar ainda na *mise-en-scène* da aula. Essa é a movimentação em direção a uma circulação, atualização e recriação do currículo traduzido que se atualiza na escola de modo dramático, isto é, de um modo humano, demasiado humano (NIETZSCHE, 2000). Nas aulas, o logos curricular inventado pelos professores potencializa novas traduções, novas capturas, novos valores, que se espalham no *socius* e tudo reinicia — uma espécie de eterno retorno na docência.

ATO INTERPRETATIVO

Desde o pensamento da diferença, o ato de educar é justamente uma irrupção crítica do novo. A responsabilidade ética que assumimos nesse ato começa pela forma como acolhemos os elementos que nos são legados e como, ao traduzi-los, modificamos a sua importância, atribuímos sentidos, retiramos significação, desconstruímos e recompomos novos signos e imagens. No dizer da pesquisa, transcriar não se confunde com transpor, haja visto que educar pressupõe um processamento vital que reinterpreta — ao estilo nietzschiano, de modo ativo e crítico; multiplicando e diferenciando versões, afetando-se os sentidos comumente aceitos, isso porque a perspectiva da educação tradutória aniquila toda noção de essência e de fundamento.

PARADOXOS DA TRADUÇÃO

É acompanhada de Haroldo de Campos, na ideia de que “o lugar da tradução seria, assim, ‘a discrepância entre o dito e o não-dito’”, que Corazza evidencia um currículo tradutor, um professor-tradutor e uma didática tradutora, esta última — por

exemplo — distante e díspar da vertente de uma transposição (CHEVALLARD, 1991) tão consagrada na literatura educacional dos anos 1990. Ora, seja como possibilidade de um ato criativo ou de um ato interpretativo, a tradução deve ser vista como variação em relação ao original. Eis aí que reside um dos principais dilemas para nós professores. Se por um lado a tradução deve prosseguir sendo ligada à matéria-fonte — à herança humana — para que essa possa ser revitalizada; por outro, a tradução não tem como não se constituir numa transcrição — de culturas, de textos, de autores, de *epistemés*. Porém, é precisamente no vão dessas duas implicações que a prática tradutória produz a forma currículo e a forma didática; finca-se na crítica como espaço de preenchimento de uma inflexão em que traduzir passa ser a melhor leitura e a melhor escritas possíveis de serem efetuadas para um plano de pensamento (filosofia), de composição (arte) e de referência (ciência) (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

VÍDA À PEÇA

Somos nós — professores-tradutores-intérpretes — que damos vida a cada tema disposto no currículo traduzido ou da cena didática transcrita. Daí uma docência-pesquisa que estude cada currículo e cada didática que pretende atualizar para não repetirmos o já realizado. Importa que não percamos de vista que, ao educar traduzindo, estamos mobilizando um engenho interpretativo que nos impede de sermos os mesmos, antes de suas passagens e deslocamentos. Cada tradução rompe, em níveis distintos, as regras mediante as quais foram criadas tais ou quais matérias; de maneira que, durante o processo tradutório, quanto mais as interpretarmos ou criticarmos, desviando-as do projeto inicial, maior o risco

de distanciamento e tanto maior a possibilidade de criação diferencial de matérias. Vida à peça como a realização de um educar — de uma docência artistadora — é sempre um audacioso *work in progress* ou *work in process*, que como obra de arte pressupõe variações e desafios contínuos.

RISCOS NO LIMBO – ALGUNS CUIDADOS

Destaca-se aqui que o principal critério de êxito tradutório de uma matéria é sua maior ou menor vitalidade, isto é, na avaliação da congenialidade de matéria-fonte e sua tradução permanece nítida a imanência dos resultados que produzem, suas linguagens, suas funcionalidades, suas asperezas, dificuldades, ubiquidades.

“A revitalização da tradição, por meio da tradução, é uma operação delicada e incompleta e, não raramente, defeituosa. O nosso principal cuidado reside em tornar objetiva a matéria de partida; sem deixar de relacioná-la com as outras matérias traduzidas; e muito menos, com o mundo social e cultural”. O respeito pela matéria original exige de nós admiração e agressividade; aspereza e delicadeza; conhecimento de traduções anteriores e a escolha de um ponto no qual situar a tradução efetivada.

FEITO NÓS

Nós que aparecem — entendida como uma *teknè* de leitura e escrita, o resultado de cada tradução corresponde e não corresponde ao original, pois é confabulada por: relações entre linguagens, signos, imagens; antífrases; anagramas ocultos; prosa e poesia; fotografia. Nós de um processo decisório que opera com opções poéticas, dúvidas filosóficas, leitura corrente e referências cifradas, imitação, roubo e audácia, e assim por diante. Como professores-tradutores, nós que realizamos a

crítica e a criação de formas de saber, das relações de poder e dos modos de subjetivação. Matérias originais que variam pra além de deu tempo de criação e seu tempo de tradução.

FIÉIS NA DIFERENÇA

Toda tradução é uma pletora de sentidos, uma polivalência ou polissemia, como linguagens da imaginação que ocasiona mutações da visão e da percepção. Mais do que matérias, as metas do professor-tradutor são formadas por trans-criações (trans= travessias, passagens) de cenas, topos, tropos, retóricas, linguagens, séries de associações, saltos e ciclos, retornos e paralelismos, automatismos, coisas e corpos, entre outros. A tradução das matérias fiel à diferença e nesses movimentos travessos, “nunca será sombra de alguma fonte ou cópia de algum original; mas um dobramento ativo que, ao mesmo tempo, nega e afirma aquilo do qual supostamente deriva”.

TRABALHO INTELECTUAL

Ciente das dificuldades e traições, a pesquisa posiciona as traduções feitas pelos professores como um verdadeiro trabalho intelectual. Trabalho esse que, desde a perspectiva da vontade de potência, coloca os professores-artistadores numa posição autoral que exige criação sobre aquilo e com aquilo que já foi criado: máquinas e utensílios, ciência e tecnologia, ideias e culturas, palavras e neologismos, crenças e militâncias, teorias e noções, perspectivas e ideais.

DIGNOS E JUSTOS

Para finalizar, a pesquisa é conclusiva; “não vê como não evocar um fazer educacional, de modo extremamente criador

e livre, a não ser através de essa imagem de professores-tradutores”. A tradução didática e curricular é, assim, um processo transcriador, impelido pela vontade de potência de professores e um ato de coragem realizado por cada um de maneira singular e individuada. No fazer-pensar somos produtores e participantes; pois ao traduzir, em lugar de impor o que deve ser lido e compreendido nas matérias, evitamos que elas se estratifiquem em sistemas, escolas e instituições.

NIETZSCHE SEMPRE... DIZIA A PESQUISADORA

Filosofias da Diferença e Educação era a linha de pesquisa 09 (nove) do PPGEDU/ UFRGS, em que a pesquisadora conjurava “Nietzsche, sempre”. Nove (09) é o valor cabalístico do seu EIS AICE, uma das suas mais notáveis invenções (NEU; CORAZZA, 2017).

E assim, com Nietzsche e outros mal-ditos, vimos produzir toda uma crítica-clínica, filosofia, literatura, poesia, ciência, pintura, currículo, performance, música, didática, cinema, arte; contudo, e principalmente, uma força propulsora que em meio a todas essas linguagens, textos, imagens, produzisse uma pesquisa em Educação; ou melhor, uma pesquisa em Educação desde e com a filosofia da diferença. Nessa procura, então anunciara que a pesquisa em educação podia se tratar de uma Arte Bruta da Pesquisa, uma Pesquisa da Besteira, uma Gaia Pesquisa, Pesquisa da Multiplicidade, Empirista, Transcendental, Experimental, Diagnóstica, Em Fuga, Rizomática, Pragmática, Vital, Caótica, Artística, Impensável, Micropesquisa, Esquizopesquisa, Pesquisa a n-1, Pesquisa-de-mil-nomes (TADEU; CORAZZA; ZORDAN; 2004). Em suma, ela leva adiante um projeto filosófico não de pesquisar coisas, mas movimentos. Movimentos que se referem à experimentação dos conceitos e das imagens do pensamen-

to que se perguntam: como acontecimentalizar a pesquisa em Educação, a pedagogia, currículo, a infância, a própria didática?

Eis que desde essa preocupação com a pesquisa, e ruminando leituras-escrituras-experimentações, que nossa pesquisadora — sempre com Nietzsche e com a paixão que esse tivera pela arte — cria a imagem das artistagens (CORAZZA, 2006), ou melhor, da vida artistadora do professor. Essas artistagens ou vidas artistas dos professores têm no pensamento transvalorativo de Nietzsche seu grande cerne e potência. Afinal, suspeitar dos valores que são atribuídos ao nosso fazer-pensar, é suspeitar dos ideais que nos interpelam.

Assim, pensar-nos professores, a partir dessa filosofia, é olhar para os valores que constituem a docência e suas condições de existência. E, se a arte potencializa os modos de tornar-se, os modos de pensar-fazer; então ela é força que produz movimento para nos sacudirmos das atualizações dos significados consolidados, estabilizados; força que nos impulsiona para sairmos das amarras da linguagem enquanto representação. Pensar uma vida docente artistadora é, pois, um movimento que partindo da arte, propõe-se a uma ciência filosófica libertadora.

E se tornar-se, vir-a-ser, significa afirmar a vida, a pesquisadora — num movimento filosófico recursivo — toma a vontade de potência como força para essa afirmação, para esse devir, para esse ser-mais-forte. Vontade de potência que imprime vitalidade à nossa profissão.

É na arte da escrita ou na escrita como arte que a pesquisadora conjura que ela reinventa a docência. Escrita que se faz como forma de produzir outros modos de compor e estar com a docência em meio à vida (CORAZZA, 2013). Assim, inventa a sua docência-pesquisa que em nada se

assemelha ao professor-pesquisador do discurso educacional contemporâneo, pois trata-se de uma força de autoria e autoridade e não de um ideal, uma forma. E se Nietzsche se valia da escrita aforística para problematizar, movimentar textos, linguagens; a pesquisadora recorre à operação tradutória da linguagem para movimentar e compor acerca de textos pedagógicos, didáticos, curriculares. Ela faz da tradução um procedimento de experimentação/composição; composição-criação. Para ela, assim como para seus íntimos parceiros intelectuais como G. Deleuze e F. Guattari: composição é a condição da arte. “A composição é estética, e o que não é composto não é uma obra de arte” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 227). Dito de outro modo, a docência-pesquisa, fabulação de nossa pesquisadora, é feita dos movimentos que colocam um(a) professor(a) em experimentação, o que possibilita criar outros modos de se tornar docente e de agir didaticamente, viabilizando composições.

Esse percurso, um tanto quanto, diga-se, experimental, que evidencia uma docência transvalorativa, realiza também seu caráter transcriador. Ela mesma (a pesquisadora) transcria o campo da didática. Ao tirá-la de sua condição normativa, ordenada, geral — no que chama de uma procura por uma didática da diferença — imprime-lhe, em uma mistura original com a filosofia deleuziana, uma potência inventiva e de produção de novidade — uma didática tradutora para um espaço-tempo: a aula.

A didática, neste ponto, assume para a pesquisadora uma característica de ser um movimento-processo de pensamento; torná-la assim uma língua e como tal com possibilidades de inscrever-lhe uma estrangeiridade, revirando conseqüentemente a linguagem das ciências da educação em geral. A língua didática devém uma minoração e uma transculturação.

“[...] ao traduzir didaticamente, na cena de aula, realizamos uma operação de isomorfismo ou paraformismo [...] cujo sinônimo seria transculturação” (CORAZZA, 2017, p. 59). Como a pesquisadora diria, transculturação essa que cruza planos de pensamento, de composição e de coordenação, desapropriando pertencimentos, liberando-nos de referências de sangue. Pertencimentos esses arraigados a uma herança que é preciso transculturalizar.

Ora, docência artístadora, docência em meio à vida, vontade de potência e modos de existência docente, docência-pesquisa, escrita e leitura (escreleituras), currículo tradutor, didática tradutora; recebamos essa produção deixada pela pesquisadora como parte de uma herança; e, como tal, é preciso tomá-la como matéria de tradução, transcrição-transculturação.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

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

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

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do Currículo (uma escreitura da diferença). In: CORAZZA, S.M (org). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivomar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. 56-70.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Tradução: Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994.

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

NEU, Fabiano. CORAZZA, Sandra Mara. Gematria de EIS AICE, às voltas com um ideograma. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org) *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p. 292-306.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Humano, Demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PONGE, Francis. *O Partido das Coisas*. Tradução: Adalberto Müller Jr. et al. São Paulo: Iluminuras, 2000.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho*. Tradução: Cristina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MANUAL INFAME:⁷⁹ dobra e desdobra

Gabriel Sausen Feil⁸⁰

DOBRA: AQUI O TEXTO SE INCLINA SOBRE O MANUAL

Sandra Mara Corazza (2016) escreve o *Manual infame* imbuída de urgência. O texto *precisa* ser escrito; a professora/pesquisadora *precisa* escrevê-lo. Logo de início, a contextualização: o manual “nasceu por absoluta necessidade minha, como professora-orientadora de dissertações e teses pós-estruturalistas [...]. Porque cansei de falar as mesmas coisas, em sessões individuais ou coletivas de orientação” (p. 95).

Trata-se de um manual; no entanto, de uma potente traição à ideia consagrada. O tal manual se impõe como infame; isto é, autodestrói-se em caso de ser tomado como tentativa de se engessar um trabalho. A advertência é clara: “se você [...] sacar que as orientações contidas no manual funcionam para padronizar, engessar, burocratizar suas produções [...], será preciso desconstruir, [...] corromper, tornar o manual mais infame e baixo, bárbaro e grotesco, ainda” (p. 95-96). Se o manual não estiver potencializando o trabalho, deve ser transgredido ou mesmo abandonado.

⁷⁹ Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. *Em tese*, Belo Horizonte, v.22, n.1, p. 95-105.

⁸⁰ Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Indústria Criativa (PPGCIC) e do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Após contextualização e advertência, o manual passa a apresentar o “Esqueleto de uma proposta”. Ainda que Corazza (2016) tenha preferido usar, na maioria das vezes, o termo “proposta”, o presente texto entende que o tal esqueleto e as demais contribuições do manual possam ser válidos para qualquer trabalho acadêmico.

A primeira seção do esqueleto é a “Introdução”. Porém, o *Manual infame* não quer títulos desse tipo: “invente um título bonito e adequado [...]. Não precisamos mais escrever os aborrecidos e indigentes ‘Introdução’ ou ‘Apresentação’, não é mesmo?” (p. 96). Nessa parte, o trabalho apresenta a temática, a teorização, a problematização e, ao final, “uma síntese de cada grande seção” (p. 96).

Na sequência, o manual indica uma “Apresentação do objeto bruto”: “Apresentamos os ‘ditos e escritos’ daquele objeto, daquele discurso, que sejam os das significações correntes” (p. 96); isto é, aqui o trabalho apresenta o que a Academia e/ou o nicho de pesquisa já reconhece e, em alguma medida, aceita no momento: “as pesquisas já realizadas sobre tal objeto [...], o território de onde partimos para investigar o objeto”; “que nos importa desconstruir, na posterior atividade de análise” (p. 96). Nessa parte, o manual até aceita o uso abundante de citações. Por fim, esta seção faz um duplo movimento: “Fazemos o movimento de nos filiar e, ao mesmo tempo, aqui, começamos a preparar a nossa des-filiação dos sentidos e práticas correntes” (p. 97). Trata-se de um paradoxo: o trabalho faz um esforço para mostrar que está afinado com o objeto bruto ao mesmo tempo em que busca mostrar que esse mesmo objeto deixa uma lacuna, algo ainda não percebido, uma relação ainda não estabelecida, que é o que dará “pano para a manga” à pesquisa que agora se insinua. Esse objeto bruto pode parecer

se tratar do objeto do trabalho, mas, na verdade, ainda “não é o ‘nosso’ objeto, o objeto de nossa pesquisa” (p. 97). Esse aparece na seção seguinte.

Na sequência, o manual indica uma “Problematização do objeto de pesquisa”: “De posse da teorização que escolhemos [...]: fazer com o objeto bruto uma outra coisa. Vamos criar problemas, ali onde não existiam” (p. 97). Aqui o pesquisador se aproveita daquela lacuna, daquele algo ainda não percebido, da relação ainda não estabelecida. “Há, então, dois objetos de pesquisa: 1) o ‘bruto’ [...]. Que todos, ou muitos, podem escolher para investigar [...]; e 2) o ‘nosso objeto de pesquisa’, que, afinal, é aquele que questionamos” (p. 97). O pesquisador faz perguntas ao (ou sobre o) objeto bruto, muda a perspectiva, coloca-o em suspensão.

Se perguntarem: — Qual é o teu objeto de pesquisa? Rapidamente, respondemos: — A infância contemporânea. Não! Este é o objeto ‘bruto’. O verdadeiro ‘objeto de pesquisa’ a ser investigado é: — O dispositivo poder-saber-subjetividade de infantilização, no sentido foucaultiano (p. 97).

O manual distingue, assim, dois tipos de objetos envolvidos na pesquisa: o objeto bruto e o “verdadeiro ‘objeto de pesquisa’” (p. 97), que é o objeto problematizado, articulado com a teoria escolhida especificamente para a elaboração do trabalho em questão.

Após a problematização, a “Revisão teórica”. Sobre essa seção, o manual faz cinco considerações:

1. É interessante detalhar se o trabalho usa a perspectiva teórica de um autor “como um todo” ou se, especificamente, de uma “fase’ conceitual e metodológica” ou ainda se usa somente “conceitos específicos” (p. 97);

2. Não dedicar quantidade significativa de páginas de revisão teórica se não for utilizá-la na análise e/ou discussão: “Uma das coisas mais lamentáveis [...] é me deparar com páginas e páginas de revisão teórica [...], e chegar ao fim [...] e constatar que, daquilo tudo, a criatura usou muito pouco”; “É frequente [...] que a tal revisão teórica sofra um excesso tal que acabe ocupando mais páginas do que o próprio trabalho com o objeto” (p. 98);

3. Focar no segundo objeto (o objeto problematizado, não o bruto), pois a tendência é que “A produção do autor escolhido, na maioria das vezes”, já tenha sido “explicada, interpretada [...] por outros autores, geralmente bem mais competentes do que nós. Por que, então, não focar no que interessa para o nosso trabalho de pesquisa?” (p. 98);

4. Se o pesquisador tiver a preferência por uma pesquisa puramente conceitual, fazê-la, sem a necessidade de forçar uma aplicabilidade: “Se o gosto do candidato for este, o da revisão teórica, ele pode pensar, então, em fazer um trabalho apenas conceitual” (p. 98). A expressão “apenas conceitual” é injusta com esse tipo de trabalho; nesse sentido, Corazza (2016, p. 98) diz: “aliás, não é ‘apenas’, porque é um trabalho complexo, que requer muito estudo e interlocução com muitos autores”. A pesquisadora instiga, inclusive, que se escreva sem uma seção específica de revisão teórica, “Só que, nesta condição, a costura entre teoria e objeto deverá acontecer desde o início [...]. Embora eu prefira tal tipo de eliminação da revisão teórica, reconheço que é mais difícil” (p. 98) do que o outro tipo de trabalho, aquele que opera a teoria; e

5. Por um lado, controlar “nosso excesso de academicismo, no mau sentido”, por outro, jamais abrir mão do rigor: “Nada de ‘vale tudo’” (p. 98).

O manual chega, então, ao “Exercício analítico”: o trabalho deve “levantar, inventar, criar ‘unidades analíticas’, que nos permitam olhar e dizer coisas diferentes das que são olhadas e vistas, com outros óculos e linguagem, sobre e acerca do objeto bruto”. “Uma das coisas mais maravilhosas, para mim, na função do pesquisador é sua ‘arbitrariedade’. Ele escolhe, desde o início. Ele tem de escolher” (p. 99). Mas precisa justificar suas escolhas; essas não podem ser aleatórias.

Para explicar o que quer dizer com “unidades analíticas”, Corazza (2016, p. 99) diz que elas são produtos “do encontro das duas rãzinhas que pulam da teoria e do objeto bruto”. Isto é, as unidades se compõem a partir da interação entre o que o pesquisador pode dizer do objeto e o que ele pode dizer da teoria. “Em verdade, as tais ‘rãzinhas’, em vez de duas, são três. [...] ‘pula’ também [...] muito do que é nosso, do que trazemos, ensinamos, vivemos, gostamos, nos apaixonamos”; trata-se da “‘rãzinha do gosto’” (p. 100).

Como última seção, o manual indica uma “Carta de intenções/compromisso”: “Diante de tudo o que foi escrito, daqui para a frente, com esses viáticos, vamos realizar tais e tais coisas, deste e daquele jeito”. “Aqui são apresentados o ‘método’, as ‘fontes’, o apontamento de algumas unidades analíticas, que não foram desenvolvidas, apenas indicadas” (p. 100). Ou seja, aqui são apresentados os meios, as estratégias e possíveis particularidades no entendimento das unidades. Quando o que está em questão é uma proposta de pesquisa, “não pode ter um ‘tom’ de conclusão [...], para que os membros da Banca sintam-se à vontade para fazer o que se espera que façam: avaliem, sugiram, indiquem rotas” (p. 100).

Após detalhar as seções, o manual traz “Outras dicas”. São seis:

1. “Aprenda a abrir/criar subseções. Elas, sempre, permitem enfocar melhor o que estamos escrevendo” (p. 100);

2. “Atente para os títulos, desenvolva a arte de criar títulos. [...] Eles devem saltar das duas gavetas, do objeto e da teoria, ao mesmo tempo. Bem como saltar do gosto, do prazer, do divertimento que é criar” (p. 101);

3. “Uma outra arte que é preciso desenvolver é a da montagem final” (p. 101), isto é, trata-se de conceber o trabalho como uma obra, um todo, parando para pensar não apenas no conteúdo, mas também na forma de expressão;

4. “por que usar os nossos formatos clássicos e tão repetitivos? [...] Deve-se aproveitar o que os autores inventaram para inventar também” (p. 101);

5. “Aprenda, no texto, a se apropriar de ideias, argumentos, conceitos. Torne-os ‘seus’. Evite o excesso de citações em destaque, e os malfadados ‘conforme fulano...’, ‘para beltrano...’. Use aspas, em pequenos fragmentos”. “Ao agir assim — como um ‘bom ladrão’ —, você se obrigará a entender melhor a argumentação, a incorporá-la a seu objeto de pesquisa, a escrever mais, inclusive” (p. 101); e

6. “Não ‘aplique’ a teoria, seja um ‘usuário’ competente dela, use-a para demonstrar as coisas novas, que apenas nascem da interação com o seu objeto” (p. 102).

O manual ainda expressa “Duas pequenas ‘pérolas’”, sendo uma “Para escrever a dissertação ou tese” e outra sobre “Como sobreviver às sessões de defesa” (p. 102). Em relação à primeira:

Escreva um texto que esteja pronto para ser publicado. Não coloque, nele, tudo o que for excessivamente acadêmico: pilhas de cansativas citações em destaque, centenas de notas

de rodapé, que doem os olhos e que ninguém tem obrigação de ler, tediosas revisões bibliográficas que, se o leitor quiser, vai ao autor original, etc. Deixe o texto fluido, articulado, legível, como um livro (p. 102).

Em relação à segunda: “você sabe mais sobre o seu trabalho do que ninguém, certo? Portanto, defenda-o, digna e firmemente” (p. 102). O que não significa que o candidato possa, por isso, mostrar-se “prepotente nessa hora [...]. Tenha a desejável humildade intelectual, mas também não seja frouxo. Não morda nem rasteje. Não deixe questões sem exame. Agradeça, se não souber responder, diga que vai pensar” (p. 102).

DESDOBRA: AQUI O TEXTO SE APROPRIA DO MANUAL

O intitulado autor deste texto é também professor e pretendo pesquisador. Ele agora se imbui do *Manual infame*, de Corazza (2016), dele se apropria, de modo a trazê-lo para as suas urgências, para a sua vida de professor-pesquisador-orientador. Surge, então, uma criatura:

Manual infame em desdobramento: para trabalhos acadêmicos

Propedêuticas

1. Tudo o que é dito e escrito em relação a um trabalho acadêmico deve ser, sem qualquer pudor, transformado ou abandonado caso o dito e/ou o escrito não esteja contribuindo com (ou potencializando) a produção da pesquisa. Isso inclui, evidentemente, as considerações do presente manual em desdobramento, que podem ora funcionar e ora não;

2. Este manual pode valer, com possíveis e livres adaptações, tanto para um projeto ou uma proposta quanto para um artigo, um TCC, uma dissertação ou uma tese; e

3. O manual sugere que, de início, o trabalho use títulos e subtítulos tradicionais (“Introdução”, “Justificativa”, “Metodologia” etc.), como modo de, antes de qualquer coisa, apropriar-se do “terno e gravata”, isto é, da forma já reconhecida academicamente, acreditando que, antes de transgredir, torna-se interessante a apropriação de uma forma consagrada. Por isso, os títulos das seções que constituem um trabalho acadêmico, usados por este manual, devem ser interpretados como iniciáticos, meros pontos de partidas e provisórios, entendendo que, durante a pesquisa, o autor pesquisador pode ir jogando com as palavras e curtindo diferentes possibilidades.

I Seção introdutória

1. *Palinha*: trabalhos acadêmicos tendem a ter poucos ou raros leitores; a maioria dos trabalhos, provavelmente, é lido apenas pelo próprio autor, pelo orientador e pelos avaliadores. Por isso, ainda que não se trate de “pegar o leitor pela mão”, o texto pode, sem “forçar a barra”, fazer algumas concessões. Um leitor que escolhe um livro para ler tende a ter um tipo de relação com o texto; mas um leitor que lê o texto não por escolha, mas por ofício ou convite (que, geralmente, é o caso de quem lê um trabalho acadêmico) tende a ter outro tipo de relação. Nesse sentido, o leitor tende a dar mais atenção ao trabalho quando, desde o início, sabe o porquê de estar lendo o que agora está a ler. Por isso, de início, é importante, em poucas linhas, dizer qual é o objeto/tema do trabalho, qual é a problemática e qual é o objetivo. Esses três elementos voltam a aparecer mais adiante no trabalho; neste momento, trata-se apenas de uma “palinha”;

2. *Objeto bruto*: aqui o trabalho apresenta o que Corazza (2016) chama de “objeto bruto”. Se o objeto for, por exemplo,

a revolução francesa, o trabalho descreve o que já se sabe sobre revolução francesa mesmo antes de problematizá-la, usando paráfrases e citações diretas;

3. *Contextualização*: dependendo do caso, aqui a pesquisa contextualiza o próprio trabalho. Por exemplo, a sua relação com um projeto maior ou ainda com outro(s) trabalho(s);

4. *Estado da arte*: o autor pode aqui avaliar a necessidade, ou não, de realizar um estado da arte (ou revisão de literatura). Dependendo do tema, torna-se importante mostrar em que estado a Academia já se encontra em relação a tal tema, justamente, para depois poder, com propriedade, destacar qual é a particularidade da pesquisa em questão;

5. *Objeto problematizado*: trata-se da apresentação do que Corazza (2016) chama de “verdadeiro objeto”, que é o objeto problematizado. Diante do objeto bruto, o trabalho faz perguntas sobre e/ou a partir do objeto, encontra lacunas, acha brechas, propõe perspectiva ainda não explorada. Com isso, concretiza a problemática da pesquisa. Se a revolução francesa é o objeto bruto, a pergunta pode ser, por exemplo, “qual é a relação entre o pensamento iluminista e tal revolução?”, de modo que, nesse caso, o objeto problematizado deixa de ser, simplesmente, “a revolução francesa” (objeto bruto) e passa a ser “a relação entre ela e o pensamento do Iluminismo”. Talvez o hábito de problematizar um objeto seja o que melhor defina a atividade de um pesquisador;

6. *Objetivo*: aqui aparece, de maneira clara e marcante (mas sem a necessidade de destacar no formato item/itens), o objetivo do trabalho e, se for o caso, os objetivos específicos. Em relação ao primeiro, é importante não confundir-lo com uma atividade meio, por exemplo, “analisar”. Ainda que esse

verbo esteja no infinitivo, analisar não é o que o trabalho quer, mas é o “como” ele alcança o que ele quer; nesse sentido, “analisar” diz respeito às estratégias metodológicas do trabalho e não ao objetivo, que tange o que o trabalho quer alcançar com o tal “analisar”. Em relação aos objetivos específicos: não são necessários, mas o academicismo ama-os; então, talvez, valha mais uma concepção; e

7. *Caminho*: por fim, contar a “historinha” do trabalho; em outras palavras, “para alcançar o objetivo, o trabalho faz primeiro isto, depois isto, depois aquilo etc.”. Trata-se de expressar cada capítulo/empreendimento do trabalho como um passo para a concretização do objetivo.

II Seção da relevância

1. *Uma subseção para cada relevância*: aqui o trabalho apresenta a sua importância. Como se trata de convencer leitores/avaliadores, a sugestão é destacar cada uma das relevâncias em uma subseção específica. Trata-se de uma estratégia de valorização de cada justificativa. Assim, por exemplo, pode ter uma subseção para a relevância acadêmica, outra para a cultural/social, outra para a profissional etc.; e

2. *Aproveitamento do estado da arte*: para fazer a relevância acadêmica, aproveitar o estado da arte para mostrar que este trabalho se associa a outros já validados pela Academia e, ao mesmo tempo, mostrar que ele se diferencia, em algum aspecto, desses mesmos trabalhos.

III Seção teórica

1. *Lista de conceitos-chave*: o pesquisador precisa, aqui, fazer a seguinte pergunta: “quais são os meus conceitos?”. Isto

é, quais são os conceitos teóricos envolvidos à problemática e ao objetivo? A sugestão é não ultrapassar cinco conceitos. Aqueles que entrarem na lista não podem mais ser tratados com indiferença: *mexeu com o conceito, mexeu com o autor do trabalho!* O conceito é a grande arma das ciências que têm como protagonismo a linguagem, afinal, tais ciências usam a mesma matéria do senso comum, justamente, a linguagem. A principal diferença entre essas ciências e o senso comum (além da questão metodológica) está no fato de que as primeiras usam conceitos definidos e o segundo não;

2. *Uma subseção para cada conceito*: com a lista de conceitos-chave “em mãos”, o trabalho pode dedicar uma subseção para cada conceito. Cada conceito é “um mundo”, então, é importante explorar um mundo por vez, sem deslocamentos, deixando as articulações para a seção analítica;

3. *Articulação entre seção teórica e seção analítica*: não revisar apenas por revisar. Explorar aqueles conceitos e teorias que de fato são usados na seção analítica. Conceitos e teorias são armas que somente fazem sentido ao trabalho se exploradas em prol da problematização e do alcance do objetivo. Nesse sentido, soa como algo inadequado o caso da seção teórica ser maior do que a analítica; isso porque parece incoerente o material da construção ser maior do que a própria construção. Ainda que se trate de uma incoerência, é comum que o trabalho faça exatamente isso. Essa incoerência acontece, geralmente, pelos seguintes motivos: o pesquisador entende que a seção teórica serve também para mostrar o quanto leu e estudou, para exibir-se, de modo que não quer deixar nada de fora; e/ou o pesquisador desenvolve a parte teórica sem ensaiar a análise, de modo que, ao chegar na discussão de fato, sente-se surpreso com a incompatibilidade entre

o material comprado (conceitos e teorias revisados) e o que pode agora ser construído (análise/discussão);

4. *Não ao penduricalho*: para o autor avaliar se determinado esforço dentro do trabalho é excesso ou não, basta perguntar-se: “Qual é a função disto para o alcance do objetivo do trabalho?”. Essa pergunta não é exclusiva para a seção teórica, pelo contrário, pode ser feita a qualquer momento do processo. Ainda que simples, ela é capaz de proteger o leitor e o próprio trabalho de consideráveis linhas e páginas desnecessárias e/ou protocolares (na área da Comunicação, por exemplo, é recorrente o hábito de realizar um resgate histórico do jornalismo, da publicidade ou das relações públicas, mesmo que o objetivo da pesquisa não tenha nenhuma relação com isso);

5. *O trabalho pode ser puramente conceitual*: um trabalho não precisa, necessariamente, de análise; nesse caso, o melhor é se estruturar como um livro: uma seção introdutória, depois diversos capítulos temáticos e, por fim, uma seção final. Aí não há o porquê de uma seção específica de revisão teórica, afinal, todo o miolo do trabalho é dedicado à discussão teórico-conceitual. Também não faz sentido uma seção específica para as estratégias metodológicas; talvez uma subseção na seção introdutória já seja suficiente para o trabalho esclarecer o seu funcionamento. Ainda assim, os conceitos e as teorias seguem servindo como armas para a problematização e o alcance do objetivo. A única diferença é que o “mandar a ver” ocorre não em um momento específico (lá na seção analítica), mas durante o trabalho como um todo. Para quem escolhe esse tipo de trabalho, eis uma boa e uma má notícia: a boa é que o trabalho depende somente da leitura e da escrita; ou seja, não depende de uma visita a campo, de uma entrevista desmarcada, de um grupo focal que não fecha etc.; a má notícia é precisamente

a mesma: o trabalho depende somente da leitura e da escrita; isto é, se o seu autor não for competente na arte da interpretação/apropriação de textos e na arte da escrita, fica sem nada; e

6. *Oba-oba jamais*: nunca achar, pelo fato das ciências humanas e sociais admitirem que implicam um empreendimento interpretativo, que pode, então, escrever o que quiser. É comum um aluno perguntar: “mas professor, isso quer dizer que posso colocar a minha opinião no trabalho?”. Eis aí o risco do oba-oba. A fronteira entre opinião e interpretação é muito tênue, já que ambas se constituem com a mesma matéria, a linguagem. É preciso distinguir o rigor de uma e outra a partir de, pelo menos, três aspectos: (a) consistência, (b) forma de construção e (c) matéria linguística: (a) a opinião é inconsistente, não por não ter uma consistência, mas porque essa é incôns-cia, além de não ser colocada em questão; já a interpretação tem uma consistência colocada “em cheque”, pois problematizada; (b) a opinião é construída de forma espontânea; já a interpretação é construída de forma projetada e estudada; e (c) a opinião tem como matéria linguística valores, moralidades, ideias feitas e ideias herdadas; já a interpretação tem como matéria linguística conceitos, teorias e práticas laboratoriais.

VI Seção metodológica

1. *Em dois níveis*: primeiramente, o trabalho pode dizer o que é, segundo autores de referência, aquela metodologia adotada; em outros termos, pode primeiro revisar o que é, por exemplo, “análise de conteúdo” (nível do “o que é”). Em um segundo momento, é preciso descrever como tal metodologia funciona, especificamente, neste trabalho (nível do “como”); como esse trabalho opera, por exemplo, a análise de conteúdo;

2. *Uso de metodologias prontas é facultativo*: apesar de ser recorrente o uso de metodologias consagradas (etnografia, pesquisa participante, pesquisa de opinião etc.), um trabalho não precisa, necessariamente, desses nomes. O que realmente interessa é que o funcionamento da pesquisa esteja bem descrito;

3. *Uma função para cada metodologia*: se o trabalho envolve mais de uma metodologia, é importante que esta seção esclareça qual é a função ou o papel de cada uma delas; e

4. *Unidades analíticas*: independentemente do objeto em questão, não há como uma pesquisa avaliá-lo em sua integridade; é preciso escolher: “quando me inclino sobre o meu objeto, para onde (ou o que) eu olho?”. Aqui, então, o trabalho inventa “unidades analíticas” (CORAZZA, 2016), que podem ser crivos, grupos, heterotopias ou o que melhor se afinar com a linha epistemológica do trabalho. O que importa é que, aqui, a seção metodológica organize o seu olhar.

V Seção analítica

[Em vez de uma seção analítica, é mais adequado que projetos e propostas explorem alternativas tais como “Carta de intenções/compromisso” (CORAZZA, 2016), “Resultados esperados”, “Possíveis achados”, “Hipóteses” etc.].

1. *Mandar a ver*: até aqui, algum tom de promessa pode acontecer, mas, agora, o trabalho precisa acontecer, algo precisa ganhar uma nova consistência; e

2. *Unidades analíticas*: se as unidades analíticas são apresentadas pela seção metodológica, é na seção analítica que elas se realizam. Aqui o objeto problematizado é analisado/discutido/mostrado, através do crivo das unidades analíticas, à luz dos conceitos apresentados na seção teórica.

VI Seção dos achados

[Seção inexistente em projetos ou propostas].

Um trabalho precisa chegar em algum lugar: a composição da seção final depende do estilo e do objetivo do trabalho. De qualquer maneira, mesmo que a pesquisa não tenha, propriamente, um resultado ao modo positivista, ainda assim ela precisa chegar em alguma coisa. Pode ser a defesa de uma tese, de um argumento; pode ser algo mais conclusivo; pode ser algo mais concreto, uma aplicabilidade ou recomendações. O importante é que o pesquisador assuma o desafio de encontrar um modo de mostrar o que o seu trabalho pode, ao final, mostrar.

Dicas extemporâneas

1. Preferir uso de subseções (para ter controle sobre o foco do trabalho); de parágrafos não muito longos (para autoestimular a elaboração de uma reflexão/inflexão para cada ponto do texto); de frases curtas (para não errar na construção frasal; sobretudo, para não perder o sujeito da frase); e uso do presente simples (para facilitar a padronização do texto e para ser justo com um trabalho de humanas e sociais que acontece da primeira à última linha do trabalho e não apenas no momento dos “resultados”);

2. Buscar títulos criativos sim, mas não midiáticos, como se fossem manchetes de revistas;

3. Pensar na montagem final do trabalho. Por exemplo, avaliar qual é o melhor lugar para o estado da arte: na seção introdutória? Na seção teórica? Em outro lugar? Na “gaveta”?;

4. Não pedir desculpas antecipadas através do uso de expressões tais como “breve histórico”. Se uma pesquisa acadêmica ficar no “breve”, qual trabalho irá se aprofundar?;

5. Evitar citações longas. Elas podem permanecer no trabalho até certo momento do processo, mas, antes da entrega/publicação, é melhor “mastigá-las”; e

6. Deixar claro o que é a novidade/tese em relação ao objeto bruto e em relação às teorias já prontas.

REFERÊNCIA

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. *Em tese*, Belo Horizonte, v.22, n.1, p. 95-105.

DIDÁTICA DA TRADUÇÃO, TRANSCRIÇÃO DO CURRÍCULO:⁸¹ tese-vida corazziana, docência transcriadora

Ana Carolina Cruz Acom⁸²

O artigo *Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)* foi publicado por Sandra Mara Corazza, na revista *Pró-Posições* da Unicamp, no início de 2015. Este texto, imerso em teorias da tradução de diferentes autores, traz a tese corazziana do professor como um tradutor criativo, um transcriador, estudos que Sandra vinha apresentando vigorosamente em publicações, aulas e conferências desde 2013, quando sai seu livro *O Que Se Transcria em Educação?*.

SINTOMIA DO ARTIGO

O referido texto, dividido em cinco seções, começa por “*O problema e a poética*”, imiscuindo-se da *poiesis* do próprio texto com a da docência. Desde a filosofia da diferença “*o que criamos em educação? Em termos dos processos de criação, o que fazemos quando educamos? O que se passa, na cena dramática da aula, quando ensinamos as matérias criadas pela filosofia, pela arte e*

⁸¹ Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pró-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

⁸² Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOESTE), Mestre em Educação (UFRGS) e Graduada em Filosofia (UFRGS). Faz parte dos grupos de pesquisa: Escrituras da Diferença: em filosofia-educação (UFRGS), História da Arte e Cultura de Moda (UFRGS) e Diferença e repetição: genéticas e cartografia (UNILA).

pela ciência?”.⁸³ A docência, o criar didáticas e currículos, é tratado por Corazza (2015) como fazer poético, DidaticArtista (CORAZZA, 2013). Neste artigo ela investiga de que modo “*ocupamos esse nicho prazeroso de criação no campo educacional?*”

“*Ora, para ser filosoficamente honestos, consideremos que, por definição, didática e diferença seriam impossíveis; logo, a princípio, uma didática da diferença seria impossível de ser pensada*”. A autora evidencia que se refere à “diferença pura” imanente ao ser no sentido deleuziano, ou mesmo heideggeriano. “*Se alguma didática, em meio à diferença, é possível — como experimentação de pensamento, escritura e leitura (escreitura) —, podemos dela falar como uma didática da tradução*”. Assim, o *escriber* de signos é tradução na cena da aula, signos da ciência, da arte e da filosofia passam pelos currículos e são transcriados em aula.

Dessa forma, Corazza (2015) apresenta a didática como movimento do pensamento tradutório dos atos curriculares, por excelência transcriadores. “*Tradução, que implica menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar*”. Uma operação que transfere algo do original, de modo criador de diferenças, para a língua de chegada, e expande a própria linguagem. Didática tributária da “poética do traduzir” (MESCHONNIC, 2009, 2010; SERRES, 2010), poética experimental “*que produz efeitos epistemológicos e pedagógicos, contrários ao cientificismo estruturalista, de vocação positivista, operacionalizada como uma estratégia contra a manutenção dos dogmatismos e, portanto, inseparável de uma transformação das relações interculturais*”. As traduções didáticas da diferença são pensadas

⁸³ A fim de tornar a leitura mais fluída, optou-se por colocar as citações do artigo analisado entre aspas e em itálico, e os subtítulos originais em negrito.

junto aos neologismos vinculados ao teórico da tradução criativa, Haroldo de Campos (2008, p. 179): “transcriação, transparadisação, transluminação, transluciferação mefistofáustica”.

“*A (in)traduzibilidade e a pervivência*” – Conceituar a didática da diferença como didática da tradução, compreende o processo criador em educação, que reformula a própria didática normativa e a estende em transcriação do pensamento filosófico, artístico e científico. Corazza (2015) exprime o que experimentamos ao educar: ao atribuir uma tradução aos conteúdos “*ecoamos um determinado significado, que já existia nos originais, como a sua possibilidade mesma de existir. Graças às traduções didáticas, as matérias de chegada mantêm encontros, mesmo fugidios, com as de partida*”.

Ao traduzir algo didaticamente, na cena da aula, estamos no plano da “transculturização” (CAMPOS, 1992). “*Essa transculturização cruza planos de pensamento, de composição e de coordenação, desapropriando pertencimentos e liberando-os*”. A traduzibilidade de uma matéria é o que a torna contemporânea, alimentando o pensar, sentir e fazer.

Nesta tese corazziana, junto aos intercessores com as quais ela é escrita, a tradução não procura sentido verdadeiro, mas é transcriação ou transpoetização: suportada pela potência dos originais, transpõe matéria de uma língua à outra em contínua mutação. A linguagem aqui não é encarada como instrumento ou fundada em função referencial, mas torna-se autorreferencial como a função de construção poética. Citando os irmãos Campos (Haroldo e Augusto) e Walter Benjamin, Corazza manifesta a didática da diferença como “lugar semiótico”, espaço da transposição criativa: “*transcriação*”. O movimento, nesse espaço de tradução de elementos curriculares, transpõe elementos de uma língua à outra, de um signo a outro ou transposição de formas, não se tra-

ta de matérias comunicáveis, mas transcriáveis. *“Da transcrição dos nossos próprios elementos educacionais depende a intensidade de permeação entre ações de pesquisa e prática docente com as diversas manifestações artísticas, filosóficas e científicas”*.

“O babelismo e a criação” – Considerando a insuficiência das línguas, a didática faz tradução como *“transconstrução, interpretativa e valorativa, das matérias originais”*.

Com Derrida (1998), Corazza (2015) considera a desconstrução uma questão da própria tradução. *“Nessa tradução, a dinâmica da origem e a necessidade de desconstrução se encontram, usufruindo a alegria do babelismo de diferença e abertura, relacional e dialógico, passagens e transposições, pluralidade e multiplicidade de línguas, influências”*.

Pelo currículo a tradução atravessa a aula, como dispositivo de dramaticidade, ou prática que a desdobra. Essa pedagogia ativa é dotada de força criadora, privilegiando os construtos que afetam ou revolucionam cada área de conhecimento em conteúdos abertos a serem recriados. *“Capaz de anamorfoses, a didática da diferença é translinguística, transliterária, transcultural, transpensamental, funcionando sobre um plano empírico-transcendental, que liga o tempo ordinário à produção de algo novo”*. Didática interinfluenciada por linguagens contemporâneas, tramando conceitos da tradução poética, operação metalinguística, intertextualidade, entre outras relações de sistemas de signos e de formas.

“Nesses procedimentos tradutórios, ao reproduzir os originais com marcas distintivas, atuamos como antropófagos, tal como Augusto de Campos (1978)”. Campos (1978) se refere a antropofagia de Oswald de Andrade, “só me interessa o que não é meu”, tradução que degluti e antropofagiza matérias, signos e os traduz, os regurgita.

“O logocentrismo e as relações” – “A partir de uma imagem logocêntrica da tradução é possível encontrar correlações entre as condições subjetivas, sociais e profissionais dos tradutores e dos educadores, quais sejam: costumam ter a sua prática tratada como invisível e raramente reconhecida; nunca conseguem fazer o mesmo ou ter a mesma importância do que os autores dos originais”. Corazza (2015) aponta a falta de reconhecimento desses profissionais, incluindo a parca remuneração e a sobrecarga de trabalho. Pois, a tradição logocêntrica exige um trabalho sobre-humano de neutralidade, do educador ou do tradutor: não espera criação, e idealiza a matéria original na expectativa de completude, como se estivesse possível *“apesar das constitutivas e inevitáveis diferenças”* inerentes ao ofício. *“Tanto na tradução como na educação vigora uma crença de que possam existir: O Texto, O Sentido, O Signo, A Palavra, A Ideia, A Língua, O Problema, A Figura – como conhecimentos e valores legítimos e verdadeiros; os quais devem, tão somente, ser transmitidos”.*

O senso comum logocêntrico demonstra que educadores e tradutores sejam apenas transportadores, que devem transmitir significados, temas, conteúdos, sempre preservados, em qualquer tempo, espaço, língua ou cultura. Desse modo, não se incentiva ou se desconsidera o trabalho dessas profissões como pesquisadores; a dimensão da pesquisa fica em segundo plano. *“Se modificarmos essa imagem dogmática do pensamento acerca da educação–tradução, atentando para a sua complexidade e delicadeza, e resgatando o seu valor, autoralmente criador, reencontraremos a nossa devida importância civilizatória e cultural, bem como as responsabilidades por ela implicadas”.*

O *“O traduzir e o trovar”* – é o subtítulo que finaliza o artigo de Sandra Corazza (2015). *“Traduzir & Trovar são dois*

aspectos da mesma realidade. Trovar quer dizer achar, quer dizer inventar. Traduzir é reinventar. Sua meta é criação”

Corazza (2015), ao listar mais de vinte autores de diferentes tradições, entre eles poetas, filósofos, tradutores; diz que nossa tarefa ao lado desses, enquanto educadores-tradutores, consiste em buscar nas línguas curriculares e didáticas possibilidades de tradução que reverberam os originais. A *“tradução da diferença constitui um momento-chave na continuidade e descontinuidade da vida das obras e dos autores, das estruturas e dos movimentos do mundo”*. Assim, amplia-se repertórios curriculares na escrita de acervos artísticos, filosóficos e científicos: os educadores assumem função autoral *“não deixam os textos e os discursos assumirem um aparato estático e definitivo”*. Dessa forma, *“a didática da tradução transcriba os currículos, fazendo a diferença”*, por meio de um roteiro fabulador, educa e traduz, *“sob o signo da invenção; e diagramatiza o mapa do mundo, por meio da alegria de ler e da liberdade vital de escrever. Vá que tudo isso porte ainda uma fulgurante beleza...”*.

APRECIÇÃO

*Como si el existir mismo, como la vida
que aun en sus momentos de mayor
exaltación lleva en sí la imagen de
la muerte, el decir poético, chorro de
tiempo, es afirmación simultánea de la
muerte y la vida.*

OCTAVIO PAZ

Anterior ao texto apresentado acima, em 2013, Sandra Mara Corazza publica o artigo *Didática-artista da tradução: transcrições* na revista *Mutatis Mutandis* de Medellín, texto engendrado de apresentações e escritos anteriores; em segui-

da é publicado o seu livro *O Que Se Transcria em Educação?*. Nesta época, minha então colega Polyana Olini e eu criamos o *book trailer* deste livro, solicitado pela própria autora. Tratava-se de uma produção audiovisual, uma montagem de imagens e sons que traduzissem o conceito do livro.⁸⁴ Para Deleuze (1990), e seus intercessores cineastas, a montagem cinematográfica é o processo que traduz o todo, a ideia, o filme. E são com os processos de tradução, em seus muitos modos, que Corazza (2013, 2013a, 2013b, 2014, 2015) dá forma à tese de que o professor é por sua função, um tradutor, aquele que cria e transcria conteúdos em aula.

Parafrazeando Deleuze (2016) em “O que é o ato de criação?”, quando perguntado “o que é ter uma ideia no cinema?”, “o que eu faço quando faço filosofia?”, Corazza (2015, p. 109) escreve: o “*que acontece quando alguém diz: ‘Tive uma ideia’, em pedagogia, didática e currículo?*”. A Autora questionava em aula, provocava os alunos oriundos das mais diferentes áreas do saber; “o que cada área cria?”, “o que faz o cara da biologia?”, “da matemática?”, “da educação física?”. Um dia ela questiona uma aluna bailarina com dúvidas sobre o que pesquisar: “tu podes responder o que a dança traduz?”.

Como, na área da Educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um de seus domínios? Como definir cada domínio por sua respectiva atividade criadora? Nesse enfoque criacionista, o que a Pedagogia, o Currículo e a Didática criam? Quais as especificidades dos seus atos de criação em processo? O que acontece quando temos uma ideia em Currículo, em Pedagogia, em Didática? (CORAZZA, 2013, p. 186).

⁸⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yByhXT747vw>

Sandra Corazza, ao pensar a função criadora da docência, atribui o caráter poético e ficcional da docência-artista. “Uma artistagem, de ordem estética, ética e política” (CORAZZA, 2001, s/p). O professor que cria, que traduz de forma criativa, opera artistagens (CORAZZA, 2006), e a teoria da tradução didática potencializa a figura desse tradutor artista na cena de aula.

Docência que, ao modo de seu artífice, poderia ser chamada “artística”. Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que “artista”. Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos (CORAZZA, 2001, s/p).

A docência é um trabalho ativo de criação, e a didática, enquanto passível de criação, é Didática-Artista (CORAZZA, 2012): ao transpor formas, conteúdos e forças, faz tradução. Pensar a didática em meio à Filosofia da Diferença, enquanto campo de estudo das possibilidades tradutórias do ato educacional, é teorizar sobre as potencialidades da tradução criativa e da transcrição de composições didáticas contemporâneas. O artigo, aqui apresentado, expõe o pensamento corazziano de que o professor cria algo, o professor é da ordem do criador. Há algo dinâmico e processual, que quando ele toma algum conteúdo, algum ponto a ser debatido, faz outra coisa deste material — a saber — uma didatização em aula, dramatização de conteúdos, de conceitos (CORAZZA, 2014). Este processo pode ser chamado tradução. Traduz-se autores, obras e conceitos no espaço/cena de aula. Quando o professor traz conteúdos da filosofia, das artes ou das ciên-

cias “é aí que outra coisa acontece”, pois ele traduz este material. Quando o professor traduz, ele torna contemporâneo este conhecimento (*idem*).

Assim, a concepção de didática, enquanto movimento do pensamento da diferença, realiza a prática tradutória nos atos curriculares — por si próprios já transcriadores de elementos artísticos, filosóficos e científicos. Tradução que não se reduz ao transportar ou transpor os sentidos de uma língua a outra, mas vertê-los recriando-os, e os munindo de consistência e rompimento com o estabelecido (CORAZZA, 2015).

O artigo em foco apresenta a Didática da Tradução, em que atua o professor em seus processos de criação. Para isso, o pensamento é tomado desde a Filosofia da Diferença e através de teorias da tradução literária, além de algumas formas de tradução intersemiótica. Assim, a tradução é concebida em encontros e trocas translíngüísticas e interculturais. A partir da teoria da tradução transcriadora é possível pensar a tradução para além da tradução de textos de uma língua para outra, essa forma permite pensarmos o que cada área ou disciplina traduz em suas funções e como podemos pensar a tradução re-criadora de conceitos de uma área a outra. Corazza (2015) se refere ao filólogo russo Roman Jakobson (2007, p. 72), para o qual “a poesia, por definição, é intraduzível”, pura e simplesmente de uma língua para outra, desse modo a “didática da diferença” (CORAZZA, 2015) também realiza “transposição criativa”.

Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual — de uma forma poética a outra —, transposição interlingual ou, finalmente, transposição inter-semiótica — de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura (JAKOBSON, 2007, p. 72).

A operação tradutória de caráter intersemiótico é o tema de estudos do artista plástico Julio Plaza (2003), autor citado por Corazza (2015) em seu artigo. Como a figura do professor, Plaza também pode ser encarado como persona que une artista e tradutor, um tradutor de formas e signos. Sua teoria e prática artística é intitulada: “Tradução Intersemiótica” (PLAZA, 2003). Ao escrever sua tese, Plaza realiza um estudo bastante abrangente sobre tradução, muito além de suas características linguísticas, trazendo teorias de filósofos e daqueles os quais chamou “pensadores-artistas”, a fim de interligar as operações inter e intracódigos. O autor-artista também toma de Haroldo de Campos o rigor e a sensibilidade que caracterizam a “teoria da operação tradutora intra e interlingual de cunho poético” (PLAZA, 2003, p. XI). Dessa forma, o caráter da tradução experimental no processo de tradução intersemiótica é também a transmutação e transcrição da Didática-Artista.

A tradução criativa de uma forma estética para outra, no âmbito da poesia, dispensa apresentação, tanto pela tradição qualitativa e quantitativa de trabalhos produzidos na história, quanto pela reflexão teórica relativa a este tipo de operação artística. Teorias produzidas sobretudo por artistas pensadores abrem caminho para investigações sobre tradução que vão além de características meramente linguísticas (PLAZA, 2003, p. 12).

Corazza (2015) se utiliza sutilmente dessa “tradução intersemiótica” para fabular o processo transcriador da docência. Assim como Gilles Deleuze faz filosofia a partir de movimentos de criação do teatro, de artistas, filósofos, escritores e cineastas; Corazza pensa a criação, a artistagem da cena de aula como a transposição de um romance ao teatro, do roteiro à

imagem audiovisual, da partitura ao som ou do haicai ao desenho. Traduções de uma forma sígnica à outra é o que faz o professor ao dramatizar conceitos e teorias.

Com isso, procurei, resumindo o artigo proposto e trazendo algumas impressões dessa fase de pesquisa da professora Sandra, expor sua tese do professor transcriador, tese costurada com autores e poetas. Pois, assim como os Irmãos Campos, Octavio Paz, entre outros tantos, Corazza apresenta a teoria da tradução em educação como forma de criação poética, ao lado de práticas literárias e artísticas. A *poiesis*, o modo de fazer que move a docência é criação: movimento corazziano do educar e pesquisar. Assim como a pintura, a escultura, a música, o cinema, e a dança, também a docência é poética. Em todas estas há um elemento criador que as fazem girar no mesmo universo (PAZ, 1998). “Se eu alinhasse todas essas disciplinas que se definem por sua atividade criadora, diria que há um limite que lhes é comum. O limite que é comum a todas essas séries de invenções [...]” (DELEUZE, 2003, p. 291). Desse modo, a teoria conceitual e operatório aventada por Corazza (2015, p. 105) transita desde a filosofia da diferença por teorias da tradução literária e poética: “*em termos educacionais, o conceito de diferença pura possibilita pensar uma didática da tradução*”. Didática colocada na cena dramática da aula como criação em processo. “*A ideia é que, apesar das adversidades, insiste-se em educar, porque, nessa cena, consegue-se maquinar didaticamente, com uma especificidade prazerosa, aventureira e aventureira*”. A Diferença constituída em aula surge assim, na tradução de matérias originais advindas da arte, da ciência e da filosofia, fazendo-se escrituras de signos: formas em poesia, composição do pensar, do escrever e ler, do educar e viver.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Augusto. *Verso, reverso, controverso*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- CAMPOS, Haroldo. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CORAZZA, Sandra M. *Artistagens: educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra M. *Caderno de Notas 3: Didaticário de Criação Aula Cheia*. Porto Alegre: Supernova Editora, 2012. (Coleção Escreleituras)
- CORAZZA, Sandra Mara. *Conferência: O Que Se Transcria em Educação? IV Seminário Integrador Escreleituras durante a XVII Semana Acadêmica de Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)*. Toledo, 2014a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0kk121T59rk>> Acesso em: 09 de mai. 2014. 95
- CORAZZA, Sandra M. Didática-artista da tradução: transcrições. In: *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 6(1), 185-200, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escreitura da diferença). *Pró-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.
- CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma 'docência artística'. In: *Revista Pátio*, ano V, nº 17, maio/julho/2001. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-deleitura/artigos/artigo.php?id=69323&>> Acesso em: 21 de mar. 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O Que Se Transcria em Educação?* Porto Alegre: Supernova Editora, 2013a.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Seminário Avançado: Didática da tradução, transcrições do currículo: escreleituras*. Seminário Avançado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educa-

ção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2013. Porto Alegre, 2013b. Anotações do Seminário.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II – A Imagem-Tempo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos*. São Paulo: Editora 34, 2016.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. In OTTONI (Org.). *Tradução: a prática da diferença* (p.19-25). Campinas, SP: Unicamp; Fapesp, 1998.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

MESCHONNIC, H. *Poética do traduzir, não tradutologia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Cadernos Viva Voz, 2009.

MESCHONNIC, H. *Poética do traduzir*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PAZ, Octavio. *El Arco y la Lira*. México: FCE, 1998.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SERRES, Michel. *Hermés III: la traduction*. Paris: Minuit, 2010.

INTRODUÇÃO AO MÉTODO BIOGRAFEMÁTICO:⁸⁵ um manifesto para uma ética biografemática

Luciano Bedin da Costa⁸⁶

A primeira versão de *Introdução ao Método Biografemático* (CORAZZA, 2014) foi publicada no livro *Vidas do Fora: Habitantes do Silêncio*, que tive a alegria de organizar em 2010 juntamente com Tania Mara Galli Fonseca.⁸⁷ Por ocasião do livro, realizamos um seminário com todo(a)s autore(a)s, contando com um público bastante expressivo e interessado. Na gélida tarde de 23 de junho de 2010, Sandra Corazza proferiu a conferência *Introdução ao Método Biografemático*, fazendo a leitura do texto em questão, que surpreendeu a todo(a)s pelo caráter experimental e inventivo. Lembro de sua voz afiada e cortante ressoando pelo anfiteatro lotado da Reitora da UFRGS, assim como dos inúmeros slides apresentados com uma série de siglas e citações que davam à conferência um caráter de demonstração científica, lembrando-me Freud diante de uma plateia repleta de ceticismo, tentando demonstrar os achados de sua “nova ciência”

⁸⁵ Introdução ao método biografemático. *Em Tese*, v. 20, n. 3, p. 48-65, dez. 2014.

⁸⁶ Psicólogo e docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

⁸⁷ Embora a primeira versão tenha sido publicada em 2010 no livro *Vidas do Fora: Habitantes do Silêncio*, neste artigo considerarei a versão publicada em 2014 no periódico *Em Tese* (UFMG), pelo fato do livro estar esgotado.

chamada psicanálise. Por trás da áurea sisuda de Sandra havia um sarcasmo incorrigível, perceptível, quiçá, aquele(a)s pouco(a)s que, como eu, a conheciam com maior intimidade. Lembro dos rostos e expressões de boa parte dos participantes, provavelmente se perguntando o que aquela mulher no palco estava dizendo ou tentando demonstrar. Mesmo após os 11 anos que separam a cena em questão do texto que por ora escrevo, é inevitável que um tanto de lembranças com Sandra me invada, e é com este tanto que me ponho agora a escrever.

DIS-CURSUS. DO MÉTODO

Um primeiro ponto a ser considerado no ensaio *Introdução ao Método Biografemático* (IMB)⁸⁸ diz respeito ao amálgama operado entre forma e conteúdo, digno da herança recebida pelas leituras de Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e Roland Barthes. Como arguta leitora destes autores, ao longo de toda a sua obra Sandra soube muito bem como fazer a junção entre o que pretendia dizer e a maneira como disponibilizava estas pretensões em termos de escritura. Em IMB não é diferente, uma vez que, para apresentar o referido método, Sandra faz uso do “discurso” e do “tratado”, gêneros filosóficos que ficaram bastante conhecidos através de René Descartes, em seu *Discurso do Método* (1996), e Baruch Spinoza, em sua *Ética* (2009).⁸⁹ IMB é dividido em três partes, precedido por uma introdução intitulada *Dis-cursus. Do Método*. Os 13 artigos

⁸⁸ No artigo 4 (p. 49), Sandra propõe o uso da sigla IMB para designar a *Introdução ao Método Biografemático*.

⁸⁹ Cabe, aqui, uma pequena referência biografemática: a presença estilística de Spinoza provavelmente decorre do contato/contágio de Sandra com o professor Tomaz Tadeu, companheiro e líder da linha de pesquisa 09, que à época se encontrava voltado à tradução de *a Ética*, publicado em 2009 pela Editora Autêntica.

que compõem a seção inicial são bastante provocativos, redigidos de modo deliberadamente ambíguo, uma vez que operam inicialmente por negatividade. Nos artigos 1 e 2, o leitor é levado a pensar o método em sua asserção canônica, como “lista de doutrina e de processo técnico [...]; de leis científicas e da natureza reta da faculdade de conhecer superior [...]; do modelo matemático e das regras da lógica formal; de garantias analíticas e sintéticas sobre o conhecimento da verdade [...]; Método é tomado como meta + hódos; uma direção e regularmente seguida numa operação do espírito” (CORAZZA, 2014, p. 48). No entanto, o que nos é apresentado nos dois primeiros artigos é subitamente desarticulado pelo artigo 3, quando o método é apresentado enquanto procedimento de pesquisa. Sua natureza “doutrinária”, “reta” e “lógica” é substituída pelas leis da invisibilidade e experimentação, tendo em vista que o método:

(a) não é determinado a priori, nem independentemente de sua aplicação [...]; (b) faz-se em operações efetivas, que o fazem à medida que se fazem; (c) estabelece-se como criação e não como descoberta [...]; (d) se produz algum saber, este nada mais é do que uma perspectiva entre outras e não, ao estilo metafísico, o conhecimento único e eterno sobre a realidade; (e) logo não é Método ordenado, repetível, auto corrigível; (f) se é transferido para outras operações de pensamento, pode suceder até a inutilização dos esforços feitos para obter resultados válidos” (CORAZZA, 2014, p. 49).

A desmontagem do método operada no artigo 3 cria condições para que a Biografemática (Bat)⁹⁰ seja efetivamente

⁹⁰ No artigo 11 (p. 51), Sandra propõe o uso da sigla Bat para designar o termo biografemática.

assumida enquanto uma metodologia de pesquisa, uma vez que, diretamente inspirado por Roland Barthes, um método biografemático “(a) não pode ter por objeto senão a própria linguagem, na medida em que luta para baldar todo o discurso que pega” (CORAZZA, 2014, 49). Sendo assim, arredio às viscosidades do senso comum, tal método só poderia ser compreendido enquanto “ficção”, “desprendimento”, tendo por objeto “senão os próprios meios para baldar, desprender, ou pelo menos aligeirar o poder das formas discursivas, através dos quais ele mesmo é proposto” (CORAZZA, 2014, p. 49). O interessante é que, ao problematizar o método, o próprio ensaio se coloca em questão, uma vez que dizer do método biografemático é, antes de tudo, criar condições para que este próprio método não se interponha como “O método”. Talvez por isso, a aposta de Sandra neste texto seja a da “fragmentação” e “excursão” do pensamento (*ex-cursus* = para fora do curso habitual), oferecendo-nos um conjunto de intuições e recortes de leituras, como uma espécie de *puzzle* a ser montado pelo leitor por ordem do que Barthes (2006) tão bem chamou de “o prazer do texto”.

Um outro aspecto interessante de ser assinalado nesta seção inicial é o da “convocatória”, uma vez que apresentar o método biografemático é sobretudo uma forma de convocar aquele(a)s que, mesmo sem tê-lo conhecido, já se veem em voltas a pesquisas onde vida e obra se cruzam. “A IMB será apreciada por quem já tenha, alguma vez, se interessado por Vida (Biografia) e por Obra (Bibliografia)” (CORAZZA, 2014, p. 49). A convocatória a que me refiro se aproxima do que Nietzsche escrevera em vários momentos de sua obra, de que todo o texto escolhe, de certa forma, os ouvidos capazes de escutá-lo. Com IMB não é diferente, uma vez que o método

biografemático ora apresenta, ora convida, ora convoca, garantindo uma espécie de ritmo à leitura empregada. No último artigo da seção inicial lemos de forma assertiva o projeto de IMB proposto por Sandra, que não é o de oferecer garantias metodológicas (não se tratando de um “manual” ou mesmo de uma “quimera”), mas o de “fornecer energia vital àquele Pensador que o experimentar” (CORAZZA, 2014, 52). É com esta coragem de experimentação que partiremos para a apresentação das três partes que compõem IMB.

PRIMEIRA PARTE. DA FANTASIA

A primeira parte, dividida em 23 fragmentos, é dedicada à exploração do conceito de fantasia. Ao contrário do discurso inicial, em que há a presença de um conjunto de autores, esta seção é toda voltada a Roland Barthes, e no que Sandra chama de “fantasia de Bat” (CORAZZA, 2014, p. 52). No item 1 já é colocado a condição do jogo, quando é afirmado que, na origem de Bat “é preciso aceitar que se coloque sempre uma fantasia (um fantasma) — bem como na origem de uma pesquisa, na origem de um ensino, na origem da cultura (CORAZZA, 2014, p. 52). Se tudo enfim parte de uma fantasia, resta ao texto apresentar o que entende por Fantasia de Biografemática (FB). Ao longo das 3 páginas que compõem esta seção encontramos definições do tipo: a fantasia enquanto “fantasma” (item 1); enquanto “um germe, uma virtualidade” (item 3); enquanto “objeto fantasístico (fantasmático)”, que não se deixa assumir por uma metalinguagem (científica, histórica, sociológica) (item 1.2); enquanto “utopia” (item 1.21); enquanto “ato de amor” (item 1.311); enquanto “roteiro absolutamente positivo, roteiro estilhaçado, sempre muito breve”; enquanto “vislumbre narrativo do desejo”; enquanto “uma volta de desejos,

de imagens, que rondam, que se buscam em nós, por vezes durante uma vida toda, e frequentemente só se cristalizam através de uma palavra”; enquanto uma “palavra, significante maior”, que “induz da fantasia à sua exploração”; enquanto “um filme com tomadas fixas” e explorado “como uma mina a céu aberto” (item 1.42).

Se são tantas as imagens evocadas acerca da FB, o que a anima (do latim, *animatio*) parece ser o amor. “Aquilo que colore Bat é a pulsão de amor” (item 1.31) Enquanto um ato de amor, a FB se movimentaria “(a) não na direção do “Amor apaixonado= falar de si como apaixonado = lírico”; (b) mas do “Amor-Agápe: falar dos outros que se ama”, “dizer aqueles que se ama”; (c) de maneira que “Amar + escrever = fazer justiça àqueles que conhecemos e amamos, isto é, testemunhar por eles, (no sentido religioso), isto é, imortalizá-los” (item 1.311).

SEGUNDA PARTE. DA ESCRITURA

Ao lidar com aspectos da vida e da obra dos autores e autoras que amamos, a Escritura Biografemática (EB) operaria como uma espécie de “Teia Interpretante” e de ordem aleatória, arbitrária e inconsciente (item 2). Não obstante, sua operação exige cuidado, uma vez que procura escapar aos códigos biográficos e aos riscos de uma crítica literária tradicional, que obriga vida e obra a caminharem de mãos dadas, uma como causa da outra e assim sucessivamente. No item 2.1 há uma série de recomendações àquele(a) que deseja empreender uma EB, tratando-se de: (a) tomar cuidado com as conexões lineares, causais, axiológicas, psicologistas, historicistas; (b) esquivar-se de fetiches como descendência, fatalismo, extraordinariedade, verdade, transparência, tempo; (c) fazer vista grossa às biografias bisbillhoteiras, moralistas, institucionais, logocên-

tricas, mecanicistas, apocalípticas, militantes, aliciantes; (d) afastar-se da ilusão retrospectiva de coerência; (e) entender como falaciosa a constatação da vida com um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto ou mesmo de uma constância; (f) não operar com modelos que associam uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas. A contrapelo da biografia, uma Bat deve ser cultivada através da seleção, recolhimento e revalorização de resíduos difusos, excertos, cortes, hiatos, esgarçamentos miúdos, imagens inacabadas, fluidos pulsantes (sempre em vias de se mostrar), que povoam o que foi e o que não foi mostrado, uma espécie de proliferação densa de documentos pessoais, diários, depoimentos, entrevistas, memórias, confissões, correspondência, álbuns, cadernetas, fotografias, autorretratos, testamentos, hieróglifos, etc. (item 2.11).

Como em Barthes não há como falar em escritura sem que se coloque em questão a leitura, logo no item seguinte Sandra traz a ideia de Leitura Bat (LB), esta considerada como um “trabalho”, ocorrendo em três ordens diferentes: 1) uma *Leitura Individual* (corporal), pela qual entramos em contato com os textos, seja de modo “picado” (aos pedaços), por “sobrevoo”, por “saboreio”, em “rolo” (desenrolando o texto do início ao fim), em “aplainador” (em detalhe, lentamente), a “céu aberto” (como um objeto distante a ser contemplado); 2) uma *Leitura Sociológica*, não distinguindo o texto de sua acolhida crítica e social; 3) uma *Leitura Histórica*, considerando que leitores não vivem no mesmo tempo dos textos que são lidos (mesmo se biograficamente são contemporâneos). Para a IMB, a leitura é a grande condutora do

“Desejo de Escrever” (item 2.211), uma vez que defende que quem age no texto e faz o texto agir é o leitor (item 2.22), ou melhor, a multidão de leitores que por este se apaixona. Ao valorizar a dimensão da LB, em uma EB há de se considerar a “sujeira”, o “esburacamento”, a “fragmentação”, os “traços”, os “*intermezzos*”, o “gozo” e o “esforço” daquele(a) que age sob o calor e as cores de seu próprio amor.

TERCEIRA PARTE. DE VÍDARBO

Dos tantos neologismos criados por Sandra ao longo de sua obra, Vidarbo talvez seja um dos mais importantes, presente, inclusive, no título de seu memorial descritivo para o título de Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.⁹¹ Nesta terceira parte da IMB encontramos a escritora em sua potência máxima, trazendo-nos, em forma de um único e intenso bloco, o que compreende como Vidarbo. Embora Sandra não se refira neste texto ao conceito de ética, tomo a liberdade de nomear esta terceira parte de *Manifesto para uma Ética Biografemática* (MaEtBat), o qual reproduzo na íntegra, dado sua lírica contundência:

Vidarbo: Vida + Obra. “Circulação igual dos códigos com os quais se escrevem ao mesmo tempo nossos livros e nossa vida”. Viver como quem escreve. Escrever vivendo. Viver escrevendo. Re-viver. Re-finir. “Pensar a biografia contra a biografia”. Fluido. Elipse. Mistério. Inteligibilidade do desejo. Metáfora infinita. “Geologia de escrituras psicológicas”. Fabulação de gostos, des-gostos, descobertas, sensibi-

⁹¹ Trata-se do *Memorial de Vidarbo: escrita biografemática*, apresentado e defendido em 2014 à Comissão Especial de Avaliação para solicitar Promoção à Classe E de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior.

lidade, estados d'alma, imagens, poses, figuras, músicas, afectos. Como é, Para Mim — o que não fala, sem alegar a si mesmo, condenado ao exílio da Generalidade. Transliteração: “mudar o livro” é “mudar a vida”. Cenografia espaço-temporal. Nos passeios da Vida, aparição de Temas. Nos passeios das Palavras, aparição de Personagens. Ações que se pode tocar, na retina. Aromas ávidos no ar. Prazeres intensos. Pensares apanhados. Quereres guardados. Sentires desovados. Na Magia de ler, fascínio de limites se rompendo. Voz do Sujeito-de-Escritura: escrever o que não pôde dizer. Grãos de sentidos, na pele do Eu-de-Papel, após travessia do deserto, caminhada à beira-mar. “Nossos mares se molham e espantam as securas que os dias nos trazem”. Cruel desafio à interpretação. Fundos de Silêncio. Habitante dos Interstícios. Assombrado. Sem economia de Bem e Mal. Não-lucro. “Luxo terno e suntuoso de uma escritura absolutamente livre, em que não há um único átomo morto, invulnerável de tanta graça”. Pulsão por des-formas. Breves. “Têm o comprimento e o impulso da linha (essa ideia vestimentar)”. Non multa, sed multum (pouco em quantidade, muito em qualidade). Radicalização na preparação. Sem salvaguarda. Munição impaciente. Anarquicamente debochada. “Ervinhas frescas”. Atravessar, navegar, saltar: e pronto. Corda bamba, sem sombrinha, embriagado. Pronto. Cair. Se for o caso. Pronto. Ver, sentir, amar, odiar, chorar, ter cefaleia, sede, fome, saudade. Avaliar valor dos largados. Desgarrados. Simulacro de Romance. Romanesco Anamnésico. “Fresco, simples, sedoso, leve, sensível, justo, inteligente, desejável, forte, rico”. Hábitos, manias, vícios: contestados. Paixão por perturbação, motilidade, leveza. Sem pessoa. Caleidoscópio insólito. Estranho dissonante. “Profunda amoralidade”. Conta-dor de histórias. Linguaja-dor de si. Faze-dor de jogo. Gagueja-dor de língua. Bolas de emoção. Roçadela. Fricção. “Isso granula, isso acarícia, isso raspa, isso corta: isso frui”. Como se vê, Bat inunda Vidas. Minha. Tua. Nossa. Por isso, IMB pode colocar “no topo aqueles capazes da

risada de ouro”: “rir de maneira nova e sobre-humana — e à custa de todas as coisas sérias”. É que os “deuses gostam de gracejos: parece que mesmo em cerimônias religiosas não deixam de rir (CORAZZA, 2014, p. 61-62).

Sinto-me lisonjeado de fazer parte da IMB como um dos autores citados,⁹² uma vez que, para mim, Sandra foi e continuará sendo decisiva na maneira como leio e escrevo os textos que amo. Sou grato aos organizadores do livro pelo inestimável convite, esperando que este singelo ensaio possa inspirar outros leitores a escrituras (biografemáticas ou não), assim como as escrituras de Sandra tanto me inspiraram e continuam me inspirando.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Introdução ao método biografemático. *Em Tese*, v. 20, n. 3, p. 48-65, dez. 2014. Disponível em:

<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/8254>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. *Memorial de Vidarbo*: escrita biografemática, apresentado e defendido em 2014 à Comissão Especial de Avaliação para solicitar Promoção à Classe E de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior.

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/memorial/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

⁹² Para minha surpresa (e alegria), estamos, eu e Tania Galli Fonseca (*in memoriam*), na lista dos últimos autores citados neste texto, ao lado de Nietzsche e Roland Barthes.

FONSECA, Tania G.; COSTA, Luciano Bedin da. (Orgs.) *Vidas do Fora*: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MÉTODO VALÉRY-DELEUZE:⁹³ um drama na comédia intelectual da educação (redramatizado)

Luiz Carlos Quirino⁹⁴

O filme *Quero ser John Malkovich* (1999) nos convida a acompanhar uma estranha história: um sujeito inicia num novo emprego; não demora muito para que descubra, na sala onde trabalha, uma pequena porta que dá acesso à cabeça do ator cujo nome aparece no título da obra. O intruso consegue acessar os pensamentos e as sensações de Malkovich até ser expulso, numa estrada remota, após quinze minutos. Pouco tempo depois, resolve cobrar ingressos para que outras pessoas possam experimentar a perspectiva de um corpo diferente do seu, sendo o ator por alguns minutos. Inclusive o próprio Malkovich, em determinado momento, introduz-se dentro de si mesmo, como observador/invasor, através de tal passagem. Talvez pudéssemos dizer — numa das muitas leituras possíveis — que a história trata da inacessibilidade da experiência do outro. É possível que essa incontornável cisão seja responsável por alimentar a fantasia/frustração de uma fruição irrestrita das sensações e dos pensamentos exteriores a nós mesmos. O filme, entretanto, sugere que não possuímos uma imagem muito clara nem de nós mesmos, deste eu no qual estamos (ou somos) enclausurados.

⁹³ *Método Valéry-Deleuze*: um drama na comédia intelectual da educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012.

⁹⁴ Licenciado em Ciências Sociais. Mestre em Educação. Pesquisador.

Como poderíamos — limitados por barreiras aparentemente intransponíveis — ambicionar conhecer algo, empreender pesquisas sobre o quer que seja? Parece-nos que, no artigo *Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação* (2012), Sandra Mara Corazza pretende explorar alguns possíveis caminhos. Fazendo das aparentes impossibilidades e obstáculos elementos a serem agregados à investigação, convertendo-os em forças fundamentais a partir das quais algo novo pode surgir numa pesquisa em educação. É bem provável que uma empreitada de tal natureza só possa ser colocada em prática neste espaço-limite “[...] invisível, entre o que só se pode ver e o que não se pode ver em nenhum caso” (AGAMBEN, 2017, p. 86). Não se pode comprar ingressos para a cabeça de Corazza.

DESCOBRINDO ALGUMAS PASSAGENS

Incorporando tais limites, Corazza irá propor inicialmente o que chamou — tomando emprestadas algumas ideias, sobretudo, de Valéry e de Deleuze — de uma “Pedagogia da Sensação” (2012, p. 1009). Assume como meta a ampliação de certa “literatura educacional” (CORAZZA, 2012, p. 1010), cujo resultado final, apesar de volúvel, seria uma prova do triunfo da inteligência sobre a mediocridade, elevando assim o espírito humano. Tais pesquisas em educação estariam centradas num núcleo operacional e analítico identificado por Corazza pela sigla “AICE” (2012, p. 1010): Autor, Infantil, Currículo e Educador respectivamente. Diante do problemático acesso ao outro, ao mundo e a si mesmo, acima mencionado, aqueles que almejam a construção de uma pesquisa deverão admitir previamente sua ignorância, já que um dos pressupostos do método de pesquisa proposto é o da forma arbitrária com

que aquilo que é assumido como verdadeiro se apresenta. E, dando um passo ainda mais radical, tomando emprestados os traços incontroláveis tallados pela arte, faz de tal arbitrariedade o motor da possibilidade de uma variação que transborda para a própria vida. “Pesquisar consiste, assim, em devir outra coisa que não pesquisador: realizando movimentos de ataque e proteção [...] titubeando entre blocos de saber-poder e subjetividades [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1010).

Como o próprio nome sugere, o Método Valéry-Deleuze — idealizado por Corazza, cujas linhas gerais foram delineadas no artigo de que estamos tratando — faz uso de alguns conceitos, estratégias e ferramentas dos dois pensadores, de suas convergências e mesmo de suas divergências. Em comum eles possuem o interesse na investigação das circunstâncias que contribuem para o acontecimento do pensamento, seja através da arte ou da filosofia. Em ambos os casos, parecem-nos, pensar é ação inseparável da criação. Valéry explora, sobretudo, as infinitas contingências desencadeadas pela arte. Mais especificamente por meio de um fazer poético balizado por diretrizes muito precisas, que resultam numa consciência igualmente organizada e na delicada união entre acidente e precisão. Deleuze, por sua vez, empreende um inventário dos caminhos por onde poderia (pois nunca é operação de resultados seguros) passar o pensamento. O que, para ele, se confunde com a elaboração de conceitos muito acurados, elaborados sob medida para os objetos a que se destinam (CORAZZA, 2012). O contato entre a teoria e o método de ambos se dá por meio da perseguição a “[...] uma inteligência ansiosa por precisão, necessária para elucidar as relações que tecem determinada maneira de pensar, de escrever, de estar no mundo, de viver [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1011). Formando um sistema

de investigação-criação que caminha (ou melhor: dá piruetas e cambaleia) com suas duas pernas díspares, mas indispensáveis: a poética e a filosófica.

Ao elaborar um método que pendula entre o acidente e a precisão (pelo menos conforme nossa leitura), Corazza estará igualmente defendendo certo tipo de pesquisa que operacionaliza um conjunto heterogêneo de elementos — eleitos, principalmente, por suas propriedades e possibilidades de combinação e de permuta entre si. O Método Valéry-Deleuze pressupõe a “[...] indissolubilidade entre o sensível e o inteligível [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1012), entre o que se pode sentir e pensar em meio à vertigem que movimentava uma pesquisa que pretende produzir enunciados e conseqüentemente pensamento por meio de analogias. Nesse sentido, pesquisar ou investigar confunde-se com criar ou inventar. Valéry adotará como suporte privilegiado de investigação-invenção a poesia. Uma vez que, para o poeta, “[...] a lucidez da consciência e da linguagem dependem de operações do espírito e nunca de vivência mundanas” (CORAZZA, 2012, p. 1012). O humano, caso assumamos tal perspectiva, caracteriza-se pelo lugar que ocupa numa realidade que não pode ser acessada sem a interação do sensível e do inteligível. Essa é uma das razões por que Valéry identificará na linguagem a condição fundamental para a realização do pensamento: “[...] só esse animal sensível e inteligente torna-se capaz de agir sobre a natureza e recriá-la, apontando para a sua insuficiência” (GONÇALVES, 1991, p. 266 apud CORAZZA, 2012, p. 1010).

No flanco defendido por Deleuze, Corazza identifica uma movimentação, em direção à produção do pensamento, semelhante à de Valéry apesar de seguir uma rota distinta. O filósofo prefere caminhos que o afastem das teorias signa-

tárias da representação. Importa para ele entrar em contato com forças que mobilizem o pensar através de seus choques com o exterior. Algo que poderia ser alcançado através de “uma semiótica da sensação” e de uma “física dos afectos” (CORAZZA, 2012, p. 1012). Uma ideia só pode surgir dos encontros com tais intensidades e com as formas incongruentes que as acompanham. A pesquisa em educação (ou de qualquer outro tipo), inspirada nos procedimentos deleuzeanos, movimenta seus mecanismos no encontro com aquilo que lhe é estranho (mesmo que aparentemente conhecido) e ganha, por isso, os contornos de uma “Afectologia” (CORAZZA, 2012, p. 1013). Uma vez que tudo o que ingressa no vértice da pesquisa afectológica, do Método Valéry-Deleuze, sofre tal deformação a ponto de se tornar irreconhecível na instabilidade de formas anômalas. Importa, contudo, o prazer envolvido no fazer, de onde extrai a força para seguir perseguindo hecceidades insuspeitas, sem centro, pois são atravessadas pelas forças que as constituem e, ao mesmo tempo, movem os pesquisadores. Tais singularidades não habitam um ponto fixo, porquanto estão em movimento perpétuo. Nunca se pode ter a certeza de tê-las avistado, já que somente se mostram entre aquilo que se viu e aquilo que se acredita ter visto. Como os frames que faíscam, durando uma fração de segundos, no filme *Clube da luta* (1999) — com a diferença de que, na vida real, não se pode pausar ou retroceder uma imagem. Eventualmente o pesquisador conseguirá ver algo, apenas num intervalo pouco preciso, “[...] entre sua visão habitual e a visão vazia” (CORAZZA, 2012, p. 1013). É preciso, porém, exercitar tal capacidade. Entretanto não podemos afirmar a existência de algo a ser descoberto, pois não se trata disto. A pesquisa orientada pelo Método Valéry-Deleuze executa,

ainda, dois movimentos indispensáveis e inseparáveis: o de percepção e o de criação. Distintos, porém complementares.

Corazza proporá — tomando emprestadas algumas considerações práticas de Valéry — “Exercícios do Informe” (VALÉRY 2003 apud CORAZZA, 2012, p. 1014), visando à formulação da imagem (ou das imagens) das unidades analíticas representadas por AICE, como se fossem inéditas, através de uma reinvenção metodológica, teórica e perceptiva. Os Exercícios do Informe pressupõem certo passeio/deriva prolongada entre as sensações desencadeadas pelo objeto percebido/perseguido. A pesquisa, nesse contexto, amplia seu parentesco com os fazeres artísticos. É bem provável que parte da dimensão informe do exercício de Valéry-Corazza manifeste-se através da necessidade de dissolução das fronteiras entre o “Eu que vê” e o “[...] Eu que desenha (rabisca, escreve, pinta, esculpe, canta, etc.)” (CORAZZA, 2012, p. 1014), ou entre sujeito e objeto, agora transmutados numa massa turbilhonar-expressiva. Movimento de forças onde tampouco se pode distinguir sensação, expressão e criação. Então seria possível rever o bloco analítico AICE sobre bases inéditas — agora recriadas, em parte, pelo olhar renovado propiciado pelo Exercício do Informe. Importa, aqui, não estancar as torrentes que conduzem as forças expressivas, pois a percepção de qualquer conteúdo é impossível fora da expressão que o arrasta. Dessa forma, as explorações já não encontram paragem nos antigos critérios. Em seu lugar, os pesquisadores, agora, têm de lidar com uma geografia sempre desconhecida, habitada por seres estranhos. Uma vez que as pesquisas conduzidas pelos Exercícios do Informe transformam continuamente os AICE (bem como quaisquer outras unidades analíticas) com que se deparam.

O MÉTODO ENTREVISTO

Corazza, no entanto, ainda descreve, com maior riqueza de detalhes, seu Método Valéry-Deleuze. Ele nasce da união entre alguns postulados do escritor e poeta Paul Valéry e do filósofo Gilles Deleuze. Principalmente o que o primeiro chamou de “Comédia do Intelecto” e que o segundo chamou “Método de Dramatização” (CORAZZA, 2012, p. 1015). Quanto à Comédia do Intelecto valeriana, poderíamos dizer — a partir da leitura que fazemos da leitura de Corazza — que passa pela tentativa de compreensão das existências criadoras. Pois, segundo Valéry, a característica distintiva do humano é justamente sua capacidade infinita de invenção. Já, em Deleuze, o Método de Dramatização almeja captar as energias e os afectos a partir dos quais, em algumas circunstâncias muito específicas, torna-se possível a produção das ideias e sua subsequente condensação em forma de conceitos. Dito de outro modo, Deleuze tenta apreender os fatores, o contexto e as relações clandestinas responsáveis pelo nascimento dos conceitos. Suas contradições, conflitos e acasos. Por isso ele dirá que “[...] um logotipo será substituído por um drama [...]” (Deleuze, 2006, p. 145 apud CORAZZA, 2012, p. 1015).

À PORTA DE VALÉRY

Sob a ótica de Valéry, inseparável de sua posição de poeta, as realizações humanas, principalmente culturais, são obras de um espírito inquieto, alimentado pela capacidade de sonhar e imaginar, superando, assim, os limites do existente. Se há algum obstáculo, ele se inscreve na dimensão natural dos humanos, em suas necessidades mais imediatas. Dessa forma, embora o espírito não possa ser separado completamente da natureza de que faz parte, toda obra que dele parta será

também uma luta contra a natureza e seus limites. O espírito, conforme propõe Valéry, é algo que segue seu percurso, um pouco alheio a tais limites. Segue sua trajetória, “[...] trabalha, funciona; é pergunta sem resposta [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1016). Como uma espécie de máquina incorpórea (espiritual) a que operamos sem termos muita clareza de sua natureza. Deslocamento contínuo, um tanto impessoal, que ecoa o seguinte diálogo, protagonizado pela personagem Elena (ela mesma uma máquina e consciência onipresente e coletiva que embaralha os relatos fictícios e reais), no romance *A cidade ausente*, de Ricardo Piglia: “– O que é ser uma máquina? — perguntou o doutor Arana. — Nada — disse ela. — Uma máquina não é; uma máquina funciona” (1993, p. 56).

As formulações de Valéry, segundo a sugestão de Corazza, vinculam-se à tradição filosófica cartesiana e seu inerente racionalismo. Disso decorre que ao se referir ao espírito o poeta-pensador francês estará igualmente fazendo alusão ao Eu, a um Eu consciente de si, movido principalmente pela razão, sem a qual nenhuma criação seria possível. Consequentemente, isto a que chama de espírito humano (sinônimo de Eu, de si mesmo) — distanciando-se do que ocorre com os outros animais — não é movido por forças preponderantemente instintivas e irracionais ou mesmo pelo meio onde se desenvolve. Para Valéry, o espírito (ou seja, a consciência) deve travar uma luta contra as limitações naturais da espécie, inclusive enfrentando as partes obscuras da consciência e suas fronteiras. Para tanto é preciso ser um “homem de gênio” — o que poderia ser resumido em sua sentença: “Gênio = consciência das inconsciências” (Valéry, 1977, p. 221 apud CORAZZA, 2012, p. 1017). Observamos, em Valéry, um Eu que carrega consigo elevado grau de prag-

matismo, porquanto não está ligado a nenhum tipo de núcleo fixo ou essência: é insubstancial e possui um corpo volátil formado pelo choque das matérias que orbitam à sua volta e o atravessam. Nunca igual, o espírito-Eu funciona como variação de si mesmo e impermanência. E por mais contraditório que possa parecer (se bem que incorpora inclusive a contradição), consegue exibir uma identidade, algo como uma invariância relativa. Espécie de recorrência possível na transformação contínua ou um contínuo marcado por mutações. Nosso espírito seria habitado por duas faces de um mesmo Eu — ou se apresentaria através delas. Desdobrando-se num Eu empírico, caracterizado pela variação contínua de si mesmo, e num Eu puro, que dirige e para onde se dirige o intelecto, as formulações abstratas. Não se trata, contudo, no caso do Eu puro, de um Eu substancial, aos moldes do cartesianismo. Ele consistiria, acima de tudo, num ponto móvel e virtual, responsável pelo ordenamento do pensamento e do que é possível acumular na forma de algo como o conhecimento. Diz respeito muito mais a um ponto impessoal, sem ego. Onde o pensamento pode se desenvolver em compasso com a imanência do mundo, não mais como um pensar de um sujeito, mas um “pensa-se” (CORAZZA, 2012, p. 1018), sem corpo e sem dono. Em decorrência disso, tal procedimento não precisa ficar circunscrito à investigação das condições de invenção de um si próprio. O pensamento passeia pela impessoalidade do mundo — divide com ele e com os outros seres humanos seus limites —, por isso, pode igualmente investigar os processos de formação de todas as coisas pensadas pelos humanos. Nosso ponto comum é a movência e a relativa obscuridade compartilhadas: “[...] nada é necessário além do seu próprio processo” (CORAZZA, 2012, p. 1018).

As pesquisas devedoras a essa Comédia do Intelecto (ou do Espírito) podem, por tal razão, seguir pelos prováveis caminhos percorridos pela criação humana, não sem uma boa dose de imaginação, de invenção das peças faltantes no quebra-cabeça do desenvolvimento das ideias. Investigação que não deixa de ser igualmente uma investigação sobre si mesmo e seus mecanismos de constituição e eventuais limites: “[...] interpretar e criticar as obras alheias são modos de meditar sobre si mesmo: interpretar é interpretar-se, criticar é criticar-se” (CORAZZA, 2012, p. 1018). Como se pudesse existir um ponto de contato, sempre fugidio, entre os espíritos.

À PORTA DE DELEUZE

Da comédia passamos ao drama, encenado por Deleuze, destinado à produção do pensamento filosófico. Método cuja designação pode ser substituída, sem prejuízos, por alguns outros sinônimos como: “[...] estratégia, operação, procedimento [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1019). Importa, em seu Método de Dramatização, a distinção entre ideia e conceito. Enquanto a primeira diz respeito a operações muito mais concretas, diferenciais e, por isso, problemáticas; o segundo refere-se a um trabalho predominantemente abstrato, especulativo e generalizante — “[...] o conceito está do lado da essência teorematizada (platonismo); enquanto a ideia está do lado do inessencial, dos acontecimentos, afecções, acidentes, multiplicidade” (CORAZZA, 2012, p. 1019). Partindo de tal distinção talvez fique um pouco mais fácil o entendimento do que Deleuze quer dizer com o termo drama: este nada mais é (não que se trate de algo simples) do que toda a agitação e, em alguns casos, violência contidas na gênese das ideias, obscurecidas e relativamente pacificadas pelos conceitos. “A retirada do pensar do

domínio do senso comum e da generalização pelo conceito é o que a dramatização objetiva” (CORAZZA, 2012, p. 1019).

O Procedimento deleuzeano possui duas etapas fundamentais. A primeira: “[...] uma dimensão crítica e genealógica, que destaca o recobrimento da parte dramática [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1019). Revelando nessa operação a dimensão conflituosa de todo pensamento, por meio da substituição do tipo de questões propostas. Já que o pensamento nunca é geral, mas sempre específico, locomove-se por determinado espaço e tempo. Em vez de “O que é [...] Quem? Quando? Como? Onde? [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1019). A etapa seguinte do Método de Dramatização se desenvolverá por meio de movimentos exploratórios e experimentais realizados dentro dos próprios pensamentos e ideias em seu dogmatismo — da sondagem de zonas insuspeitas componentes deles mesmos. Porquanto inclusive ideias dogmáticas possuem sítios obscuros animados por forças caóticas, em estado puro, responsáveis pelo novo, pelo contradogmatismo instalado dentro do dogmatismo, capaz de atualizá-las, agora, porém, em outros termos. Um tipo de agitação anterior ao conceito, pois apenas as ideias são capazes de dramatização e disparo de séries que se comunicam com outras — heterogênicas, pré-individuais — visando a um tipo de individuação que rechaça o indivíduo. Uma vez que para o pensamento importa, acima de tudo, a produção de encontros entre objetos formados por forças e velocidades distintas. “A nova imagem do pensamento (ou o pensamento sem imagem) não é mais a do verdadeiro ou do falso, mas a do sentido e do valor [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1021). Para Deleuze, inspirado por Nietzsche, o sentido que sustenta um conceito só é possível porque foi enunciado por alguém num determinado tempo e espaço, destinado a algum fim determinado etc.

A PLASTICIDADE DAS ABERTURAS

A indagação subjacente, que acompanha o Método Valéry-Deleuze do início ao fim, é a de “[...] como é possível o surgimento do novo e a produção do Informe em educação?” (CORAZZA, 2012, p. 1021). A resposta mais razoável, mais ou menos adequada, terá de ser elaborada por cada um que se proponha a aderir ao Método, às suas diretrizes e experimentações. Já que as pesquisas a partir dele pressupõe um mergulho investigativo nas circunstâncias envolvidas no desencadeamento do pensar e seus processos — estes muito mais importantes do que um objeto específico e bem definido. O Método é alicerçado, em grande medida, no esforço de mapeamento dos deslocamentos do espírito e suas possibilidades: “[...] trata-se de saberes-processos [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1022) que carregam consigo virtualidades que nutrem os procedimentos de invenção.

Pode-se falar de um Método propriamente dito, porque ele sugere um conjunto de práticas ou de, pelo menos, princípios que conduzem um fazer. Corazza tenta elaborar um tipo de mapa destinado à batalha que, em alguns momentos, pode representar a pesquisa em educação com ambições de fuga do marasmo e da repetição. Ela traça algumas rotas de fuga, algumas possibilidades de ataque e enfrentamentos nos encontros com as indispensáveis e igualmente perigosas energias que circulam no caos do informe-impensado. Delineamentos “[...] por meio dos quais os pesquisadores implicam-se na vasta rede de elementos informes das forças de Fora [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1022). Pesquisar, por meio do Método Valéry-Deleuze, as unidades-vertigens expressas na sigla AICE, ou quaisquer outras, é identificar e fazer uso das redes pelas quais as forças circulam, colidem e se distanciam. Tal mapeamento — proposto por Co-

razza, pensado a partir de Deleuze e Guattari, também chamado de “diagrama informal” — “[...] ignora as distinções entre ver e dizer; opera em pontas de descodificação e desterritorialização; jamais esgota suas forças [...]” (DELEUZE, 1991, p.78; DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 227-232 apud CORAZZA, 2012, p. 1024). Por ignorar distinções e elaborar combinações imprevistas e imprevisíveis, o diagrama é ferramenta propícia à produção da novidade nas pesquisas e mesmo na própria realidade.

Levando em consideração a existência de dois processos de produção da realidade: os agenciamentos formais, responsáveis pela história, e os diagramas informais por meio dos quais o devir torna-se possível (CORAZZA, 2012) — parece-nos existir uma correspondência entre: de um lado, conceito e história; de outro, ideias e devir. Dessa forma, a comédia-drama, nos moldes idealizados por Corazza, tem como matérias-forças de trabalho e invenção (aqui, indistinguíveis) blocos selvagens de devir-ideias. Se nossa leitura (dramatização de algumas formulações corazzianas) estiver correta, o Informe valeriano faz referência a essas ideias-devir em agitação: “[...] coisas percebidas, mas não conhecidas, que não podem ser reduzidas a uma lei única [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1024). O tipo de pensamento, proveniente dos exercícios do Informe, só será possível através de processos nem sempre guiados totalmente pelo intelecto. Decorrência do que vimos acima: dos movimentos realizados pelas ideias no devir, que não se confundem com o conceito, ponto nem sempre alcançável ou mesmo almejado. O pensamento proveniente do informe é composto por uma demora na sensação e no manejo dos objetos em observação-invenção. Nele, devemos adotar um tipo de olhar quase infantil, da criança que se espanta com a novidade das coisas dispostas no mundo. Ao mesmo tempo, fazer

dos elementos, já formados, informes: “[...] a desconstrução e a reconstrução do olhar puro sobre as coisas [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1025) — ou a desconstrução das coisas sobre a matéria maleável do olhar. Trabalhar sobre as possibilidades abertas pela plasticidade das formas como Malabou (2014) a definiu: ao contrário da elasticidade, que pressupõe o retorno à antiga configuração, em algum momento, a plasticidade diz respeito a uma mudança irreversível. Como poderíamos voltar a formas que nunca chegamos a conhecer de fato?

Assim sendo, importa menos o material sobre o qual o pesquisador se debruça, dado que ele será sempre novo, mesmo se já supostamente conhecido. Pois, no Método Valéry-Deleuze, nada pode ser visto sem, ao mesmo tempo, fazer-se ver pelo olhar do investigador-inventor. Isto posto, talvez pudéssemos voltar à problemática de AICE enquanto elementos de pesquisa. Seu valor estaria contido em sua virtualidade, na abertura de possibilidades de pensar aquilo que ainda não existe na forma de um AICE (ou outro objeto de pesquisa qualquer) nunca visto, apesar de superficialmente conhecido através de sua imagem (e conceito) dogmatizada. “AICE vale por seu conteúdo e expressividade: não individuado, impessoal [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1026).

Por meio dos exercícios realizados sobre aquilo que pesquisamos — convertido em massa e força informes, por meio de escritas biografemáticas, tentando capturas os fragmentos de sua explosão —, poderemos estabilizar parcialmente algo como suas “vidas-obras”: “As vidarbos de AICE, que daí resultam, não são expressões do vivido [...] consistem em polos de uma relação do textual e do biográfico [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1026-1027). Algo se produz no intervalo entre o que foi visto, experimentado e inventado, algo animado pela ebulição das energias que se

locomovem nesse meio. Um novo objeto é revelado-produzido porque na “[...] convergência entre o biográfico e o literário, os pesquisadores capturam forças imaginárias, fantasmáticas e intelectuais [...]” (CORAZZA, 2012, p. 1027) que impulsionam seus procedimentos de investigação e escrita.

A pesquisa, ou mesmo a leitura de um texto, é sempre uma experiência marcada pela incerteza. Seu prosseguimento talvez dependa da capacidade, por parte de quem a empreende, de suportar a dúvida constitutiva de sua condição. O drama e a comédia fazem parte desse caminho acidentado. Por isso, esta tentativa de comentário ao texto de Sandra Corazza é também, de certa forma, uma dramatização. Como Agamben sugere ao descrever o experimento de *Dióptrica* cartesiano: “[...] todo ato de visão é, na realidade, um juízo intelectual do sujeito pensante; não visão concreta [...]” (2017, p. 84). Reiterado trabalho sobre a propriedade plástica das formas, sem ponto de retorno, cuja imagem elementar é inacessível.

Depois desse breve percurso — provavelmente mais obscuro do que esclarecedor do que Corazza tentou dizer —, esperamos pelo menos ter conseguido indicar que o Método Valéry-Deleuze destina-se à exploração das coisas as quais não temos acesso ou que estão encobertas pelo véu da familiaridade (estas ainda mais inacessíveis). Método irremediavelmente entrelaçado nas artes e seus fazeres e que, como elas, não se dedica ao alcance de uma verdade última. Seu objetivo é muito mais modesto (menor). Empreende uma tentativa, sempre incerta, de fazer pensar e pensar-se, de colocar em circulação algumas ideias, por mais frágeis que sejam — seu drama, sua comédia — mesmo que quase insubstanciais, como um efeito secundário, um sopro de ar ou uma alucinação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O Eu, o olho, a voz. In: *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Trad. Antônio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 83-95.

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/WV9G6rgm6xz4Y6bx6ZNh-Gyy/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CLUBE da Luta. Direção: David Fincher. Alemanha; Estados Unidos: 20th Century Fox, 1999. 1DVD. (139 min).

MALABOU, Catherine. *Ontologia do acidente: ensaio sobre a plasticidade destrutiva*. Trad. Fernando Scheibe. Desterro: Cultura e Barbárie, 2014.

PIGLIA, Ricardo. *A cidade ausente*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Editora Iluminuras, 1993.

QUERO ser John Malkovich. Direção: Spike Jonze. Estados Unidos: Columbia TriStar, 1999. 1 DVD. (112 min).

OS SENTIDOS DE CURRÍCULO:⁹⁵ um geocurrículo para outros possíveis no campo curricular

Marlucy Alves Paraíso⁹⁶

UM SENTIDO ESPACIAL PARA O CURRÍCULO

O pensamento não tem como não assumir a sua dimensão espacializante, de exterioridade, na medida em que a mundialização é correlata à urgência de integrar, num devir-revolucionário comum, vários territórios, culturas, relações, subjetividades

SANDRA MARA CORAZZA

Um currículo *geograficamente ou topologicamente orientado! Currículo de orientação espacializante. Um geocurrículo!* Eis aí uma criação de Sandra Corazza – em *Os sentidos de currículo* – para sair da asfixia de um tipo de pensamento no campo curricular que, em suas palavras, “fornece apenas a atualização de variáveis para a forma histórica” (CORAZZA, 2010, p. 153). Uma asfixia do currículo que dificulta que educadores/as inventem “travesias”, produzam “efeitos de margem, fim das continuidades,

⁹⁵ Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago. 2010.

⁹⁶ Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do CNPq com Bolsa PQ Nível 1B. Coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da UFMG.

ultrapassagem das fronteiras” (CORAZZA, 2010, p. 151). Para sair das variações da forma histórica e criar um geocurrículo, Sandra Corazza explora *um sentido espacial para o currículo* que “expresse a poesis da própria manufatura” (CORAZZA, 2010, p. 149); que seja feito à medida em que é pensado; e que se mostre em sua própria atividade de se fazer-experimentando, aberto e conectável com a beleza, a imaginação, o desejo, a novidade, a política, a vida, o sonho...

Trata-se da invenção de um currículo *espacializante* que “expresse a ética desejante de pensar e de educar nos limiares da ciência, da arte e da filosofia” (CORAZZA, 2010, p. 149). Um currículo que se movimenta geograficamente por espaços ainda não habitados para experimentar educar, viver, sonhar, criar eticamente, politicamente e esteticamente comprometido com a Diferença. Afinal, um currículo *espacializante*, conforme escreve Sandra Corazza, segue afirmativamente em direção à “Diferença Pura, com sua capacidade de se multiplicar”, e se abre “para subjetividades esgarçadas e sujeitos desfigurados” (CORAZZA, 2010, p. 150), que se sabem múltiplas, desviantes, fora da norma.

A *diferença pura*, diferença em si mesma, sem referente, tem afinidade com a multiplicidade, com o rizoma, com os devires. É nesse *plano* — da diferença (DELEUZE, 1988) — que o currículo *espacializante* se move. Movimenta-se, portanto, em um pensamento que não considera a diferença um problema, mas sim um *plano* para criar problemas e, assim interrogar O currículo-maior, A pedagogia, A escola. A diferença em si, fundamental para um currículo de orientação espacializante, mobiliza um pensamento que entende que “a diferença é o ser de tudo o que é representável e de tudo o que pode ser sentido, mas ela própria não pode ser sentida

nem representada” (CRAIA, 2005, p. 77). Trata-se, portanto, de um pensamento que mobiliza a diferença pura para criar possíveis a cada vez que a “ciência régia”, de Estado (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 39), utiliza seus procedimentos de “reprodução, de iteração e reiteração”, e demanda uma identidade, um percurso, uma cultura, um sujeito.

Um *geocurrículo*, criado no solo da *diferença pura*, opera com a “ciência nômade”, que é “itinerante”, caminhante, “ambulante” e “inexata” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 39-40). Está preocupado em desestabilizar essas demandas, fomentando, em vez disso, o nomadismo, a ultrapassagem das fronteiras, o travestismo, as travessias, os contatos. Assume “as fragilidades daquilo que se apresenta como evidente”, e afirma “a potencialidade das passagens” (CORAZZA, 2010, p. 154).

Mostro, neste artigo, que um currículo *topologicamente ou geograficamente orientado* — formulado por Sandra Corazza, desde a filosofia da diferença e as escritas curriculares, e tributário da ciência nômade — aposta nos focos de invenção e resistência que emergem em processos de exterioridade ao Estado. Aposta em um *currículo-menor*, feito por nós educadores/as que, todos os dias em nossas salas de aula, produzimos encontros, acolhemos a diferença e fazemos embates com o *currículo-maior* e sua sede de controle e prescrição. Afinal, um currículo *topologicamente ou geograficamente orientado* reconhece a importância do embate entre relações imanentes capazes de metamorfosear poderes considerados estáveis, que tendem a se reproduzir. Como um currículo-menor, um geocurrículo opera com a ciência nômade e introduz as linhas de fuga no currículo-maior fazendo-o ranger, esfacelar.

Como afirmam Deleuze e Guattari (1997) “toda ciência nômade se desenvolve excentricamente, sendo muito diferen-

te das ciências régias ou imperiais” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 26). E, apesar de essa ciência nômade não parar “de ser ‘barrada’, inibida ou proibida pelas exigências e condições da ciência de Estado”, ela segue inventando e resistindo porque sabe da importância “de fazer fugir os conteúdos da ciência régia” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 34) e de afirmar a “sutileza estética de lutar” (CORAZZA, 2010, p. 152). É esse sentido espacial para um currículo que Sandra Corazza considera uma epistemologia política capaz de fazer aberturas ao porvir.

Um *geocurrículo*, conectado, portanto, com a ciência nômade, “trilha e esburaca o solo nômade do espaço liso” (CORAZZA, 2010, p. 152), e autoriza-se “a experimentar currículos em pesquisas de prática plural, para produzir uma geografia inédita” (p. 152). Trata-se de uma saída para produzir “agrupamento curricular” capaz de “ampliar e superar os próprios viscos subjetivos, de interesse e de poder” (CORAZZA, 2010, p. 150). Afinal, seguindo nessa direção, um currículo, *geograficamente orientado*, “renuncia à unidade”, esquece “a busca das origens perdidas” e escapa “de currículos que são assentados em temporalidades e lugares seguros” (CORAZZA, 2010, p. 152).

Um geocurrículo é “um ponto de vista”, “um sentido de currículo”, que sabe da existência de inúmeros outros pontos de vista ou sentidos de currículo. Seu “método cartográfico”, aposta, no entanto, em “realizar experimentações com aquilo que foi marginalizado por outras perspectivas” (CORAZZA, 2010, p. 158). Isso porque um geocurrículo é afirmativamente experimental, labiríntico, inexato, nômade, itinerante, ambulante. Um geocurrículo é “perspectivista” e “desagregado”; “desestratificado” e “divertido”; “afirmativo” e “ligeiro”; “alquimista em deslocamento”; “abre-se, a locais e percursos que tomam direções imprevistas ou promovem ações desordena-

das” (CORAZZA, 2010, p. 160-161). Contudo, um geocurrículo demanda uma “virada” no pensamento curricular. Uma “virada” que, como mostro a seguir, é uma saída para darmos uma outra direção a um currículo e, com ele, nos desviarmos de um presente e de um futuro cheios de intoleráveis que os poderes estão insistindo em fazer para nós.

UMA VIRADA PARA A GEOGRAFIA NO CAMPO CURRICULAR

Após quase um século de direção histórica, imprimida ao campo curricular, uma orientação espacializante se impõe por necessidade.

SANDRA MARA CORAZZA

Um currículo *topologicamente ou geograficamente orientado* é uma aposta de Sandra Corazza para que sejam criadas/designadas as condições para se desviar do feito e criar a novidade no/com um currículo. Condições que também são necessárias para que o campo curricular possa “lavar”, “continuamente, suas terras, para nelas semear o ineditismo da contemporaneidade, que é a nossa, e que não pode deixar de ser tratada” (CORAZZA, 2010, p. 151). Afinal, necessitamos, nestes tempos — com tantos negativos investidos sobre os currículos —, criar “a alegria afirmativa de educar, via procedimentos inatuais, extemporâneos, intempestivos, para que nunca mais tenhamos de tolerar o intolerável” (CORAZZA, 2010, p. 151).

Para cada vida um currículo! Para cada currículo muitas vidas! Talvez essa seja uma direção ou um rumo a seguir: um currículo que, com sua orientação espacializante, apenas caminha, segue, como os nômades, por diferentes entradas e saídas, escapando sempre dos intoleráveis da educação, da sociedade,

da vida. Afirmar todas as vidas em um currículo demanda outras conexões, outras orientações... Trata-se de um tipo de orientação para um currículo que nos força a “criar problemas e a nos posicionar [...] diante da megamáquina capitalista e de suas insaciáveis formas de controle social e dominação subjetiva, miséria e mediocridade, crimes, solidão e horror” (CORAZZA, 2010, p. 149). Isso porque um currículo *topologicamente* orientado “fere a dominância do sentido histórico”; não para negar a história, mas para “negar a abstração do elemento histórico tornado circular” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 125). Afinal, não basta “opor uma dimensão espacial (que seja estática) a movimentos históricos (que sejam progressistas)” (CORAZZA, 2010, p. 153). É importante considerar que “um currículo tem, primeiramente, uma geografia, e só então tem uma história” (p. 153). Uma geografia que o faz movimentar entre coisas díspares, conectar matérias e materiais de naturezas distintas e formar mapas abertos e em permanente formação.

Com sua orientação geográfica, o geocurrículo se libera do “elemento histórico”, para “conhecer a pluralidade infinita das histórias reais” (CORAZZA, 2010, p. 154). Isso porque “sem autômato central, não somos obrigados a conservar a memória longa (família, raça, sociedade ou civilização), que “decalca e traduz” (p. 154); que identifica e hierarquiza; agrupa para conformar e formatar em um currículo. Há que se desenvolver “uma nova sensibilidade para afectos e perceptos, disjunções inclusivas e conjunções intensitárias, anteriores aos códigos e irreduzíveis à cognição” (p. 154). Com um geocurrículo podemos nos orientar “no tecido fibroso” da realidade e nos transbordar das “dicotomias, ao introduzir, entre elas, insuspeitas dobras e lutas variadas” (CORAZZA, 2010, p. 150).

Um *currículo geograficamente orientado* “designa as condições, das quais se desvia para criar a novidade”, e reconhece que “a geografia lança eixos e orientações virtuais para um currículo poder devir” (CORAZZA, 2010, p. 153) porque se abre aos encontros, à novidade, à diferença. A direção dada nesse pensamento curricular espacializado é a de se implicar “em uma linha de ‘catástrofe’[...] promotora de partidas e chegadas”, para então prosseguir “aquém e além das territorialidades” (p. 154). Caminhar, seguir... sem se fixar a um território, seja ele qual for.

Se a genealogia, inspirada nos trabalhos de Michel Foucault (1990), operada sobre um currículo, “articula as lutas com a memória” e descreve as “forças históricas e seus enfrentamentos”, que possibilitam culturas e formas de vida, a orientação espacializante não é “somente física e humana, mas mental (desenho abstrato), como a paisagem” (CORAZZA, 2010, p. 153). Afinal, um currículo *geograficamente* orientado trabalha para se abrir ao povir, nos manter em devir-revolucionário e seguir na direção da ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar, sem qualquer dívida com a memória.

Com essa virada para a geografia, quando pensamos em memória, ficamos apenas com a “memória curta”, que pode nos libertar para criar. Afinal, aprendemos com Deleuze e Guattari (1995) que “a memória curta não é de forma alguma submetida a uma lei de contiguidade ou de imediatidade em relação a seu objeto” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). A memória curta “pode acontecer à distância, vir ou voltar muito tempo depois, mas sempre em condições de descontinuidade, de ruptura e de multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). A “memória curta é de tipo rizoma”, enquanto que “a memória longa é arborescente centralizada”. Como sintetizam Deleuze e Guattari (1995), a “memória curta compreende o esquecimento como

processo; ela não se confunde com o instante, mas com o rizoma coletivo, temporal e nervoso” (p. 25-26).

Assim, um currículo *geograficamente orientado* funciona “com memória curta”, de tipo rizoma, e “descarta a memória arborescente e centralizada”, que dificulta a variação, a expansão e a conquista. Um currículo geograficamente orientado se distancia da lógica da identidade e formula “problemas de vida, que alimentam as potências do devir” (CORAZZA, 2010, p. 151). Nesse sentido, um currículo geograficamente orientado percebe “forças migrantes que agem nos processos pedagógicos” (CORAZZA, 2010, p. 152), quando pergunta: “*Como construir um currículo, para mim e para o mundo, enquanto obra de arte*” (CORAZZA, 2010, p. 151, grifo da autora).

Um currículo como obra de arte para mim e para o mundo é, conforme avalia Sandra Corazza, uma “necessidade inadiável”. Isso porque necessitamos nos confrontar, radicalmente, aos abismos econômicos, sociais, tecnológicos e políticos destes tempos em que vivemos. Introduzir, entre as inúmeras dicotomias que assolam o nosso pensamento, dobras, lutas, o “entre espaço”. Seguir e acompanhar as forças migrantes da arte, da ciência, da filosofia, da geografia, da pedagogia (aquela que põe ênfase nas relações) e que são perceptíveis em um geocurrículo. Afinal, para confrontarmos aos abismos e aos intoleráveis do nosso tempo é necessário “desorbitar a tradição” e fazer abandonar “suas elipses e inserir-se em outras” (CORAZZA, 2010).

Caminhando e seguindo por percursos surpreendentes, um geocurrículo é pensado para reelaborar o que extrai das culturas, trabalhando o sentido da novidade e da originalidade, como arte da conexão e da experimentação. Isso porque um geocurrículo explora espaços outros, como “espaço ante-

rior (onde nada é ainda)” (CORAZZA, 2010, p. 161). Refere-se a uma “topologia extraordinariamente fina” que “não repousa sobre pontos ou objetos”, mas “varia no espaço tátil, háptico, sonoro” (p. 161). Além disso, adota uma velocidade outra, porque, “dotado de ligeireza, fantasia existências fragmentárias” (CORAZZA, 2010, p. 161). Um currículo geograficamente orientado é “sísmico, em labirintos, faz circular nuances infinitas da vida, pelas quais vale a pena constituir novos modos de existência” (CORAZZA, 2010, p. 161).

UM CURRÍCULO DA TERRA QUE FAZ CIRCULAR NUANCES INFINITAS DA VIDA

Um geocurrículo anda com os nômades; é feito por nômades e para nômades; é, portanto, “um nômade, preparado para o embate com o caos”. Experimental, político e ético — assim como o livro *Mil Platôs* de Gilles Deleuze e Félix Guattari com o qual Sandra Corazza agencia para essa formulação — um geocurrículo traz a “virada para a geografia” na epistemologia política da teoria curricular brasileira. Possui intrínseca relação com a Terra. Absorve os abalos sísmicos ou tremores da Terra, porque entende que o abalo resulta da dinâmica interna da Terra necessária para o movimento. Um currículo topologicamente orientado sabe que os abalos liberam grandes quantidades de energia que produzem vibrações; ondas que podem se propagar por toda a Terra, e aí produzir as mudanças necessárias.

Esse abalo sísmico, o impacto, a colisão, o choque, a batida, a topada, o esbarrão e o encontro podem ser importantes para o enfrentamento dos intoleráveis destes tempos em que vivemos. O caos produzido por esses abalos e choques e a energia aí liberada podem nos direcionar para outros encontros inéditos para explorarmos em um currículo e em uma

docência. Isso porque fazer um currículo topologicamente orientado demanda estarmos à espreita para percebermos que “singularidades combinam-se com outras” e que “um currículo não é só pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires” (CORAZZA, 2010, p. 153).

Ao seguir os traçados de um geocurrículo, ao acompanhar sua problemática e suas composições, vemos sua montagem, e sabemos que ele só pode existir na ética da experimentação que enfrenta o caos, os territórios atípicos, os binarismos, os modelos, os problemas do presente. Um geocurrículo “não é tarefa de alguma comunidade eleita” (CORAZZA, 2010, p. 153). É nossa tarefa! Tarefa de todas/os nós educadoras e educadores, em conexão com estudantes, com “o presente que é nosso problema e limite, [...] com o futuro que queremos mudado” (p. 14). Tarefa de todas/os nós que desejamos interromper continuidades, binarismos, intoleráveis, modelos... Isso porque um *geocurrículo* sabe que as continuidades só levam à reprodução do mesmo; e “dá-se conta da impotência do entendimento binário para lidar com o contemporâneo” (p. 152). Em vez das continuidades e do entendimento binário, um geocurrículo “dramatiza estranhos potenciais”; “fantasia existências fragmentárias”, “informa a bandidagem de naturezas descontínuas”; “tematiza a sua estética múltipla”, que complica vários currículos (CORAZZA, 2010, p. 160-161). Convoca um currículo a escapar dos modelos; a recusar os intoleráveis; a pensar “de outra maneira: afirmativamente”; a repartir “aprendizagens sem fim no espaço aberto” e a “deixar-se ativar pela vida” (CORAZZA, 2010, p. 157).

Agenciando Gilles Deleuze com Roland Barthes e com currículo, Corazza (2010) diz que o geocurrículo faz “artista-gem do viver” e “biografematiza [...] a sua própria feitura”.

O biografema não deriva de significado como a biografia, mas enfatiza gestos, cenas, fragmentos textuais, detalhes; um evento de uma vida. Isto porque se abre ao múltiplo, ao híbrido, aos sentidos produzidos no viver. Um geocurrículo, ao artistar e enfatizar gestos, movimentos, detalhes, é uma “armadilha amorosa”, já que “tem valor de fecundação, tempestade de forças e não pressupõe o que existe para ser pensado” (CORAZZA, 2010, p. 161).

Ao explicar o modo de funcionamento da máquina geocurrículo, Corazza (2010) usa o “leque” para dizer de sua prontidão a “abrir-se”, “dobrar-se e desdobrar-se” (p.161). Além disso, um geocurrículo possui uma extraordinária capacidade para o movimento porque é “dotado de leveza”, “curvilíneo e turbilhonar”, “alquimista em deslocamento”. Um geocurrículo é, para Corazza, um “atravessador do Rubicão”, capaz portando de tomar uma decisão arriscada de maneira irrevogável, sem volta. Por isso, o geocurrículo Corazziano “dramatiza estranhos potenciais”, “fantasia existências fragmentárias”, informa a “bandidagem de naturezas descontínuas” e tematiza a sua “estética múltipla, que complica vários currículos e pensa afirmativamente. Um geocurrículo produz abertura ao futuro; “reparte aprendizagens sem fim no espaço aberto”; deixa-se ativar pela vida. Rizomático, um geocurrículo “existe para reinventar a vida” (CORAZZA, 2010, p. 161).

UM TEXTO-RIZOMA PARA CRIAR POSSÍVEIS NO CURRÍCULO

Os sentidos de currículo é um texto-rizoma. Nele, o possível é reativado para contribuir para o deslocamento do inferno das conjunturas atuais do currículo. Conjunturas que buscam, por exemplo, aprisionar um currículo em Diretrizes, em Refe-

rências, em Parâmetros, em BNCC, em (Dez)competências, em Habilidades Imprescindíveis, em Metas, Objetivos, Direitos de Aprendizagens, em Base Nacional, em Currículo Comum ou Comum Curricular, em Currículo com foco no conhecimento ou Currículo com foco no estudante...

Sintonizado com o que vivemos, caminhamos, o *currículo em seu sentido espacial* nos impele a caminhar, seguir para entrar em devir. Seguir com cautela e prudência, claro, para saber a dose certa, as composições que podemos agenciar com a “luta da diferença”. Afinal esta é uma das “necessidades inadiáveis” que precisamos enfrentar para nos mantermos no *platô das intensidades*, que é onde se pode criar possíveis. Percorrer um currículo sem retomar seu sentido etimológico, de *pista de corrida e percurso* em linha reta para chegar ao final da pista e ser premiado. Seguir a orientação topológica de um currículo reconduzindo as questões à gênese de devires e linhas de fuga, evitando a todo custo recair em dicotomias normativas que mobilizam os referenciais teóricos somente para desenhar caminhos de salvação. Criar em currículos outros trajetos, (a micropolítica, o molecular, o múltiplo etc.) ou de perdição (o inverso).

Os sentidos de currículo não se trata de inflamadas parafernalias recheadas de rebuscamentos, pois é um texto de sobriedade. Sandra Corazza sabe que o múltiplo não é e nem está dado. Ele se faz; e se faz por subtração, rarefação e desertificação. Por isso considera que um geocurrículo é uma necessidade inadiável, que precisa explicitar com quem anda e pelo que luta. Explicitar sua epistemologia política. Afinal, da proliferação de devires e dos extravasamentos geográficos não se pode concluir que estejamos à altura das forças que invocam, nem que possamos enxergá-las e muito menos contar com elas para a criação curricular. Para isso, é preciso

fazer! Currículo-prático levado à imanência, à multidão, ao nomadismo. Currículo-praticante-experimental para renovar-se e estimular novos ataques e ressonâncias aos sentidos de currículos que se querem únicos. *Os sentidos de currículo*, talvez, seja uma cartografia para instaurar métodos e práticas capazes de constituir outra Ética e outra Estética para um currículo. Um geocurrículo que provoque, ainda que de maneira precária e parcial, a vivência plena de impasses e problemas, que possibilite que voltemos a viver politicamente, isto é, com toda a força de nosso desejo.

A orientação espacializante ou um sentido espacial para o currículo trata-se de linhas, tramas, dobras de uma outra geografia para um currículo outro. Trata-se de composições para um currículo da Diferença, pensado para desestratificar, despertar, tornar o movimento leve, desagregar, espantar, divertir, fazer movimentar. Acionada para a reabertura do que se apresenta como divisão policial do dizível e do sensível em currículo, busca novas linhas de teoria-e-prática curricular. Essa “virada para a geografia” em si já traz novidade para um pensamento curricular, que tanto se acostumou com as direções históricas valorizadas no campo. É considerada uma “necessidade inadiável” para um currículo se movimentar, apenas seguindo e resistindo, com o propósito de chegar a outros territórios. Um chamado para percorrer “pistas de um currículo” de um outro modo, caminhando em diagonal ou em ziguezague, no avesso dos dilemas enfrentados pelos sentidos de currículos já produzidos e divulgados.

Um geocurrículo é cria da composição Geografia + Currículo + Filosofia da diferença. Em sua criação, não há a filosofia contra o currículo ou a geografia. É filosofia *com* currículo, *com* a geografia, porque Corazza sente, percebe e vê que o

pensamento não está confinado à filosofia. Existe pensamento na geografia, na educação, no currículo, nas artes... A arte pensa o mundo desde sempre... Um geocurrículo chama a arte a compor com a filosofia, com a geografia e com a pedagogia para pensar com um currículo. E esse pensamento coloca-se no deserto e pergunta sobre direções, orientações, reterritorializações, desterritorializações... Um geocurrículo é feito de Terra; é da Terra; se faz a partir da Terra, de modo a que a terra entre no pensamento de uma maneira intrusa e entre no currículo para forçar a pensar e ativar devires.

Um geocurrículo busca *travessias*, ainda que sejam perigosas. Imprime *efeitos de margem*, ainda que produza a sensação de que só tenho “o céu por cima e a água por baixo...” (PESSOA, 1993, p. 45) para me guiar. Produz o *fim das continuidades*, ainda que saiba que o passado sempre volta. E, faz a *ultrapassagem das fronteiras*, porque é nômade, feito por nômades e para nômades; e o nômade foca no caminhar e não nas fronteiras. Afinal, um geocurrículo, como o currículo nômade, também é “da Terra, andante, errante, poético, político [...]” (PARAÍSO, 2015, p. 273).

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Rio: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago. 2010.
- CRAIA, Eladio Constantino. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: ORLANDI, L.B.L. *A diferença*. Campinas, Editora da Unicamp, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Ed. 34, 1995. p.11-37. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 12. 1227 – Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p.11-110. vol. 5.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 15-37.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: COSTA, M. Et al. (Org.). *Estudos culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: Editora Ulbra, 2015. p. 269-288.

PESSOA, Fernando “O Guardador de Rebanhos” – Poema XVIII” In: *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática, 10ª ed, 1993.

TESE-MANIFESTO DE ESCRILEITURARTÍSTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:⁹⁷ do arquivo ao inferno revisitado

Gabriel Torelly⁹⁸

Estruturada em estilo retórico latino, uma “*Tese-Manifesto de escriturartística na pesquisa em Educação*” se apresenta em *Proêmio*, *Epitalâmio* e *Gran-Finale*. Lança mão dos cantos de quatro diferentes aedos, com argumentos contra e a favor que constituem uma arena de *quaestiones disputatae*. Tomada pela fúria de Medeia, esposa o trágico antes de concluir seu excuro por uma lista vertiginosa de 45 lições. Ao postar-se rente ao que há de mais antigo no gênero, em seguida, entretanto, seu disfarce contemporâneo se enuncia, ao nomear, literalmente, aquilo que extrairá por amor. Com o *ACB da literatura*, de Ezra Pound, mas não só, o angular se torna astuto, o original segundo, o percurso matreiro. Desta arte de reverência ao que é primeiro (o arquivo) e irreverência que se desdobra (a criação), escreve-se, em simetria cristalográfica e torção poliédrica, um objeto híbrido (tese-manifesto), com palavras impessoais, proferidas em “escaramuças críticas”, sumarizadas em manual para melhor localizar a presença do

⁹⁷ Tese-Manifesto de escriturartística na pesquisa em educação. *Margens*, Abaetetuba, v. 6, n. 7, p. 41-63, jun. 2010.

⁹⁸ Licenciado em História e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente da Faculdade de Educação da UFSC.

inimigo. Para a pesquisa, anuncia-se o périplo difícil, hermético, já que fechado à servidão voluntária do inepto, qual seja: conservar, naquilo que se faz, o misto de prazer e proveito. Como? Pelo pesquisar, enrodilhado em caudal primordial e pesqueiro, que experimenta, descobre, cria, não por capricho de afetação, mas por necessidade vital, didática, pragmática. E assim preconiza, com Décio Pignatari e sua turma concreta, ao magistério, um ensino que não semeia encargos e espinhos, mas sentidos alargados, com justeza de precisão, para uma vida alegre, infinitiva, que faz da subsistência da criança, bafejo nietzschiano, trampolim para acréscimos futuros.

Há aedos para o que se descarta e para o que se procura. Ao invocar a divindade protetora dos enlaces matrimoniais, Sandra Mara Corazza (doravante SMC) povoa um tecido com todos os tipos de criaturas excomungadas e cortejadas pela pesquisa escrileiturartística. Há contrários para todos os napes, do antigo ao moderno, desde o grande organizador, mestre do saber hierárquico, até os mais variados embusteiros do intelecto que, agregados em amolecimentos estéticos, atraídos pela vontade de sistema ou pelos estertores de uma subjetividade fleumática, fazem núpcias com facilidades, esposam a besta do cansaço e, irmanados na preguiça, abominam o fogo do mistério. *Expurga-se*, pois, a pesquisa: da arte que se compraz em fazer manufatura ridícula da Natureza para depois espremer-se em categorias; da luminosa ordem matemática da Beleza que viria substituir os cotovelos do caos; das redutoras finalidades dirigíveis de uma História duvidosa com toda sua cafetinagem prussiana. Contra o zepelim ecumênico pilotado desde a cátedra de Königsberg até a ópera de Hegel, viaja-se da caverna dos trouxas à gaiola de Faraday, tantos dispositivos para consagrar o tirano e uma essência vítrea constipada. Em

capítulos de história do pensamento vislumbra-se a grande busca da blindagem eletrostática — notas e notas em torno do idêntico erro. Nesse lado do pano, o canto enlouquecido do aedo não tolera nenhum tipo de recuo estratégico do verbo, nem mesmo aqueles que se refugiam no “multi” e no “pluri” da vez, no passarinho, na margarida, na cultura popular, nos dedos róseos de aurora da última imagem marítima perfumada. Palavras saem como setas. Um aparentado de Homero inclemente, Tupinambá, desentoca a besteira parva, a estultice das ideias mal digeridas, o clima balofo criado com símbolos frouxos derramados por mãos apressadas — todos os casuísticos subterfúgios e desarranjos que amparam a generalidade. Toda a adesão a nucléolos emergentes, exotismos marginais, coordenadorias oficiosas, somatórios estúpidos, sínteses idealizadas, numerologia de unanimidade retórica, dialética maledicente que não enxerga os próprios pés, tolice medonha de *ninguém-solta-mão-de-ninguém*, ah, tenha dó! Farpas afiadas, afiadas farpas. Não, ainda não, sem facilidades fônicas, dicção, má dicção, jogral melódico, simbolista, sem surrealismo de cartel e ocultismos harmônicos em rosa e cruz. Se não dá para fingir progresso, também não é para soltar a carroça da expressão e metralhar sentidos esquivos com automatismos baratos. Eis que o aedo conclui essa parte do canto: — equilibra-te funâmbulo, segura o tranco da baboseira, pois essa fagulha de prazer gregário e gozo espasmódico ainda não é criação. Todos os buracos já foram cavados, não é tempo de girar com Eros na libido da *mediocritas*. O arquivo não é para fazer tocaia em escolinha de guru. Mesmo que seja a escola do Sousândrade, da Clarice ou do Jaguarê. Depois de todo o laço do século XX, não dá para caçar fantasmas pelas ruas de Viena. Nisso, presume-se: há o risco da praça ficar vazia.

Porém, entre o rebanho e o arquivo, a escolha nunca foi difícil, pois é com o segundo que se faz Proêmio, Epitalâmio e algo para brindar antes da refeição. No banquete do informe a loa do arquivo se faz sem fetiche do novo estilo e do *pós* alguma coisa, sem nostalgia do velho, nem concessão ao discurso-lamento da opressora realidade social. Diferença sem geleia, com Réia, plano anagramático, *paratático*, cláusula antioxidante, fervura do tacho em caldo imanente arredo ao tranco transcendental. Então, do outro lado do pano, o segundo aedo inicia seu canto.

O *Epitalâmio* se alonga. As tentativas vãs do leitor são exauridas diante do próprio mistério do *Himeneu*. É de um enlace matrimonial que se trata, um enlace, no entanto, conduzido ao limite do impensado. Mercúrio, recusado pela filosofia (esta, presa em seu delírio vítreo e ambição classificatória), corteja a filologia (profana, protagórica, *falante*, Oriente rebatido sobre Oriente) para melhorar o repertório à disposição dos convivas do texto. Primeiro entre os presentes ofertados no dote, a música, arte das musas, trabalha os ouvidos moucos dos que tecem sentidos de uma pesquisa deste lado do tecido verbal. Em meio ao drama do enlace, busca-se o torneio que precipitará a fuga. Mas antes da fuga há que se ver com outra das mais antigas artes educacionais. Ginástica, porque fugir é atributo de pernas e fôlego, prodígio de respiração agonística. A palavra, mesmo cantada, não é mero instrumento, mas coisa malhada, matéria submetida a uma obsessiva transsubstantiação. Artes curriculares. Palavra safada, com Safo, sarrafeia, bota para correr rapazes e moças em idade madura para cuidar-se em ginásio ou gineceu. Palavra corrida escorreita em rio de Amazonas. Palavra Pentesileia. Pesadelo de Sócrates em rio Orenoco, palavra-matéria, palavra-corpo, báquico

perigo de teoria perdida no arrastão. Eis-nos submergidos na usina fumarenta do poeta tradutor. Na entrada no recinto, há prescrições técnicas. Alguém deixou gravado em manifestos da mais variada estirpe (há mesmo linhas de escrita para todos os gostos) um conjunto de instruções. Da expressão ao conteúdo e do conteúdo à expressão, atracamentos, pinças, direto e reto. Ensina-se comer palavras, manter substantivo no essencial. Conta-se o caso do adjetivo proscrito e dos verbos refratados nas ondas do infinitivo. Desafivela-se o cinto que acostumou a criança a meter a cabeça em signos e com isso perder matéria. Nesse lado do pano, criança roda por outros motivos. O corpo perde a matéria e a própria cabeça ao enfi-la por demais em símbolos empacotados, por exercitar-se em matemáticas pouco abstratas e línguas metidas a Estado-Nação. O fetiche em objetos servis é treinamento para perder o pé da extensão e tirar a mão da genitália. Baudelaire (2009) sexualmente transmissível dizia ser o casamento a forma desinfectada do amor. Entretanto, da alcova do texto grita uma palavra que não quer servir de referente a nada, não quer ocupar lugar de coisa ausente, não é mulher que espera marido para hora do jantar, nem cama para “os familiares êxtases do amor matrimonial” (HUXLEY, 2017, p. 37). Cama casa com calma, poder-se-ia pensar. Mas o aedo que canta neste lado do pano é antropófago de boteco, escriturário que ao sonhar máquinas celibatárias carrega em seus alforjes um ventríloquo de ocasião: Oswald de Andrade a inventar o Brasil depois do quarto copo de uísque em um hotel parisiense. Reduz-se, por certo, a amplitude do canto à poesia brasílica de *Boulevard*, mas no copo da bebida ígnea em brasa sem gelo cabe tudo, do pau tinteiro à Mondrian, de Lautréamont ao cubismo, do Bonfim de Caio Fernando Abreu ao Cabaré Voltaire, de João Cabral a

Murilo Mendes, com Glauber Rocha, Borges e Kafka montados por Leminski em seu Catatau. A essa altura o aedo está de porre e a vertigem é aquela de poeta que procura escapar de Santo Tomas de Aquino para encontrar com Julio, Aquino, Cortázar, em todos os casos, a *disputatio* está armada, trôpega, retornada. O desfecho depende do que acontece entre os “mortos das obras e os vivos das aulas” (AQUINO, 2017, p. 686), nos arredores universitários de uma catedral frequentada por professor Abelardo e estudantes de todos os cantos que se avolumam para escutar as notas de alguma nova lição. Nos rigores do canto, o aedo apresenta as regras de composição de um texto que, estudado ao extremo, paradoxalmente, defende rota de “desregramento e impulsos (aléficos) para expansões, fruições e relâmpagos de palavras que morrem-e-nascem e de teses-manifestos que se transformam” (CORAZZA, 2010, p. 52). Deve ser aquilo de ofício vivido em muito exercício para um bocado de glória. Assim dizia o professor Deleuze. Às voltas do texto trânsfuga e paradoxal, o aedo que cantava o *Himeneu* experimenta um formigamento. É o ponto da fuga, ponto que desafivela em linha. Da língua enrolada pelas núpcias duvidosas passa-se ao trágico e à enxurrada dos devires que invade o drama matrimonial.

Em cátedra de palavra-sopro e corpo de letra aléfica, o ponto de vista extra moral é consequência lógica de exigência Ética (SPINOZA, 2017). Sala de aula arena de forças, batalha dos afectos e perceptos, só quem viu sabe, sem complacência com as arapucas da imprecisão. Quando SMC lança os dados, o jogo já parte de uma *complicatio infinita*: Descartes no País das Maravilhas – Alice no Discurso do Método. Descartes no Discurso das Maravilhas – Alice no País do Método. Como preferir, *enchanté*. A floresta é para todos. Discernir as árvores

para alguns. Já o conflito entre moral e ética opõe o combatente do exército de Nassau ao Príncipe das lentes. Na contingência de uma Holanda flutuante não há paradas, pois tempo de duração é navegar e por fora da multiplicidade intensiva ficamos a ver atoleiros, identidades encerradas em sinetes de memória como *icebergs* sem verdejar. Em meio ao paradoxo, o terceiro aedo inicia seu canto a nos dizer que embarcamos, pois a tarefa da pesquisa é o trabalho secante realizado por um ser embarcado, um arquipélago de Andrade em inquisitivas visitas Pau Brasil que ao procurar-se, tomado por Medéia, Orfeu e o Diabo, encontra o enigma da arrebenção e do esvaecimento: na leitura e na escrita: gestos que se bastam, isométricos, nômades, fabriqueta de armas de arremesso que em lance solene atravessam os muros da representação.

No passo da catedralícia exigência ética, o componente estético, que passa, por imanência módica, ao primeiro plano, sustenta o transe da abertura caósmica como traço que subjaz a uma derrisão de tópica. As lágrimas de Aristóteles caíram no poço da condensação. E aqui já estamos com o quarto e último aedo a desfiar o terço da missa em 45 lições a plenos pulmões. Linguagem desacoplada de *médium*, espéculo-especular em voo de onirismo especulativo, sorriso-sem-gato (DELEUZE, 2015), significantes incertos em cadeia serpentina, o passo dançado em aula é o lance que resta a um sujeito descentrado depois de atravessar o espelho da identidade-problema (GIL, 2008). Nesse salão de aula, babel sedenta de arquivo ferino, dança-se as turbulências de uma história sem *télos* e de um móvel a rodopiar. Não é fácil ficar, pois antes de qualquer deslizamento há que suportar o passo dançado. Toca-se a dobradiça de uma composição que entortou o medo das metanarrativas derrotadas até que algo escapou (SILVA, 1994).

E o que escapou sobrevive, como Ela gostava de dizer, sob as formas do rigor, da multiplicidade, da paixão; da “palavra justa”; da precisa definição; da aventura de andar em matérias, sob os seixos da radícula, até transtornar-se em diferença, até “a fadiga, até ao limite exaltado de nosso pensamento” (CORAZZA, 2003, p. 12) — pois o risco de cultivar “o indeterminismo no grau mais elevado” é o mesmo que facultou ao docente-dançante uma “insuspeitada energia” de criação (CORAZZA, 2019, p. 7).

* * *

Lapidário de escritura pública. Exéquias de uma passagem pela Educação. “Dicionário das ideias feitas” (CORAZZA; AQUINO, 2011), transfiguradas por falange em núpcia e sardônico riso. A gargalhada, uma gargalhada, aquela, marca registrada de um corpo que se atreve ao sonho diante do fim (CORAZZA; REIS, 2020; CORAZZA, 2019). O fim, não como panaceia salvacionista, mas transcendência dispensada. A coragem de Medusa. Finitude encaixada em poética e defendida nas mínimas concretudes de uma escala fascinada pelos atracamentos entre a o atonal e a tradição (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018). Uma História dos sem fim (CORAZZA, 2004), entoada em inúmeros cantos, por vezes de furor (CORAZZA, 2008), sempre de ousadia sintática, assim sustenta: dispensar aquilo que em nosso nome o ofício realizaria. Dispensar o acordo que da assinatura nos dispensaria. Ao fim e ao cabo, sem fim, portanto, apenas cabo, muitos cabos, *exsudar*, cabos de hiperconexão heterogênea, matéria educacional em circuito ligado, tradutória, infernal, fantástica (CORAZZA, 2013; 2010b; 2002). O fim, portanto, todo o dia. Todo o maldito dia. Fim em meio. Mal dito e mal visto (BECKETT, 2008), ambos na companhia estrita, borrada, lépida e infraordinária, do estoico

bem dizer. Companhia do que entra em sala em reverência a antigos suspensórios (OLIVEIRA, 2014), bolsos com fundilhos falsos, relógio pendurado, perucas e meias longas, um bloco carregado pela energia intensiva de múltiplos choques. Cópia, cola e usa. David Hume da Silva. Assim, chocado pelo que não cabe, bem dizer a morte, finitude encorpada, adensada, seiva louca na saliva espumada das aulas (CORAZZA, 2017). A morte, acontecimento incorporado, a cada dia de aula, a cada aula preparada em alfarrábios misteriosóficos, folhetos coloridos, com franjas de *post-it* instruídos a repetir o que difere. Todos sabem que o clichê tem um certo sabor. A aula-com, aula-com-aqueles-que-amamos. Contra toda carteirinha dos amigos do saber, lufadas de amor e arte. Amor nas forjas da dignidade e no exercício do gesto contido em desmedida cepa. Amor à mortalha vestida, à espreita da traição. Amor prostituto, infecto. Amor ao inédito conto que já vai começar. Amor ao baile da morte dançado em salão de andar térreo de Faculdade de Educação. Amor-Cage. Amor à coisa feita a cada leitura transdutiva, a cada generosa lapada em jorros de filosofemas. Amor ao exclusivo e inclusivo, terceiro, quarto, quinto, ao material conjugado em numeral obscuro. Amor à resultante precisa tingida em meio ao drama das forças em agitação: *tilibra*, cor e *bic* — se o amor é *fati*, *make it new*.

A minúcia de um sonho bem traduzido mantém os pés em andamento. Pés andados, andantes, firmes o bastante para sustentar o que declara e declama os imprescritíveis direitos da docência à *alguma* poética (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018). Nada de inefável ou fugidio, apenas direito ao metro dobrado, pequeno, torcido e ordinário, aquele que caiba numa maleta que com pés andantes ainda se possa carregar (VILA-MATAS, 2011). Sandra Mara Shandy, base curricular em coquetel crí-

tico-clínico para explodir a opinião (CORAZZA, 2016). Se é de sonhos que se trata, eis-nos em seu encaço. Viglada de perto por Dante Alighieri e um anjo caído — *Heurtebise* —, descansa ao lado do Pai das Histórias em trono escarlate. Sentada, confortável entre seres de outros mundos, acaricia leões que se batem com unicórnios na luta por fixar a natureza da infância. Criança: “monstro fabuloso”. É evidente que muitos espelhos já foram atravessados e algo acontece ou *alguma* poética só pode acontecer depois, no jardim das flores vivas, na floresta dos sem nome, ou, simplesmente, lá onde Artaud bateu as botas depois do terceiro geometral. O mais curioso de tudo é que contra todos os fetichismos e redomas, contra todos os modelos já projetados para vidas infantis, o que se vê ali é ainda uma traficância generalizada. Acionistas falsários de Wall Street circulam lado a lado com Altos Comissários do Povo. A quebra da bolsa acontece no turno da manhã e as guerras mundiais durante a tarde. À noite, bandidos sociais e cartomantes trocam olhares enquanto um padre jesuíta prepara a oração. Em alguma medida, antes de *alguma* poética, todos unem-se em Cícero, Quintiliano e estratégias de comoção. O inferno é uma réplica bem feita do delírio histórico-mundial (DELEUZE; GUATTARI, 2010), a esquizofrenia dos povos em ebulição, com suas linhas fugitivas e segmentares, hieróglifos egípcios, estátuas jônicas, labirintos cretenses, palácios persas, fóruns romanos, Alexandrias translúcidas, imperialismo eclesiástico de Santa Madre Igreja, papiros, colo e peito de figuras maternas barrocas consternadas pelo abandono de Rousseau, capitães e concubinas, Orientalismo assanhado, pastores protestantes profissionais armando didáticas modernas em solo pansófico, *Hunters*, *Diggers*, espadas e cartazes, cabeças, monarquias, pedras a rolar, cadernos e bastões, flautas e man-

darins, fumaça de epidemia em cidades virais. Medeia é uma forma de nos lembrar que o motor hegeliano da História em marcha está cheio de gasolina engasgada. Ao raspar as paredes viscosas do longo edifício, há sempre rascunhos e palimpsestos que nos levam a andares anódinos, fragmentos que não fecham com o todo, regiões e blocos que desencaixam da grande síntese. Trata-se de sacudir, arrancar e, sobretudo, não voltar ao inexorável poema em binômio estadista-mercadorológico. No *script* regrado de detumescência da História, indicado por Nietzsche, Medeia atropela e paralisa todos os inventores de Estado. Do Leste ao Leste, máquina sobre máquina, SMC-Medeia, presenteada por Heliogábalo e Messalina, equilibra uma escreteira infernal entre Hécate e Asclépio, pilota entre os mortos das obras, fora dos gonzos universais, o carro vivo das aulas; extrai, junto ao corpo insepulto de um Jasão atormentado e de todos os filhos devorados, um cristalino licor de serpentes. Veneno ou Saúde? “Uma escreteira de Morte, na qual o Sol não vem de Apolo, luminosamarela fonte de vida, mas une-se à escuridão infernal” (CORAZZA, 2010, p. 54).

Com a borra de um porre tomado desta matéria ferina, Educação é palavra que se escreve ou texto que se vive no meio da celeuma encorpada de todas as hordas. Atracada com a balbúrdia dos povos, assume a responsabilidade ética por todas as impossibilidades que rompem o barulho do consenso fascista e se duplicam em romance de *Vita Nuova*. É assim que a Pesquisa em escreteirartística, em 45 lições e outras tantas enrabadas porvir, degusta e disseca a hóstia da tradição, encarnada em currículo, dramatizada em aula, cantada por aedos que, ébrios de matéria, arrancam da palavra docente um claro (e raro) rumor musical. Convidados ao festim, ficamos todos meio pasmos a olhar a peça que agora é posta sobre a mesa. Perto dela, nossos

nomadismos novos, pretendentes ao posto desocupado, não passam de esfumaçadas ambivalências, alternâncias de um bando deserdado que pendula sem eira nem beira entre a máquina e o aparelho. Mas ao inferno não se suplica. E mais uma vez, imagina-se, caberá aos novos trepar sobre os ombros dos gigantes, olhar, de través, como anunciado em *Grand Finale*, para os olhos da Medusa e, depois, para a exigência de Flaubert.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. *Educação em Revista* [online]. 2018, v. 34 [Acessado 8 Outubro 2021], e169875. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698169875>>. Epub 18 Jan 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698169875>.

AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 669–690, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8648729. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>. Acesso em: 8 out. 2021.

BAUDELAIRE, Charles. *Meu coração desnudado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BECKETT, Samuel. *O despovoador / Mal visto mal dito*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). *Dicionário das ideias feitas em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara; REIS, Marina dos. Sonho e Educação: deslocamentos pela filosofia da diferença. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, jun. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14013>>. Acesso em: 8 Outubro 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14013>.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2019, v. 24 [Acessado 8 Outubro 2021], e240040. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>>. Epub 10 Out 2019. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Docência-pesquisa da Diferença*: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Educação*, v. 39, n. 4, p. s135-s144, 31 dez. 2016.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Tese-Manifesto de escreiteurartística na pesquisa em educação. *Margens*, Abaetetuba, v. 6, n. 7, p. 41-63, jun. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de escritura*: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010b.

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

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que faz gaguejar a linguagem da escola*. Palestra: IV Seminário de Linguagens: “Mestiçagens culturais”. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 7 de novembro de 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na Educação*: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Les éditions de minuit, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo*: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010.

GIL, José. *O imperceptível devir da imanência* – Sobre a filosofia de Deleuze. Lisboa: Relógio D`Água Editores, 2008.

HUXLEY, Aldous. *O macaco e a essência*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?* Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1994) “O adeus às metanarrativas educacionais”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 247-258.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VILA-MATAS, Enrique. *História abreviada da literatura portátil*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

O DOCENTE DA DIFERENÇA⁹⁹ e A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI:¹⁰⁰ duas estratégias experimentais para uma revolução caosmótica

Diego Esteves¹⁰¹

PLANO

Sobre a leitura dos textos *A Educação no século XXI: desafio da diferença pura* (CORAZZA, 2009a) e *O docente da diferença* (CORAZZA, 2009b), operamos a extração de duas estratégias experimentais para uma revolução caosmótica: trata-se de um exercício de pensamento por meio da escrita, cujo a resolução é a composição deste texto — ele próprio constituído, de certo modo, sobre estas estratégias, inscritas nos dois últimos tópicos que constituem o corpo deste texto. Tais estratégias representam, portanto, a perspectiva assumida na leitura, desde que o compreendemos como uma manifestação, embasada em um aguçado diagnóstico de nossa época, que nos convoca à uma postura na pesquisa e na docência

⁹⁹ O docente da diferença. *Revista Periferia*, Duque de Caxias, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2009.

¹⁰⁰ A educação no século XXI: desafio da diferença pura. *Ariús*, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2009.

¹⁰¹ Doutorando na Linha Filosofias da Diferença e Educação – PPGEDU/UFRGS, sob orientação do professor Dr. Máximo Lamela Adó, onde também concluiu o mestrado sob a mesma orientação. É Graduado em Educação Física – Licenciatura Plena, pela UNISC, e cursa a Licenciatura em História pela UFPEL/UAB. É artista de circo, dança e performance.

projetada ao futuro — postura esta que então se inclina, em metaestabilidade, a um devir-revolucionário orientado ao fora e, em última instância, ao caos e sua inclusão na docência.

Apesar de publicados no ano de 2009, ambos os escritos foram publicizados pela primeira vez um ano antes: o primeiro (2009a), em 18 de junho de 2008, no Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea-COBESC, em Campina Grande-PB, e o segundo (2009b), na Mesa Redonda “Currículo, diferença e identidades”, no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, na UFSC, Florianópolis-SC, em 02 de setembro de 2008. Ambos carregam a herança legada pela extensa produção desta que foi a precursora da Linha Filosofias da Diferença e Educação, na qual me incluo desde 2017, como pesquisador, mas desde 2007, como discente. É desde este lugar, portanto, que passo a abordá-los.

MANIFESTO

Tendo em vista esta evidência temporal, por meio da datação dos eventos nos quais foram apresentados, especulamos que tais textos foram produzidos, no mínimo, dentro de um mesmo contexto de pesquisa e, mais precisamente, que o segundo texto é uma espécie de extensão do primeiro. Esta é uma leitura possível, e aquela aqui adotada. Deste modo, o primeiro artigo, *A educação no século XXI: desafio da diferença pura* (CORAZZA, 2009a), será apresentado como a exposição de uma problemática, afirmada nos termos de desafios a serem enfrentados pela educação contemporânea, justamente, no que ela se propõe em contemplar as diferenças. O segundo texto, *O docente da diferença* (CORAZZA, 2009b), portanto, é apresentado não precisamente como detentor de respostas ou soluções às questões expostas no primeiro, mas nos parece

apresentar-se como um balizamento conceitual, que também pode ser lido como entradas para o universo textual corazziano — com seu habitual cenário performático, onde se proliferam conceitos. Performance que, ao se manifestar no âmbito estético, afirma uma ética e uma política da e na docência, reiteradamente afirmadas nestes textos, como veremos.

Mas, antes de entrar nos argumentos que dão coesão aos escritos que aqui expomos, façamos um regresso as primeiras linhas do *Manifesto por um pensamento da diferença em educação* (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 9), pois que este movimento nos permite ler os textos aqui tratados como uma espécie de extensão daquele: isto é, como a expressão dos problemas a serem enfrentados por uma educação do século XXI, sob os desafios da diferença pura, subsidiados — e aqui jaz a chave de leitura — por um *por um pensamento da diferença em educação*. Desde esta interpretação, em *O docente da diferença* propõe-se que a abordagem das problemáticas a serem enfrentadas por uma educação deste século passa, primeiramente, por uma análise crítica da condição do docente enquanto sujeito e conceito.

Nesta linha, o Manifesto convoca uma docência dotada de certa força extática, experimental, de variação e multiplicação, afirmando que é preciso “interromper. O Uno. A identidade. O todo. A totalidade. A plenitude. A completude. O íntegro. A dialética. A negação. A razão. A verdade. O progresso. A evolução. A origem. A teleologia. O sujeito” como condição para “dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir. O significado. O sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A subjetividade. O saber. A cultura. A transmissão. O diálogo. A comunicação. O currículo. A pedagogia” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 9). Nesta direção, conforme

se anuncia no resumo do artigo *O docente da diferença*, é que a atuação desta docência “estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, escreve, pesquisa, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito e a forma-docente”.

DIAGNÓSTICO

“Século que de si fez tanto alarde e, no entanto, já vai tarde” (CORAZZA, 2009a, p. 10): é este o tom do epitáfio para o século que acaba de findar, com o qual é iniciado o texto *A educação no século XXI: desafio da diferença pura*. Um século que foi “narciso & esquizo”, “semiótico e despótico, que se pensou dialético e foi patético”; “que não pode computar seus neologismos. Século vanguardista, marxista, guerrilheiro, freudiano, proustiano, joyciano, borges-kafkiano. Século de utopias e hippies que caberiam num chip”; “aqui jaz um século que um mundo dividiu. Um século de concreto armado, canceroso, drogado, empestado, que enfim sobreviveu às bactérias que pariu” (CORAZZA, 2009a, p. 10). E o século XXI, será que sobreviverá aos vírus a quem corrou? Este que principia, século dos ataques terroristas, de governos sensacionalistas, das *selfies* e *fake news*; de manifestações em 280 caracteres, ativismos de sofá; século do *home office*, de *meet*, *zoom* e do “estão me ouvindo?”; século do “vidas negras importam”, de “o Estado opressor é um macho estuprador”; dos escrachos e cancelamentos digitais; o século dos vírus: virtuais e reais; de fantasmas comunistas que voltam a assombrar; de neofascistas, de milícias digitais e de milícias reais; do *big brother* e do *big data*; da uberização do trabalho e da algoritmização da vida; dos empreendedores de si, de criadores de conteúdos e influenciadores digitais; dos *youtubers*, *instagramers*, *tiktokers*, dos *coachs* e do *burnout*: de felicidades *on-line* e depressões *off-line*.

Na página seguinte (CORAZZA, 2009a, p. 11-12), numa série de “fotografias de uma subjetividade do nosso século com uma Câmara Clara”, vemos a menina de quatro anos fã de *High School Musical* que “usa vestido curtinho ou calça jeans (marca Diesel, de preferência)”; o menino de 11, que “gasta R\$ 250,00 por mês, com perfumes franceses, Cds, cinema e decisões dele próprio”; outro menino, de 10 anos, que afirma: “sei do que uma mulher gosta”; a menina de 12, nas ruas desde 8 anos, que “já aprendeu os truques da profissão: não entra no motel ou no carro sem receber o dinheiro antes”; o menino de 10 anos que trabalha 11 horas por dia empilhando madeira; e o de 15, “interno num instituto para infratores do Rio de Janeiro, começou a vender drogas para realizar um sonho: ter um tênis de marca”. Fotografias do Brasil, país onde a parcela mais rica da população, 1%, detém 28,3% da renda total: em tempo de rendimento a qualquer custo, ocupamos o segundo lugar no pódio da insana e infame competição mundial pelo título da Nação mais desigual em termos socioeconômicos¹⁰² — e por muito pouco não ultrapassamos o Catar, país campeão.

CONVOCAÇÃO

Aqui estamos: num contexto capaz de afetar o ânimo até do sujeito mais otimista nascido nesta sociedade de assaz positivismos. Sociedade de felicidades pasteurizadas e embrulhadas em pacotes cuja estampa varia desde a promessa de uma rentabilidade estratosférica para investidores em criptomoeda até o desapego “yogui” produzido por técnicas de autocuidado — para quem pode pagar pelo tempo necessário para

¹⁰² Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acessado em 29 de julho de 2021.

ser *wellness*. E perguntamos: “como não entrar num Niilismo absoluto e num Pessimismo atávico, diante dos existentes abismos econômicos, sociais, culturais e tecnológicos?” (CORAZZA, 2009a, p. 12). Esta é apenas uma das 22 perguntas para as quais não se apontam respostas, mas deixa-se pistas ao afirmar o nosso legado, pois que

já temos condições teóricas e práticas de indagar: *O que já sabemos e fizemos em Pedagogia, Currículo, Educação? O que, atualmente, temos condições de saber e fazer? O que, daqui para a frente, poderemos fazer com tudo isso?* E também temos condições de responder: *Já fizemos muitas coisas e sabemos outras tantas* (CORAZZA, 2009a, p. 12, grifo no original).

Apresenta-se assim três tempos históricos da Educação: o da “Neutralidade Iluminada”, em que nasce a Pedagogia e o Currículo, e no qual “os educadores acreditaram que eram simples mediadores ou da Religião ou da Ciência e que sua missão era apenas transmitir conhecimentos, modos de ser sujeito e valores, tidos como unívocos, eternos, universais”. Um segundo tempo, da “Suspeita absoluta”, onde “os educadores, a sociedade e o Ocidente viram que era hora de avaliar o que tinham recebido da tradição e os efeitos do que eles mesmos tinham ajudado a criar” (CORAZZA, 2009a, p. 13). E o terceiro tempo, no qual ainda nos encontramos que é aquele do “Desafio da Diferença Pura”, onde as “concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, escolas e salas de aula, dias e noites; [...] e para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas ou integradas ao velho *Princípio da Identidade Universal*” (CORAZZA, 2009a, p. 14, grifos no original).

É neste tempo em que se afirma um “Currículo da Diferença”, que “é tudo o que se pode dizer e fazer de um currículo, hoje. Um dizer-fazer, práticas curriculares construídas pela história dos educadores. [...] Um pós-currículo da diferença é, assim, todos os currículos que nos sentimos convocados a criar” (CORAZZA, 2009a, p. 16-17). Um currículo que toma as matérias desta herança, do nosso legado cultural, expressos por meio da arte, da ciência e da filosofia; mas também um currículo que, amparado no desafio da diferença pura, precisa considerar as matérias informes, matérias-forças a-significantes, signos que nos solicitam a atenção sem sabermos para onde nem porquê, e assim, como docentes, somos convocados a “curricularizar cada vez mais perigosamente, e a fornecer outros pensamentos, sonhos, emoções e humanidades diferentes” (CORAZZA, 2009a, p. 16).

Somos então convocados a aceitar que “a única verdade é a do Caos, como reserva absoluta de complexidade” (CORAZZA, 2009a, p. 15), adotando uma postura revolucionária inerente a um *pensamento da diferença em educação*, como vocação de uma docência da diferença. Entrementes, contemplar uma vocação significa atrelar-se, ainda que indiretamente, ao sentido religioso da palavra. Atento a isso, rememoramos o sentido de uma espécie de revolução contida na palavra religião, pois que *religare*, sua raiz latina, expressa a retomada de uma ligação então partida, rompida. E se esta ligação se reporta a um Deus, é preciso também rememorar que, muito antes da emergência cultural de um Deus Cristão, o poeta Hesíodo, que viveu entre 750 e 650 antes de Cristo, escreveu, na Teogonia, que “primeiro nasceu Caos, depois também Terra de amplo seio” (1995, p. 91). Com efeito, a vocação religiosa da docência, como aquela que professa uma verdade, é a de religar esta relação rompida entre

Caos e Terra¹⁰³ — e professar a verdade do Caos. Para tal concurso é preciso retratar o significado que Terra tem ocupado na linguagem que se engendra numa maquinaria capitalista. Neste sentido importa perguntar: “Como educar, num tempo de Tecnocosmos, de Ciberespaço, de Informatização Galopante, de Cultura Googleana, de Bioética, de Biodiversidade, de Células Tronco?” (CORAZZA, 2009a, p. 12).

REVOLUÇÃO

Uma revolução desta ordem que confronta o Uno, a identidade, o Todo, a completude, o íntegro, só pode ser, permanente, cotidiana, ao mesmo tempo que sonha um futuro. Trata-se de uma docência a dispersar, disseminar, proliferar, multiplicar e descentrar, sabida que “criar foi sempre coisa distante de comunicar” e que “o importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1992, p. 217). Neste tom, seguimos *o docente da diferença*, sob a pergunta: “como criar uma artistagem docente?”, postulando, como indício de resposta, que este “ponto-limite que detona nossos devires-docentes é o inexperimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável”, portanto, “ocorre de nós, docentes, em movimento permanente de individuação, decididamente estancar nossos Eus, para viver como um conjunto de fluxos, em relação com outros fluxos (fora de nós e em nós), permanecendo abertos a todos os devires” (CORAZZA, 2009b, p. 105). Neste ponto, transpomos o último fragmento deste texto, onde é proposto,

¹⁰³ Conforme temos proposto no projeto de pesquisa e criação *Caosmologia*, disponível em <https://diegoesteves.in/caosmologia/>

“nesse complexo Teatro da Individuação”, “1) uma Estética da Composição Transdutora; 2) uma Ética da Individuação/Subjetivação/Virtualização; 3) e uma Política do Devir-Artista. Ética, Estética e Política que abarcam encontros corajosos com o Fora selvagem” (CORAZZA, 2009b, p. 105).

Eis que no decurso da convocação para esta revolução caosmótica nos perguntamos, diante deste século que avança, tropego e trépido, “o que resta de subjetividades em Devir-Revolucionário, neste Mundo Novo, chamado Pós-Moderno ou Contemporâneo?” (CORAZZA, 2009a, p. 12). Sabe-se que tais subjetividades, para entrarem num Devir-Revolucionário, não se orientam pela tomada de um suposto poder dominante, mas, ao revés, por destituir todo e qualquer centro de poder: não a utopia da liberdade, mas a liberação de poderes, aqui e acolá, que se invistam sobre nós, produzindo assim desvios de toda agência alheia aos nossos interesses vitais. Trata-se de uma revolução sem bandeira, que desconfia de toda comunicação, cujos gritos de guerra são polimorfos e polifônicos, descentrados e proliferados de tantos que habitam esta Terra em insuspeitas — aos desatentos — ligações de reciprocidade com o Caos. Logo, mais do que um grito que tenha algo a dizer, trata-se de aberrantes expressões a-significantes de corpos que anseiam pela criação de possíveis, de mundos dos quais eles próprios já são a prova irrefutável de sua existência ainda carente de extensão. Corpos que assim resistem ao tecnocosmos da megamáquina capitalista por meio de um “um transitar improvisador no Caosmos; uma vertigem axiológica dos problemas vitais; um nomadizar a alegria das cenas e a beleza dos personagens, como expressões vibrantes de uma vida docente criadora da diferença” (CORAZZA, 2009b, p. 105).

RESISTIR A MEGAMÁQUINA CAPITALISTA:
DESCENTRAR O TECNOCOSMOS
POR MEIO DE COSMOTÉCNICAS

Por conseguinte, traçamos a primeira estratégia experimental para uma revolução caosmótica, que parte de um exame de “como, na Contemporaneidade, ao mesmo tempo, em que as Identidades Modernas são dissolvidas, produzem-se Figuras-Padrão, de acordo com a órbita do Mercado Capitalista: figuras caracterizadas pela homogeneização generalizada e por identidades globalizadas”; e assim atuar, “no caso das Identidades Contemporâneas, para posicionar os Modos de Existência singulares e heterogêneos contra: a) defesa da Identidade em geral contra a pulverização identitária (e vice-versa); b) defesa das identidades locais contra as globais”; logo, se trata de “propor: a) formação de uma Subjetividade sem sujeito; b) de um Sujeito sem identidade, sem interioridade; c) de um Sujeito não-universal, polifônico, não individuado; d) de um Sujeito Coletivo-Múltiplo (porque Singular) em constante Processo de Individuação”; por conseguinte, “fazer a passagem do conceito de Identidade (universal e estável) para o de Multiplicidade (composto por afectos, movimentos locais, velocidades, repouso); ou do conceito de Subjetividade para o de Hecceidade”; e, por fim, “para não pensar a Subjetividade como Idealização ou como Forma, mas como Produção Ativa do Ser, Composição de Forças, Nomadismo” (CORAZZA, 2009b, p. 107).

Estrategicamente, precisamos diagnosticar como tal megamáquina capitalista age sobre o real, produzindo uma realidade dominante, com Figuras-Padrão e Identidades Universais. Entrevemos que este processo se dá por ocasião de dois movimentos permanentes que, de tão cooperados e interdependen-

tes, podem ser tomados como uma conjugação — quais sejam: o do domínio da linguagem via uma ordem do discurso que se projeta como universal — como palavras de orientação e direção existencial — e o domínio de certa compreensão de tecnologia que, dado a interpretação da existência via uma ordem de discursos dominantes, produzem o tecnocosmos. Esta conjugação representa a Terra como um cosmos em estrita relação com uma tecnologia humana, demasiada humana: tecnologia extratora de “matérias-primas” de um ambiente regrado e predestinado, num capitalismo exploratório, por um lado, e produtora de subjetividades, como capitalismo cognitivo, por outro, que tiraniza as diferenças dos seres refratários às Identidades e aos Modelos. Sejam mais precisos: esta tecnologia humana é, como aponta Yuk Hui (2020), portadora e transmissora de certa ideologia, desde uma perspectiva eurocêntrica, logocêntrica e antropocêntrica. A Terra como tecnocosmos assim se desliga do Caos, uma vez que passa a ser compreendida como parte da megamáquina capitalista: o planeta é um meio ambiente do qual se extrai matéria produtiva, matéria passiva e ordenada, desde que estudada por uma ciência de ordem positivista e um globo no qual as subjetividades são produzidas por complexas e eficientes Tecnologias da Informação e Comunicação.

Esta estratégia de uma revolução caosmótica, que visa reinsserir o Caos como existência imanente a Terra, precisa combater taticamente o tecnocosmos que representa a ordem do discurso e controle capitalista, por meio de uma descentralização e proliferação da noção de tecnologia. Neste sentido, a inversão de tecnocosmos para cosmotécnicas é estratégica por compreender que a técnica é inerente a diferença (pura) que constitui os seres individuais e coletivos,

ao mesmo tempo que é parte constituinte: a tecnologia não é uma ferramenta do humano, mas um atributo do próprio ser, do seu modo humano de existir. Com efeito, rompemos com a lógica de um cosmos englobado por uma matriz tecnológica, e nos orientamos para a multiplicidade de cosmos, ou um caosmos do qual extraímos, por meio de diferentes técnicas singulares, matérias-energias para a composição de mundos possíveis: para a organização de um cosmos do caos, recriando a Terra por religação ao Caos.

IMPROVISAR: DIVIDUAR¹⁰⁴

Esta segunda estratégia se orienta ao confronto da linguagem via uma proliferação de signos e modos de expressão, como uma polifonia da ordem de uma hipertextualidade transemiótica.¹⁰⁵ Logo, a improvisação é compreendida como um engendramento, mais ou menos imprevisto, de um indivíduo-meio: composição individual que se projeta ao desconhecido e se constitui desde uma intrusão do fora. Processo este que demanda mais do que tudo uma revolução sobre si, no sentido de “estancar nossos Eus”, esta força-peso que produz a estática, deslocando o centro de gravidade — força extática — como condição para acessar “a única Verdade que é o Caos, esta reserva absoluta de complexidade”, e, deste modo, religar Caos e Terra. A estratégia que aqui se configura é a de descentralizar os domínios de

¹⁰⁴ Temática que abordamos na dissertação intitulada *Pesquisa-improvisação: educação em jogo* e, em específico quanto à dividação, no texto *Poética da Notação Esquizográfica: corpos, pensamento e linguagem em jogo*, ambos disponíveis em <https://diegoesteves.in/saladetextos/>

¹⁰⁵ *Hiperlinks* e a multimodalidade são recursos que temos utilizado nas produções relativo à pesquisa atual, conforme o exemplo da dissertação supracitada.

onde se insinua o poder sobre nossos corpos, via um embaralhamento dos códigos, de uma reordenação imprevista de signos e modos de expressão. Devir-revolucionário que investe na destituição destes centros de domínio por meio tático da irreverência, do riso, do humor, da dança, de malabarismos, de rabiscos: não se levar tão a sério parece ser uma eficiente estratégia para reverter o poder a sua constituição primeira, que é o potencial imanente aos corpos — e que Simondon (2020), filósofo responsável pela ontologia sobre a qual o texto *O docente da diferença* se constitui, define como da ordem do pré-individual.

Isto posto, é preciso ter em consideração que o improvisar é uma ação que parte do ser individuado — no caso, do sujeito docente —, mas que ao se projetar em improvisação entra em devir. Esta compreensão da improvisação é análoga a de individuação, no sentido de que nela o ser se defasa, vindo a contemplar, adiante, outro momento individuado que aparece como um par indivíduo-meio (SIMONDON, 2020). Isto significa que aquele ou aquela que age sobre improvisação está a perder certo controle, a lidar com imprevistos: que é um não antevisto que confere forças à dimensão problemática da existência, sempre presente e com potencial para promover novos acessos de individuação; a estabilidade do ser é rompida, deslocando-o, por meio desse encontro inesperado e provocador, assim como apresentado por Deleuze em sua tese, *Diferença e Repetição* (1988).

Por conseguinte, convocar em nós subjetividades em devir-revolucionário é levar em conta que o devir é sempre minoritário e que por isso é pleno de potenciais, mas destituído de domínio de poder: potenciais estes que, portanto, oferecem condições para que os indivíduos se transformem — ou seja,

se individuem. O indivíduo assim se constitui como retomada da estabilidade ao implicar-se como resolução de uma problemática que outrora convocou-o a um estado de devir; este estado, assim exposto, é uma espécie de divisão do ser, que é ao mesmo tempo Uno e múltiplo — questão central para a tese deleuziana que, justamente por isso, encontra na filosofia de Simondon um importante intercessor:

Gilbert Simondon mostrou recentemente que a individuação supõe, antes de tudo, um estado metaestável, isto é, a existência de uma “disparação” como duas ordens de grandeza ou duas escalas de realidade heterogêneas, pelo menos, entre as quais os potenciais se repartem. Esse estado pré-individual não carece, todavia, de singularidades: os pontos notáveis ou singulares são definidos pela existência e pela repartição dos potenciais. Aparece, assim, um campo “problemático” objetivo, determinado pela distância entre ordens heterogêneas (DELEUZE, 1988, p. 346).

Nota-se que este potencial, matéria-energia pré-individual, não participa da atualização individual por um esforço pessoal: o que o sujeito docente produz são condições de possibilidade destes acontecimentos. Configura-se assim uma preparação do terreno da docência via uma estética, ética e política, como proposta por Corazza (2009a): a da Composição Transdutora, da Individuação/Subjetivação/Virtualização e do Devir-Artista. O pré-individual é um potencial de atualização que é convocado pela força do mundo, da Natureza compreendida como um complexo de pré-individuais, como campo problemático (DELEUZE, 1988); ou, noutros termos, do Caos como complexidade virtual: de possíveis cujas matérias são extraídas e atualizadas nesta versão individual que, por isso mesmo, reforça-se, se

formula como indivíduo-meio — sujeito, objeto, ideia, coletivo etc. Este meio é ao mesmo tempo notado como matérias em extensão pela percepção óculo-manual, e, pela sensibilidade, como forças a-significantes: compreensões que se concatenam num acordo-discordante com as faculdades da imaginação, da memória e do pensamento num processo de criação/atualização/dramatização/individuação (DELEUZE, 1988).

Por fim, e no sentido de consolidar esta segunda estratégia experimental, transpomos anotações finais do anexo intitulado “Para quê ‘O docente da diferença?’ Ou: para que escrevi o Artigo ‘O docente da diferença?’”, no sentido de que elas contemplam, sinteticamente, esta tática de individuação em improvisação, mas, também, a estratégia de resistência a megamáquina capitalista. Assim legamos a herança deixada pela professora Sandra Corazza.

Escrevi ‘O docente da diferença’ para pensar (com Gilles Deleuze e com Gilbert Simondon) numa Teoria da Subjetividade (ou Teoria da Individuação) que comporte singularidades pré-individuais e pré-pessoais (e suas potências de transfiguração) de modo a exterminar o sujeito já constituído (desde Descartes, no século XVII). [...] Para combater o Regime Representacional e o Modelo Identitário: estável e inabalável, portador de interioridade e de essência do Eu. [...] Para construir um conceito de Diferença, que não esteja diretamente ligado ao primado da Identidade (molar e segmentarizada) nem da Representação. [...] Para compreender como o Mundo e o Dado aparecem através das Diferenças Intensivas, que se encobrem em Extensões. Para falar em Processos de Individuação (ou de Subjetivação) mais do que em Subjetividades; processos, que são inseparáveis de linhas virtuais, traçadas no Caos, e da complexa operação de agenciamento das intensidades (CORAZZA, 2009b, p. 107).

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra. A educação no século XXI: desafio da diferença pura. *Ariúis*, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2009.
- CORAZZA, Sandra. O docente da diferença. *Revista Periferia*, Duque de Caxias, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. (2003) Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HESÍODO. *Teogonia*. A origem dos deuses. Tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- SIMONDON. *A individuação à luz das noções de forma e in-formação*. São Paulo: Editora 34, 2020.

MANIFESTO
(DELLA SCRILETTURA CANNIBALE):¹⁰⁶
por uma educação antropofágica

Gilcilene Dias da Costa¹⁰⁷

I^A DENTIÇÃO: ANTEPASTO PARA
UMA SCRILETTURA CANNIBALE

A antropofagia estava no ar... e a feiticeira *dif* sobrevoava as galáxias de pensamentos em órbitas frenéticas à espreita de algo novo vívido em potência de criação:

só a antropofagia nos une
escreituralmente
expressão mascarada da
escrita-pela-leitura e da leitura-pela-escrita
bravos combates das máquinas de guerra
(CORAZZA, 2008, p. 11)

Em tela uma “escreitura” em movimento de devoração, máquina de guerra. Páginas e páginas de um manifesto (*della scrilettura cannibale*) devorado ao sabor de um desejo de regurgitar algo novo à educação. Não os mesmos manuais de aprendimentos. Não as mesmas técnicas docentes. Não as mesmas imagens de pensamento. Uma escreitura devorada

¹⁰⁶ Manifesto (*della scrilettura cannibale*). *Margens*, Abaetetuba, v. 4, n. 5, p. 11-43, 2008.

¹⁰⁷ Licenciada em Pedagogia. Docente da Faculdade de Linguagem da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordena o projeto de pesquisa “O livro-rizoma e a máquina literária: devires do corpo político feminino nas artes de escrever-educar”. E-mail: costagilcilene@gmail.com

e devoradora de caldos mix filosóficos poéticos artísticos literários políticos animalescos vegetais compostos por “artistagens marginais” numa apetitosa “transubstanciação do texto”: a fábula de dante, a coruja de collodi, as linhas de blanchot, as cartas de flaubert, os passeios de baudelaire, as graças de rubens, as danças mortais de géricault, os devaneios de sandra... performances e ritos de vida-morte de uma escrituratura canibal experimentados em uma espécie de “monadologia da palavra-canibal” (CORAZZA, 2008, p. 12) de onde saltam corpos e bocas em desejo de criação.

Devorando as ideias-força em circulação no *dif* por ocasião de uma anti-tese canibal na educação¹⁰⁸, a voraz feiticeira perverteu o delineado Dossiê Leitura e Letramento da Revista *Margens* com o seu marginal *manifesto (della scritletura cannibale)*. Transubstanciações que dão o que pensar na educação: “só interessa o que não foi escrito por nós em sua indomesticidade” (CORAZZA, 2008, p. 14). Devoração das coleções de gramáticas pelo direito do livre *escrevler* sem itálicos nem letras maiúsculas nem pontuações. Scritlettura errante à leitura-escrita, scritlettura à deriva, profusão de “textos-náufragos scritlettori na jangada de medusa” (CORAZZA, 2008, p. 15) a caminho de terras devastadas e irreconhecíveis.

Com fúria nos olhos e desejo entre os dentes a feiticeira recusa aprender com aqueles que sempre sabem o que leem e escrevem o que pensam, onde os vazios de sentidos são sempre preenchidos por tons professorais buscando recobrir as surdas

¹⁰⁸ Conferir as inspirações do *Manifesto* (CORAZZA, 2008, p. 43): “13) Com carinho, dedico este *Manifesto* à mãe de belas viventes Gilcilene Dias da Costa, em sua proposta de tese *O mundo tem fome: ensaios de uma trilogia antropofágica*, defendida em 10 de outubro de 2006, no PPGEDU/FACED/UFRGS”.

fermentações. Apetece aprender com signos e cifras, estourar os arcaísmos do academicismo para fazer fugir textos-outros: “textos-grotescos textos-bufos textos-floreios textos-saltimbancos” (CORAZZA, 2008) textos-dançarinos textos-infernais.

Qual o plano da feiticeira? “é riletures para scriettori indecidíveis” (CORAZZA, 2008, p. 18). Aprender a não-filosofia dos não-filósofos, a não-arte dos não-artistas, a não-leitura dos não-leitores, a não-escrita dos não-escritores, a não-crítica dos não-críticos, a não-educação dos não-educadores. Por rebeldia, por despropósito, por distração. Espreitar o não-pensado do pensamento, subverter o não-aprendido do conhecimento. Por artistagens rizomáticas libertinas ilógicas corpóreas infernais. Dionizar para não dicionarizar a educação!

A feiticeira fabula um jogo devorador ao acaso com a livre arte para que esta não volte aos cânones das elites. *Escrever* nos interstícios libidinais de “textos-bovarys textos-lúbricos do mapa-múndi” (CORAZZA, 2008, p. 18). Roubar a viola do sapo celestial para compor ritornelos infernais “na violinha em toque rasgado botando a boca no mundo cantando na fala impura as frases e os casos” (CORAZZA, 2008, p. 22). Ouvir com as orelhas labirínticas de ariadne as canções obscenas dionisíacas. “quem mais além de nietzsche tem a coragem de escrever para o proibido” (CORAZZA, 2008, p. 24). Provocar um *déjà vu* na educação fazendo deidades se tornarem baratas. Pois, para perscrutar o imperceptível há de *escrever* com olhos ciclópicos orelhas labirínticas línguas libidinais, já que “só textos-bizarros são comestíveis” (CORAZZA, 2008, p. 24).

Seu escrutínio acadêmico é voraz, recusa que textos-cani-bais agonizem entre cadáveres semimortos em prateleiras de um solitário leitor. O desejo canibal não é uma prática solitária onanista triste, são “atos coletivos comunitários ebriedade

amigável culinária festiva” (CORAZZA, 2008, p. 23). Textos-canibais selvagens não cabem em pratos solitários, seus “órgãos sangue pele nervos artérias veias capilares” saltitam ao fogo ao sabor de outros convivas. Celebrar a vida a reunião o banquete a orgia sem ter que responder quem se é e para onde se vai certamente incomoda a recatada academia. Textos-vida e não textos salva-vidas repletos de lamúrias autoajuda a chafurdar em servil solidão. Não se perguntar quem precisa mais de quem “o leitor do escritor ou o escritor do leitor” (CORAZZA, 2008, p. 29), praticar o jogo escritural em campo aberto sem fronteiras ilusórias. O canibalismo semântico dos textos-vida não prende as suas garras no ‘quis dizer’ do autor. “frases se derramam dentro deles mil línguas mil fluxos clamam num alarido de bordel esquecidos dos totens e dos tabus” (CORAZZA, 2008, p. 31).

A oitava do manifesto escritural abre espaço aos textos-marginais “contra os gênios que leem-escrevem-correm atrás de prêmios” (CORAZZA, 2008, p. 31). O livre correr entre páginas entre margens não busca sucesso ou rubrica encomendada. Antípoda do funcionalismo capital os textos-canibais são máquinas-de-guerra apontadas para o fascismo empreendedor do escrever para engrandecer. Para *escrevler* só há que artistar com as palavras e com elas artistar não ideias objetivadas, justo uma ideia. A “escrileitura-antropofágica” é banquete que se come a dois a três a quatro no quarto na praça na boate em toda parte. “antropofagia é sempre mútua precisa ter dois ou três ao menos pra se ser louco em bando” (CORAZZA, 2008, p. 33).

Em tempos de pandemias virais e fascismos de estado mais do que nunca “vacinas antropofágicas” para imunizar as “escrileituras” contra as sabichonas inquisições. E a feiticeira se enfurece contra o academicismo. Guerra declarada às elites das teleologias: “já chega da codificação da ciência e da magia já chega de efi-

ciência e propriedade senso prático e ponderação” (CORAZZA, 2008, p. 32). Desejo de uma “escrileitura em variação-contínua” pensamento artífice lúdico dinâmico livre. Botar a sã consciência para dormir sobre travesseiros cheios de pregos de dúvidas num ritornelo infernal de “nana nenê que o bicho vai pegá”. E a profecia se faz ousadia: “o mundo se transforma a cara da terra não é a mesma e os textos-antropófagos relampejam raios com os olhos trovejam trovões com vozes potentes” (CORAZZA, 2008, p. 32). Nada de pensamentos apaziguados e aprendizes conformados. Vendavais de textos-canibais na educação!

E qual o movimento antropofágico desses textos? “nada aprender do aprendido desaprender e não prender” (CORAZZA, 2008, p. 37). Rebuliço provocado na arquitetura da instituição! Para *escrever* com a crueza dos signos-pensamento há de se correr ao encontro do desconhecido e dele se apetercer com aguçada transubstanciação. Adverte a antropófaga a despeito de qualquer comer: “cá entre nós este um-alguém não merece ser comido muito duro pra mastigar há que se ter bom-gosto também pra ser canibal” (CORAZZA, 2008, p. 38). E que espécie de devoração praticamos na educação? Como escrevemos? Rumores da língua antropófaga bradam contra “livros em baús cheios e prateleiras suspensas” (CORAZZA, 2008, p. 38) apartados do corpo-vivo-pensamento-inventor. Longe disso! Os ‘scirettori-canibais’ são textos vivos-videntes-vegetais-germinais que não se apetercem por textos-mornos-modestos-moderados-provençais. Que textos nos apetercem?

Das linhas do *manifesto (della scirettura cannibale)* a feiticeira jorra seivas e salivas desejanter de uma ‘ação escrileitora’ pela invenção na educação! Convoca confrades e convivas a degustar do seu banquete e a espantar as paralisias do pensamento da inércia da apatia. Sua luta não cessa contra “o

cotidiano mecânica de fazer versos oficinas de escrita questionários morais de leitura” (CORAZZA, 2008, p. 41). Sua aposta na imanência no “agora sciretture-de-pau-e-pedra” faz aliança com *áion* brincando criando na inocência sem exibições auto-cêntricas sem fórmulas milagrosas sem miríades idealistas. Inocência invenção surpresa. Ideias-força a tecer rizomaticamente um manifesto-canibal em “estado de inocência absoluta novas perspectivas notas escalas novos conceptos perceptos afectos pela invenção e pela surpresa novas no” (p. 42). Textos-canibais da feiticeira *dif* PRESENTE sedenta de outras bocagens outras escreituras outras *transcrições* e...

2ª DENTIÇÃO: EDUCAÇÃO ANTROPOFÁGICA

... e essas ondas antropofágicas frenéticas radioativas transloucadas invadem os ares da educação em manobras de *transcrição*. Uma *educação antropofágica* (COSTA, 2008) fabulada por desejo de devoração de *outra* educação. Antropofagia. Anômala criatura gestada no dorso da *diferença* filha bastarda do canibalismo primitivo.

Embebida nas fontes impuras da antropofagia ameríndia e nas adegas das artes-literárias modernistas a maldita confraria nietzsche, artaud, deleuze, oswald pagú tadeu corazza clarice se ajunta à antropófaga desta dentição em banquete devorador. Celebração dionisíaca ao encontro da livre arte de escrever a espantar os espíritos gravíticos e acabrunhados que conferem pesar e morbidez ao texto-educação.

Em aliança com a feiticeira do *manifesto (della scirettura cannibale)* a antropófaga desta dentição quer provocar desejos e desajustes no texto-educação. É que estamos saturadas de tantas fórmulas do “bem escrever” que subtraem a alegria de navegar por rios de palavras sedentas de outras bocagens.

É que “na terra dos acadêmicos há fardas aparelhos de estado fascismos ludibriações e outros-que-tais” (CORAZZA, 2008, p. 19) que não cessam recobrir os textos nus com suas arrogantes significações. Pelo direito clandestino do livre ‘escrever’!

Em cena as dez mil e uma faces de uma anarquia coroada entornada em caldo antropofágico.

A antropofagia está no ar...

... como uma onda sonora ela nos capta e nos lança para um limiar trágico da vida/ como uma tempestade um vendaval ela nos arrasta e destitui antigos territórios de certeza e autocentrismo/ como uma atmosfera rarefeita ela nos comprime junto ao corpo do animal que em nós grudou para nunca se afastar/ como uma geografia da carne ela inscreve em nossos corpos as marcas dessa temível condição que a todo custo procuramos limar mas da qual jamais podemos nos livrar/ como uma geografia do espírito ela nos marca com o sinal da selvageria de um desejo indomável que não está em nenhum lugar (posto que não é essência) mas que já tendo se concretizado nos quatro cantos da terra certamente se inscreve em nossa historicidade...

Ousaria dizer que a antropofagia primeva habita um limiar trágico da diferença na educação. Sua máquina desejanje coteja o deleite do pensamento e a profusão anárquica da criação. Nela os corpos-mentes docentes-aprendentes viventes se confluem em nudez desmedida de tal modo que as altas temperaturas condensam em um só clímax a inocência e a aspereza da matéria sem jamais subsumir *l'un et l'autre*. Por sua prática devoradora ruminamos e deglutimos o apetitoso universo da educação. Por sua transgressão produzimos uma força desejanje avassaladora: a devoração — transsubstanciação criadora de outras artes outros aprendimentos.

O motor dessa megamáquina da produção desejante é o corpo-terra superfície de inscrição de corpos sem órgãos. Sempre que a antropofagia está em funcionamento impossível que alguma coisa não se produza: efeitos de máquinas. Grandes e pequenas “máquinas de máquinas” nervo coração. E como isso funciona? “uma máquina-órgão liga-se numa máquina-fonte: uma emite um fluxo que a outra corta” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15). É aí que tudo se conecta, é aí que tudo dissemina. Decomposição das formas educacionais. De um organismo biológico o indivíduo se faz um corpo social: coletividade de corpos sem órgãos. Pois uma celebração antropofágica não se faz por solipsismo, antes, por contagiosa agitação. Nessa máquina-corpo os órgãos se aferram atraem-se repelem-se segundo uma simbiose coletiva e conforme as exigências que emanam dos fluxos conjugados de desejo. “Tatuar, excitar, incisar, recortar, escarificar, mutilar, cercar, iniciar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 183) são operações antropofágicas que tomam o corpo-terra como superfície de inscrição social de um corpo-escritura e nele tatuam um “terrível alfabeto” que não cessa de disseminar signos mundanos de artes de amores de intrigas de desejos por toda parte.

Antropofagia! Uma paixão e um desejo que nos liga ao corpo de outrem como que por nutrição ou transubstanciação no divino momento em que o ser é aniquilado. Um orbe que de tão antigo nem por isso deixou de ser ele mesmo indeterminado. Uma ambiência incomum ao mesmo tempo vertiginosa e convidativa para a qual todos são impelidos a povoar. Um cenário ritual que por mais que incansavelmente visto não cessa de nos convocar para nele atuarmos (seja como vítimas seja como algozes), pois é desde a existência mais íntima que esse desejo nos arrebatava ferozmente.

Eia! Antropófagos! Que é tempo de reabilitar a antropofagia na educação! Chega de “enlatados” e comerciais de margarina estampando a doce face fraterna dos filhos do “fico”. Não isso, não mais! Já comemos o suficiente desse ‘mau gosto’ até adquirirmos esse estômago enjoado essa má digestão. Queremos ‘carne nas ideias e ideias na carne’! Destemidos espectros nietzsche e artaud a bradar a potência do corpo-escritura. Pela devoração de todos os valores! Devorar o incauto conhecimento à custa de muita fome e ardentes temperos. Queremos chamar de “nossa” a gostosa quente boa comida. Comida ardente extraída das matas virgens de nossas florestas. Tucupi. Tacacá. Palavras com sabor saber cheiro amazônidas. E sem saudosismos do tipo: “ah, como era gostoso o meu francês”! A isso digo: passa! Queremos algo maior que o nosso orgulho nacional, a nossa devoração, e também algo menor que a nossa soberba racional, a nossa intuição. “Apenas brasileiros de nossa época. O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem *meeting* cultural. Práticos. Experimentais. Poetas” (ANDRADE, 1924). Simplesmente *bárbaros*. Cada qual com o seu bocado, meu filho!

Catiti Catiti/Imara Notiá/Notiá Imara/Ipeju. A música canibal contagiando tudo. Mais que uma melodia primitiva ela é exortação. Exortação ao amor! Exortação ao calor! Caldo antropofágico entornado em pura perdição! “*Lua Nova, ó Lua Nova, assopra em Fulano lembranças de mim*” (*O Selvagem*, de Couto Magalhães). Lua Nova, ó Lua Nova, assopra no texto-educação esses ventos de festim. Lua Nova, ó Lua Nova, tu vens até mim? Eu sou o teu *Sim!* Antropófagos por alianças e desejos e não por linhagem! Somos filhas de Rudá e Guaraci e de Tupã e Cairé. Viventes sobreviventes *preguiçosos no mapa-múndi do Brasil*. Que importa!? Fizemos foi carnaval!

Fizemos os Gracos correrem com os seus amarelados manuais livrescos. Não queremos conhecimentos enlatados! Queremos corpo-escritura ardendo em fogo antropofágico! Temos sangue quente correndo nas veias! Ímpeto devorador!

Da cena tupiniquim saltam corpos e desejos ardentes, arte ameríndia em estado de pureza e despudor. Seios bocas ventres coxas órgãos partidos e repartidos ao sabor de orgiástica comunhão. Despídos ou cobertos, impossível vê-los com alguma clareza, pois o véu da ambiguidade os recobre. E para longe os colonos com os seus espelhos e olhos míopes! Puros ou depravados, selvagens ou domesticados, inocentes ou culpados. Que importa!? Antropófagos são rebeldes por insubordinação! No passado correram mundo e ousaram misturar as águas quentes e frias do planeta; deflagraram com sua luz e sombra um jogo de verdades mentiras exaltação exclusão conceitos preconceitos; incitaram a contenda sobre a dupla natureza das coisas. Mas o que será este espectro canibal? um humano-animal que enlouqueceu ou um animal-humano que caiu? Não importa o ser e sua origem. Somos bárbaros selvagens civilizados domesticados cruéis melindrosos pitorescos e meigos. Antropófagos *par excellence!*

Catiti Catiti... “Há coisas no ar... /Digamos que seja a lua nova/ Iluminando o canal/ Seria verde se fosse o caso/ Mas estão mortas todas as esperanças/ Sou um canal” (PAGU, *Canal*, 2002). Eis que dançam as nebulosas espectrais! Malvistas, não podem ter a fisionomia de seus rostos turvos destacada. Malditas, não podem ter os seus codinomes revelados. Seriam personagens ou heterônimos? Impossível saber. “Acrobatas de um malabarismo perpétuo, elas bifurcam, instalam-se na própria diferença” (CORAZZA, 2006, p. 105). São o duplo desvio da diferença a cavalgar *no dorso do tigre* em alegre

liberdade. É como *tigresas* que elas renascem no corpo-escritura, e é como potência diabólica que elas impedem uma à outra de terem um rosto notável para sempre.

Mas o que será isto? Uma antropofagia do desejo, física e espiritual, celebrando uma anarquia coroada? Uma antropofagia da perversão a instaurar o sentido da barbárie como subversão da salvaguarda do humano civilizado seguro em sua natureza? Uma antropofagia das forças (ou do devir) na qual o apetite pela vida (a devoração) não acontece sem antes acionar as linhas de fuga para estourar as linhas de morte do desejo que impedem o corpo-pensamento de lançar-se à vertigem da criação?

O pensamento antropofágico quando se faz força criadora não cessa interrogar à educação: “Quando foi que a vida, a nossa vida, foi afetada por esses sistemas [filosóficos] de pensamento?” (ARTAUD, 1999, p. 2). Quando foi que sentimos apetite desejo gana dúvida recusa ao texto-educação (pensamento, autor, obra, conceito etc.)? Quando foi que fizemos da intuição um impulso vital da criação, um ato transgressor de ideias e planos e não um anseio pela ingestão de conhecimentos estabelecidos? Quando foi que fizemos do corpo-pensamento potência de afectos em desejo de criação? Quando foi que arrebatamos por crueldade signos do pensar do aprender do amar do artistar? Quando foi que fizemos da vida uma intensidade regada à orvalho à enxofre à alegria à lassidão? Quando foi que levantamos problemas-questões à educação? Quando foi, enfim? Quando foi...

Apetite pela vida! Apetite por *um sopro de vida!* (celebram clarice e artaud). É isto o que nos faz viver e criar! Antropofagia do desejo! Uma força devoradora um movimento selvagem do mundo e da vida em que a força de comer sentir fome

degustar o alimento deleitar-se em fetiche é maior do que a ingestão imediata do alimento a fim de saciar o organismo. “Em jejum, na mesa do “Café Guarany”, /O poeta antropófago rima e metrifica o amorzinho de sua vida. /Ele tem saudades de ti. / Ele quer chamar “ti” de: estranha — voluptuosa — linda querida. /Ele chama “ti” de: gostosa — quente — boa comida.” Bem lembrado, o antropófago Almeida! Mais vale um corpo faminto e sedento de criação do que um corpo saciado e paralisado na inovação. “Que ironia! O poder é paçudo, mas triste. A rebeldia é magra, mas alegre” (TADEU, 2006). É que a frágil saúde é ativa e produtora de espasmos de criação (interrompe nietzsche), enquanto a farta saúde é sedentária e imobilizadora, contenta-se com os manuais de sobrevivência acadêmica.

Pensar pelo modo pergunta-problema (apetite devoração) e não pelo modo resposta-solução (ingestão das formas). E mais vale um pensamento perplexo do que um pensamento apaziguado, um pensamento faminto do que um pensamento saciado. Importante é não desperdiçar a força de ter fome com o comer imediato e sem apetite. Não fazer dessa força viva que é o desejo uma preocupação grosseiramente digestiva em prol de si mesmo. É disso que se trata uma educação antropofágica!

Ruminar é preciso! (celebra nietzsche). Ruminar os pensamentos as ações o dia e a noite. De boca aberta degustar e sentir fome pelo que se fez e pelo que ainda não se fez. De olhos abertos elevar os pensamentos à prova do alto e do baixo com leveza e gravidade. Espreitar os pensamentos e junto deles seus atos de bravura coragem fraqueza lassidão. “Ruminando, eu me pergunto, paciente como uma vaca: quais foram, afinal, as dez vitórias sobre mim mesmo?” (NIETZSCHE, 2000, p. 55). O importante é manter os olhos a boca os ouvidos apurados, “juntar o libertino com o libertá-

rio, o desejo com a rebeldia” (TADEU, 2006), fazer o corpo-pensamento alçar voos mirabolantes em rajadas de criação. Romper a funcionalidade dos órgãos para tocar na vida lá onde ela é mais sensível e fazê-la fremir e delirar até que eventualmente nasça aquilo que ainda não nasceu e possa vir a desabrochar dessa inusitada agitação.

Eia! Antropófagos! Celebremos a antropofagia! (agitam-se em euforia os espectros agora em unísono). A devoração devolve a alegria aos que não sabem e descobrem. Mais que isso. A antropofagia flerta com a clandestina felicidade cria amizades instiga os instintos sexuais declara guerra aos organismos e aos tabus. Eis o seu lema: — “*A alegria é a prova dos nove*”. Aprender por gosto apetite desejo alegria. Criar com entusiasmo ânimo energia maestria. A Educação Pau-Brasil. Aprendiz antropófaga ágil cândida inocente maliciosa bárbara delicada como uma criança. Uma educação antropofágica por excesso! Tudo muito: muita música corpo dança desejo bebida comida poesia alegria gritaria. Anarquia entornada de um caldo que é pura perdição. *Um misto de nana nenê que o bicho vai pegá* (celebra oswald).

Abaixo as importações dos velhos manuais de sobrevivência acadêmica! Eles nos sufocam e nos engessam. Mais vale estourar os velhos “aprendimentos” que nada aprender. Exigimos como nietzsche *que nos cantem um canto novo*. Queremos uma educação revigorada! (gritam as vozes em coro ainda mais exaltadas). Fazer do pensamento alcance da arte, da arte alcance do pensamento. E quem disse que não sabemos criar? (sussurram enfurecidas, agora em tom de batalha). Olhem ao redor e deslumbrem o universo caraíba da criação! A cantoria aumenta a euforia toma conta geral e tudo volta a se alegrar. *Eia! Antropófagos!* Queremos mais que a assimilação mecâ-

nica dos ideais livrescos da “boa educação” ditados por uma civilização longínqua aqui aportada. Queremos uma educação por subversão, uma reviravolta em muitos tipos de formação. Pela transgressão de nossa própria formação! Não queremos qualquer educação! Não uma educação que procede por apatia e fastio de aprender ou que se refestela por “tudo” comer tudo saber nesse vasto e indigesto universo do conhecimento.

Queremos uma educação como exercício radical do desejo! Desejo de aprender potência de saber. Educação por subversão! Corpos-pensamentos trans nus em núpcias de desejo cotejando a energia mais audaciosa da condição humana — a devoração. Educação por devoração! “devorar o que se lê or not escrever/that is the question” (CORAZZA, 2008, p. 13). Currículos programas conteúdos objetivos a fala doura e especializada devoradas ao sabor do não saber. Antigos territórios teorias deslocados e desterritorializados nessa espécie de geografia paradoxal da educação. *Educação antropofágica!* Seu lema: *Só lhe interessa o que não é seu.* Lei antropófaga. Lei do desejo. Sentir fome pelo que não é seu. Devorar outrem e seus possíveis transcriando-os em corpos-diferença. Devorar-aprender por desejo apetite ímpeto rebeldia. Deglutir-saber por ruminação experimentação do paladar transmutação do alimento em suplemento necessário para a vida. *Devoração e deglutição* — dupla face de um mesmo plano antropofágico. Como na filosofia devastadora de nietzsche, os dois lados de um martelo: simultaneamente cravar e arrancar: *criação-alegre* que é ao mesmo tempo *destruição-alegre*.

Educação antropofágica! Uma afirmação alegre um *sim* à vida aprendiz. Uma sonoridade vibrante que se espalha por uma onda de ruídos a espantar a gravidade de teorias-modelos canônicas idealistas. Um canto de dança uma música

primeira a agitar embriagar o sóbrio conhecimento instituído e fazer a educação vibrar e não ser sempre a mesma. — Bem lembrado, o antropófago nietzsche! “Ó antropofagia de ideias. Ó rajadas e sacudidas que nos atingem pelas costas” (CORAZZA, 2006, p. 117). Avalanche de pensamentos que nos chega como um turbilhão uma potência antropofágica do mundo da vida. Devorar-nutrir o corpo-terra são as duas condições de uma educação antropofágica. Mas como alimentar esse desejo-devoração sem que se transforme em soberba ou gula compulsiva indigesta? Como fazer do aprender e do ensinar um exercício de devoração-transcrição e não propriamente um mero anseio pela ingestão funcional de conteúdos de ensino? Como religar as potências do corpo-conhecimento ao conhecimento-vida na educação? Momento de ebulição! A dança antropofágica exige entrega sedução acrobacia leveza graça plasticidade. Dobrar o corpo-pensamento tornando-o flexível o suficiente para alcançar o desconhecido que o arrebatava. Corpo-dançante composto deposto repostado por entradas e saídas do desejo de aprender-criar. Movimento artífice de artesanias mil. Dança antropofágica! A mais primitiva e sedutora das danças é convite à criação na educação!

Pela carnavalização da educação! (retomam as vozes em cortejo de despedida). Corpo-escritura entornado em vida cores vinho dança poesia criação. Corpo-pensamento-dançante em frenética transmutação. Abram-alas para os devires-animais-vegetais-inumanos na educação! Devorar “a floresta e a escola”. *Pau-Brasil*. A floresta é a escola. Pau no Brasil. A poesia antropofágica voando livre nos cipós melindrosos da sabedoria ameríndia. A poesia ágil e cândida curumim filha de Guaraci e Tupã. A poesia apetitosa por toda parte: nos pratos nos lábios nas paisagens. A poesia sem pudor circulando nos

textos-tela de corpos-escritura feito meretrizes de fita amarela sonhando à janela. *Poesia Pau-Brasil*. Educação Pau-Brasil! Dionizar para não dicionarizar a educação (celebram em coro)!

Eia! Antropófagos! Que este duplo *manifesto canibal* acenda o fogo devorador por uma *educação antropofágica* sedenta de muitas bocas e ventres desejantes de outras transcrições e...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*. Rio de Janeiro: Correio da Manhã, 1924.

ANDRADE, Oswald. *Manifesto Antropófago*. Revista de Antropofagia (1ª dentição). Ano I, n. 1. Direção: Antonio de Alcântara Machado. São Paulo, 1928.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. Trad. de Teixeira Coelho. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Manifesto (della scrilettura cannibale). *Margens*, Abaetetuba, v. 4, n. 5, p. 11-43, 2008.

COSTA, Gilcilene Dias da. *Trilogia antropofágica: a educação como devoração*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2008, 190p.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PAGU, p. G. *Canal*. Poema publicado n'A Tribuna, Santos/SP (27-11-1960), 2002.

TADEU, Tomaz. *Panfletinho*. [texto publicado em: <http://www.ziguezague.net> (2006)].

PARA ARTISTAR A FILOSOFIA-EDUCAÇÃO:¹⁰⁹ o estilo barroco-corazziano de escrever

Alberto d'Avila Coelho¹¹⁰

“**P**ara artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração”: é com este título-proposição que Sandra começa seu artigo, prenunciado em uma conferência dada na III semana acadêmica de um curso de filosofia, no ano de 2007.¹¹¹ Trata-se de um ensaio muito inspirador, uma composição que justapõe ideias, palavras e artistagens para dizer de modo distinto, ao modo de escreteira corazziana, as provocações que fazem pensar e habitar a contemporaneidade, seguindo a temática daquele evento.

Para encaminarmos a apresentação deste texto vamos separá-lo em duas metades: a primeira trará a resenha do artigo pontuando suas intensidades, destacando citações que melhor lhe apresentam para, logo a seguir, procedermos por comentários livres acerca do estilo corazziano presente neste artigo e que está em toda obra de Sandra, identificada carinhosamente assim, pelo seu primeiro nome, intimidade que esta publicação feita em sua homenagem me permite.

¹⁰⁹ Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 237-254, maio/ago. 2008.

¹¹⁰ Licenciado em Educação Artística. Doutor em Artes Visuais. Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Pesquisador da Capes/ CNPq.

¹¹¹ A conferência foi realizada na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG), Cuiabá, ano 2007.

O artigo está dividido em sete subtítulos, ele abre suas questões dispondo sobre o que é um ensaio, “I – O ensaio é isso”. Estamos acompanhados de um de seus mais íntimos intercessores, Gilles Deleuze e seu modo de atuar na educação. O filósofo-professor quando se dedicava a dar uma aula era por um longo preparo que ele a inventava, queria “chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo”. Segundo Sandra, para ensaiar como Deleuze, usando seus conceitos assim como de outros autores que nos apaixonam, é uma escolha que é feita pela sedução, uma relação conjugada pelos amores, “signos de nós próprios”.

Chegando na segunda parte do artigo, somos seduzidos por um conto que tem Deleuze como seu protagonista, o Feiticeiro do Pensamento da Diferença, um “homem de saúde frágil”. A cena se abre com ele se aproximando de um grupo de crianças que se encontram em uma sala de aula de jardim da infância, o homem as toma de surpresa colocando todas em pânico. Mas há o tempo da espreita, da prudência, da atenção fixa àquela cena-imagem, para logo vir sua decifração, assim, aos poucos, é possível entender o que ele veio trazer, é “a possibilidade de pensar e viver a alegria em educação”. Este capítulo chama-se “II – O que Deleuze quer da Educação?”. O que ele quer? Que não nos apequenemos diante da vida, que sejamos recheados de afetos alegres e sem ressentimentos.

“Cartógrafas-impessoais-artistas” é o subtítulo da terceira parte do artigo. Logo após o pavor do encontro inicial com o Feiticeiro, a então conhecida Educação já não é mais a mesma. Nem mais as crianças, que não se pensam e não são pensadas “como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico”. Agora elas são cartógrafas, seres que exploram os meios, que fazem seus trajetos dinâmicos traçando mil mapas virtuais.

E são impessoais, sem “Eus”, singulares, pré-individuais. Artistas. “Abrem rasgões para o fora”. “Fazem até voar os morcegos que bicam as suas janelas”.

Esta parte, ao tratar das crianças, é uma escrita que pensa os modos de subjetivação do adulto-professor pelo olhar infantil, brilhante, sonhador, fabulatório, aquele que mapeia as relações pedagógicas de poder em busca de acontecimentos. Professor-criança, criança-professor. “Como mapeadoras intensivas de afetos (ativos e alegres, passivos e tristes), as crianças produzem constelações educacionais que preenchem suas deambulações sociais”, e deste modo tornam-se artistas-cartógrafas-impessoais.

A quarta parte trata sobre o Devir-simulacro. Ouve-se uma voz potente a projetar-se contra o Princípio de Identidade utilizado na educação, aquela insistência em julgar e validar o conceito uniforme de Professor, juízo que afasta e abandona toda a possibilidade de produção de diferença. O devir-simulacro posiciona-se contra a qualidade essencial daquele Professor-Modelo, cujo nome pode ser Professoralidade, parâmetro que avalia as cópias “bem ou mal assemelhadas” e que faz desprezar os simulacros por estarem tão distante do Modelo, do Original.

Mas retumba um forte sim aos Simulacros. Sim, aos “professores-simulacros, os únicos que podem produzir novidades e levar a Educação à diferença não maldita, pois só eles possuem forças inventivas orientadas para o por vir”. Esta matriz platônica identitária gera o que Deleuze denomina de Imagem Dogmática do Pensamento (IDP), um pensamento monocentrista que detesta os simulacros, identificados por Platão como casos perdidos porque negam o Modelo (Original) e a cópia. Esta matriz, ao mesmo tempo em que valoriza os Professo-

res-Cópias, pois são seus pretendentes mais bem fundados, rechaça os professores-simulacros, falsos pretendentes que vivem abertos à dessemelhança, estes que “ficam cada vez mais afastados do centro do Modelo-Ideia-Essência-de-O-Professor”.

Vemos dois planos colocados em questão: o plano transcendente (além-mundo-superior), plano idealista e metafísico e o plano imanente (mundo dos professores), plano do devir, plano que produz novidade, e que não se restringe a poucos professores “corajosos ou iluminados”, plano do professores-simulacros, território para todos que desejem entrar nesta vivificação permanente, neste devir-educador que escava outras possibilidades inatuais, outros devires para a educação.

Ocorre que no plano imanente as aulas brilhantes que acontecem não querem se tornar modelos para outras aulas, e nem seguem um Modelo-Aula preestabelecido. Ser professor neste devir-alegre, devir-criador, devir-artista, é uma condição que não está em relação a um Bom-professor ou a um Professor-Padrão, pois “trata-se de engendrar o pensar no próprio pensamento: condição de possibilidade para uma criação que merece esse nome dado por um Pensamento sem Imagem”.

A quinta parte é sobre a impossibilidade de se trabalhar com qualquer modelo curricular. A questão colocada por Sandra é um alerta bem claro: “não há mais possibilidade de operar com qualquer tipo de currículo”, estes que se encontram tão disponíveis e recomendados. Dispostos como em uma estante há toda uma oferta de formatos para currículos, currículos oficializados, currículos modelados, modelizados, codificados. Mas, e quanto aos currículos plurais, estes que se apresentam por diferentes nomes e situações, estes que não têm memória, nem ambição? Chamado de Currículo-nômade, “disforme e alienado, fora de si” faz desmoronar o pensamento curricular

racional por um estranhamento dos saberes já consolidados. Mas “Como criar para si um Currículo-Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar?”.

O texto desta quinta parte do artigo vai desdobrando e nomeando uma série de currículos possíveis. Currículo louco. Errante. Ambulante. Fluído. Ubíquo. Dançarino. Rebelde. Bandido. Eros. Força. Violento. Desejante. Para citar alguns. “E é tão forte esse Currículo-Desejante, que só se preocupa em ser avaliado pelo que produz e pelos efeitos que causa: são importantes e interessantes, notáveis e potencializadores de mais vida?”. É uma questão de artistagem e de produção de diferença, ação inventiva que se propaga sobre um “campo de batalha desordenado”, porque só assim, nos diz Sandra, que “viveremos a porção marginal dos currículos-certinhos”.

A sexta parte é breve e trata do Acontecimento, conceito imprescindível para a pesquisa em Educação. Da relação amorosa com Deleuze, Sandra traça um caminho para apontar o conceito de Acontecimento, demarcado pelas obras *Diferença e repetição*, *Lógica do sentido*, *A dobra: Leibniz e o barroco*, *O que é a filosofia?*, chegando até o último texto que Deleuze escreveu, *A imanência: uma vida*.

Na sua sétima e última parte o artigo encaminha seu desfecho precisando a relação amorosa com os conceitos deleuzeanos. Retoma a problemática desenvolvida dando continuidade à proposta da Pesquisa do Acontecimento. Em seu subtítulo faz mais perguntas provocativas: “Como pode acontecer um Pensar-Ensinar, um Pesquisar-criticar, um Ler-escrever, um Diferir-Artistar na Educação de hoje?”. São questões para uma pesquisa em educação produzida no agir-criar de um pesquisador-professor, uma busca por superar as desgastadas formas de expressão e de conteúdo presentes nas produções realiza-

das no campo educacional. Uma “luta contra as securas dos corações”. Inspirados pelo Pensamento da Diferença a ideia é forçar neste campo coletivo a criação de outras formas de pesquisar. É a invenção de novos meios de expressão.

Os procedimentos de escrita nesta Pesquisa da Diferença tratam de experimentações informes, com as quais o professor-pesquisador se compromete a ser um bom artesão para tallar palavras e imagens atuando entre o saber e a ignorância e aí produzir transformações. Não é passagem do não-saber ao saber. Sem significações prévias, a Pesquisa do Acontecimento se produz ao mesmo tempo em que cria sentidos, revertendo modelos representacionais de outras pesquisas. Pesquisa que inventa o conhecimento não-arborescente. Pode operar em separado sobre os planos da arte, da filosofia e ciência, como também dedicar-se a interferir em seus elementos específicos ou a deslizar sobre eles.

Tratando os conceitos como acontecimentos e não como noções gerais ou universais, o Acontecimento que se pesquisa é parte dinâmica criadora que não pode ser pesquisada de um modo tradicional. Busca-se não “o que é?”, mas “o que se passou?”, pois não se trata de trabalhar com essências, mas de experimentar o que se passa como produção de eventos, individualizações subjetivas. “Incorporal sem ser vago, coletivo e particular, perceptível e microscópico”. Não trata de coisas, fatos, ações, corpos para designá-los, para atribuir-lhes qualificações, mas os toma como modos individuados compostos por linhas acontecimentais, com variações e durações próprias, intensivas.

Afastando o nevoeiro impregnado de universalidades, a Pesquisa reestabelece o momento original de cada ato de pensar, e vai contra tudo a que se dirige o pensamento quanto “a besteira, o erro, a ideologia, a estupidez”. Tática de enfren-

tamento e escape a “Imagem Dogmática do Pensamento”, a Pesquisa do Acontecimento cria e problematiza. O problematizar é formulado na medida em que a pesquisa avança e que encontra seus dados e incógnitas.

“Pesquisa que se dedica a raspar, escovar, lixar clichês de resultados já organizados, para construir um espaço liso, como no Deserto, onde seja possível realizar experiências transcendentais”. Considera primeiro as linhas de fugas, depois as moleculares, sendo que as linhas molares são consideradas “resíduos secundários”. Pesquisa que é amante dos encontros, dos encontros alegres e amorosos. Em cada momento de seu exercício seus elementos têm elasticidade suficiente para estabelecerem diferentes relações, fazerem composições inéditas. Tecerem e destecerem os acontecimentos, desmontarem representações e regras eternas. Dobrarem e desdobrarem as normas em uma linha contínua ao infinito.

Os professores-pesquisadores implicados com o Acontecimento, com os modos de pesquisa que ele supõe, entram em um movimento pedagógico que os impede de repetir. As paixões concretas produzidas com a educação são guias de iniciação e forçam entrarem no Acontecimento, se instalarem nele como num devir, “para fazerem rejuvenescer e envelhecer, simultaneamente, todos os componentes e singularidades que na Educação circulam”. Devir revolucionário para fazer voltar a acreditar no mundo.

Até aqui a nossa atenção seguiu uma resenha do artigo, um acompanhamento dos movimentos de escrita de Sandra, quando ela opera com conceitos e sensações, faz/ experimenta no escrever aquilo que diz, mas sem precisar citar o que faz, uma extrapolação que vasa a linguagem e que inventa um estilo. Mas, e o que é ter um estilo?

No prólogo da obra *Crítica e clínica*, Deleuze trata do problema de escrever referindo-se a uma potência compositiva audiovisual que pertence à palavra (composto de audição/ som e visão/ imagem). Diz: “Por isso há uma pintura e uma música próprias da escrita, como efeito de cores e de sonoridades que se elevam acima das palavras. É através das palavras, entre as palavras, que se vê e se ouve” (DELEUZE, 1997, p. 9). Pelo entremeio das palavras que lemos/ escutamos, ao passo que elas ocupam um lugar da página, e na volúpia que roça o ver/ fabular, as palavras-vivas pintam uma tessitura de sentidos com suas nuances colorantes.

O pensamento, como uma textura superficializada, chama ao toque das mãos. O texto é tátil ao estilo corazziano. E uma pintura neste corte do caos se monta por um plano estético com cores e sombras em devir barroquisado, que faz apagar a luz uma hora aqui, depois ali, mas que também abre clarões que ofuscam a visão para, então, voltar à propriedade da palavra, mas que logo a seguir voltará a desapropriação inventando outras piruetas de sentido.

A leitura vai ressoando com as palavras, ouve-se sons, agudos estridentes, graves retumbantes, que fazem ondas, curvas, dobras e desdobras, tudo elevado a uma potência de inflexão que ecoa pelo ar ao infinito. Da sinestesia que se deixa notar, as palavras transitam em fluxo, até ao ponto de fazerem com que sua sintaxe, seus códigos, não tenham mais nada a dizer, por que alcançaram outras dobras. Das sonoridades que não se pode ver, sente-se o roçar no corpo, na pele, ouve-se o tempo-espaço a fluir na duração musical que os timbres sintáticos despertam.

Deleuze diz que aquele escritor que produzir efeitos sobre a palavra terá então o seu chame, o seu estilo. Sandra escreve em português, gagueja na própria língua e tem o cha-

me de quem dá à vida uma potência impessoal ao transbordar uma escritura menor. “Devemos ser bilíngues mesmo em uma única língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor”. (DELEUZE, 1998, p. 4).

Pelas potências do ver e ouvir presentes no texto de Sandra, somos capturados por um aprender que se dá menos por entendimentos cerebrais e mais por uma absorção do corpo-carne, da atenção às camadas e dobras que abrem caminhos interiores por entre as palavras-paisagens, e é isso que é tão envolvente, sedutor, hipnótico. “Toda obra é uma viagem, um trajeto, mas que só se percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto” (DELEUZE, 2011, p. 10). O que se eleva acima das palavras estimula interações construtivas e é quando a plasticidade de cada palavra escrita, também suas sonoridades, cria uma composição pelo Acontecimento. Este tipo de experimentação pelo cruzamento de sensações nos força a deslocarmo-nos de nossas verdades para abrir outros territórios existenciais. Neste meio, às vezes, ficamos à deriva, em movimento-satélite, habitando outras órbitas no plano de imanência que recortamos do caos até reterritorializarmo-nos.

Tomados pelo estilo corazziano de escrever a educação, somos afetados por uma escrita disparadora de inquietudes e devires. Movimentos de desterritorializações que nos deixam em suspensão. Sandra nos provoca a desempoeirar o pensar inato, colocando-nos entre os hábitos já segmentados e o habitar nômade, que é potente e faz proliferar outras possibilidades, outras auroras para uma Filosofia-Educação por vir. Algo se passa no entre desta circulação barroca espiralada de intensidades.

A dobrar/ desdobrar/ redobrar sua escrita, toda a produção de Sandra funciona operando um espaço-tempo barroquizado, o que entendo definir bem o estilo corazziano. “O barroco remete não a uma essência, mas sobretudo a uma função operatória, a um traço. Não pára de fazer dobras” (DELEUZE, 1991, p. 13). Exercícios de um ouvir e ver que alcança mil formas espiraladas, desenhos de linhas sinuosas a se esconder pelos contrastes de escuros-luzes-escuros, intensidades que inauguram um pensamento.

A escrita de Sandra, em sua operacionalidade barroca, mexe com matérias duras que reagem às forças invisíveis. Como o mármore nas mãos do artista escultor, o pensamento contorciona e eleva o sentir. Corpos de pedras em profusão de detalhes a engolir o leitor em suas mil tramas de sentido. Afectos de pele lustrosa da Santa de mármore em êxtase ou dos dosseis esculpidos em madeira de lei espiralada que sobre ao infinito; percepto “chiaroscuro” na rostidade da cabeça de Golias. “O estilo em filosofia tende para estes três pólos: o conceito ou novas maneiras de pensar, o percepto ou novas maneiras de ver e ouvir, o afecto ou novas maneiras de sentir” (DELEUZE, 1992, p. 203). Estes três polos definem o estilo corazziano em educação. Estilo que encontra na plasticidade de obras de arte sua mútua ressonância. Acontecimento localizado no ponto-dobra da inflexão.

Somam-se os nossos intercessores aos de Sandra e já somos uma multidão. São muitos os intercessores que nos acompanham nesta e em tantas outras escritas de Sandra, mas neste artigo é com Deleuze que passamos a escrever no tempo *aion*. Em um jogo de conexões e dobras, uma palavra se desdobra em uma outra, uma ideia se gruda à outra e, neste meio, os afectos, as seduções, as digressões criadoras vão se atraves-

sando e construindo um estilo de escrita que dá passagem ao vivido e o vivível. Agora, é com Sandra e com todos aqueles que ela tornou outros, ao deformá-los por amor, que novas intercessões ganham continuidades, fazendo núpcias, acoplamentos, conjunções amorosas. Signos de nós próprios.

Cada palavra, por sua vez, mas também em cada composição/ justaposição/ sobreposição, um frescor renova a linguagem. O estilo corazziano é isso. Palavras às vezes já bem surradas, quando se acoplam entre si, juntas inventam um ler-dizer-escrever, ganham uma outra espessura e substância que ultrapassa as representações, que é a lógica platônica dos modelos e cópias, e abrem novos domínios para outras formas de produção de saberes. Ponto-dobra a inflexionar a experiência.

São modos de expressão e formas de conteúdo que nos tomam pela violência do encontro. Rede de conexão com a vida para que alguma coisa de fascinante ocorra com a matéria da qual tratamos. Vamos nos enredando no emaranhado rizomático de um pensamento que escapa a imagens dogmáticas, mas que muitas vezes traz belas imagens de outros mundos possíveis, e são imprecisas, abstratas, esboçadas, exatamente para dispararem linhas de fuga para futuros atos revolucionários de um professor-pesquisador em devir.

Sandra quer da educação um aprender sem imagens, desaprendendo o que todo mundo já sabe. Arrebatando o senso comum e o bom senso. Pintar o devir-criança que há no mundo. Pintar-se. Viver a educação como o artista vive sua arte. Artistagens a recobrirem os planos técnicos da vida. Trabalho com as sensações. Correr ao encontro dos poderes ligados à alegria sem o peso de uma dívida que não tem fim e que nos entristece. Trabalho com as potências afirmativas. Um sim incondicional à vida.

Cartógrafa, impessoal, artista. Sandra professora-pesquisadora-artista. É sábia engenheira a transformar percursos. Faz desenhos loucos com os afetos intensivos. Vive a produzir novas constelações dedicando-se ao mundo da educação. Abre rasgões para o Fora. Toma materiais heteróclitos para com eles inventar “passagens e linhas erráticas” no ponto de desvio das regras. Pula por entre zonas vizinhas, dá saltos e piruetas, pisa em telhados delicadamente, abre e fecha portas com rapidez e segurança. Tudo a fazer conexões. Ela nos convida a viver no “Continente da Infância e da Arte”, nos tirando para dançar depois de um brinde. Saúde!

No sentido oposto ao Princípio da Identidade, localizamos o devir-simulacro e, com ele, a necessidade de uma professora-simulacro para defender os traçados que seguem o plano de imanência. Este que é do mundo dos professores. Professores em proliferação, os únicos que podem produzir novidades e resistir à repetição das cópias despotencializadas. Ao inventar aulas interessantes que não se comparam a nenhum Modelo-de-Aula, pois alcançou-se algo inédito que faz pensar, a professora com seus alunos chega a uma problemática que até então nunca havia vivido, provocando o pensamento a desaprender as besteiras e verdades do senso comum. O pensar é criar. Problemática das multiplicidades. Princípio não identitário. Aula que afeta por sua longa preparação, incansável busca “do que dizer”, mas sem abrir mão do “como dizer”, funcionamento que assegura o que é necessário, notável, importante, o Acontecimento.

O efeito-Sandra dissipa ressonâncias para um viver na obstinação de um devir-simulacro que se gruda às matérias não-formadas para inventar, ao modo de artistagens, uma outra Filosofia-Educação. Não só neste artigo, mas em toda a

obra de Sandra, trata-se da criação de uma terminologia, melhor dizendo, de um “dicionário de ideias feitas em educação” (AQUINO; CORAZZA, 2011), uma articulação literário-poética corazziana com o mundo. Por uma vida toda um punho se ergueu ao alto acompanhado de um grito: por uma glossolalia, por uma língua menor! É a voz timbrada inconfundível de Sandra Corazza. Que continua... contínua... contundente...

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio G.; CORAZZA, Sandra. *Dicionário de ideias feitas em educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Campinas: Papirus, 1991.

NÃO SE SABE¹¹² e O JOGO DO PE:¹¹³ notas de observação

Larisa da Veiga Vieira Bandeira¹¹⁴

O texto “Não se sabe” foi escrito em 2004 para compor uma das mesas redondas do II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação – Devir-mestre: entre Deleuze e a Educação ocorrido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre os dias 18 e 19 de novembro de 2004. Publicado posteriormente em um dossiê organizado por Tomaz Tadeu e Walter Kohan para a revista *Educação & Sociedade* no ano de 2005. A preposição dos organizadores é que os textos ali reunidos sob o título “Entre Deleuze e a educação” “marcam quase um grito, uma direção, um novo território”. E avisam que na convocação do título há uma convocação para se situar “como todo movimento no espaço, ocupar este lugar exige um deslocamento dos que estão situados em um ou outro continente”.

Na apresentação da revista, Tadeu e Kohan se referem ao texto de Sandra Corazza como “um canto — breve, mas potente; estrito, mas estridente; sucinto, mas sustentado — à vida, a uma vida como Deleuze queria: impessoal, imanente, sagradamente afirmativa... e os ecos ressoam para quem tiver ouvidos para ou-

¹¹² Não se sabe... *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1205-1208, set./dez. 2005.

¹¹³ O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 41-75, jan./abr. 2005.

¹¹⁴ Licenciada em Pedagogia, professora substituta na UFRGS.

vi-los”, centrado num dos interlocutores privilegiados de Deleuze: Friedrich Nietzsche. As palavras-chave do texto são: Infância. Criança. Desejo. Afirmação.

Esse canto breve foi publicado no mesmo ano no periódico Cadernos de Educação da UFPel, (Universidade Federal de Pelotas), na seção Ponto de Vista no volume 24, o editor o apresenta como um brinde ao leitor, escrito numa poética do infantil.

UM CANTO — BREVE, MAS POTENTE

Sem interrupções, sem preâmbulos, Sandra Corazza escreve em quatro páginas o texto — *Não se sabe* — em ato de produção empirista transcendental, experimental. O texto canto breve apresenta variações de altura mantendo o próprio ritmo. Não se trata de um canto “solo”, em multiplicidade engendra com Nietzsche. Sendo estrito e estridente é um canto, um *Duo Corazziano* com Nietzsche com os arranjos rítmicos da prática regular e com a excelência requerida pelo tempo e dedicação.

Não se assemelha a nada que o preceda ou que possibilite continuidade para o que está posto, ressoa a prática regular e ferrenha de escrita que acontecia nos bastidores na pesquisa-de-mil-nomes Pós-currículo, diferença e subjetivação de infantis, e outros tantos nomes que eram inventados, sonhados, delirados, mas que diziam, univocamente, de uma pesquisa educacional inspirada pelo pensamento deleuziano da diferença que Sandra Corazza compunha com seus orientandos no período 2004 – 2007.

ESTRITO, MAS ESTRIDENTE

Sobre os acúmulos da pesquisa Corazza pinça, com precisão, sobre esse desterritorializado deslocado, precipitado e ativado, arquétipo do inconsciente coletivo. O *infantil* recor-

re e atravessa a obra de Sandra Corazza com concentração de produção em 2005¹¹⁵ em textos publicados em jornais, revistas e livros. Corazza recusa o apriorismo dos conceitos e avança em caminhos paradoxais para deixar de identificar ou confundir o *infantil* e a criança ou com o estado de coisas da infância, para isso segue avançando em campos de experimentação, recusa-se a repetir o senso comum e verga ao limiar a linguagem da pesquisa.

No livro *Uma Vida de Professora*, publicado também em 2005, Corazza anuncia no capítulo intitulado Metainfância: “não mais “a criança” empírica, idealizada. Essencial, dotadas de características comuns a um certo número de indivíduos; não mais a forma “criança”, [...] Daqui para a frente, apenas um pensamento impessoal, inconsciente e involuntário, que pensa o infantil como paradoxo, acontecimento, devir” (CORAZZA, 2005, p. 45).

“Não se sabe” é preciso, precioso, rigoroso, o texto discorre sobre aquilo que é chamado de *infantil* e sobre e como o *infantil* atua contra os “sentidos estabelecidos, normas coercitivas, querer divino, ídolos axiológicos da moral, *arrière-monde*”,¹¹⁶ afirmando que o *infantil* “opera, antes de tudo, contra a morte”, e que detesta “o preceito *Tudo o que é belo é racional* e nunca subordina a poesia à lógica, por considerar que os instintos vitais é que constituem sua força afirmativo-criativa”, e no que se transforma.

¹¹⁵ A linha do tempo da (des)invenção da infância. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, p. 16 – 16, 09 out. 2005. Infantil: atenção! Jornal Ibiá, Montenegro, RS, p. 2 – 2, 25 dez. 2005. Cenas de uma vida de professora. Pátio (Porto Alegre. 2002), Porto Alegre, v. VIII, n.32, p. 46-49, 2005.

¹¹⁶ A fim de tornar a leitura mais fluída, optou-se por colocar as citações do artigo a ser analisado entre aspas e em itálico, e os subtítulos originais em negrito.

POÉTICA DO INFANTIL

Corazza avisa ao encerrar seu canto breve, que não se sabe se ainda pode ser chamado *infantil*, “como um derivado da ação genérica da cultura; ou se terá chegado o momento, em que já não tem nenhuma importância chamar ou não chamar infantil àquilo que dele é dito e pensado”.

Escreve com o que resulta das ações e das paixões, com o que habita a superfície dos corpos, dançando sobre os pés do acaso, escreve “para sentir alegria, leveza, esperança, orgulho, basta-lhe a inconsciência salutar associada ao esquecimento. Instalado no limiar do instante, apaga lembranças, já que sem esquecer não age e não vive. “

O canto é breve, brevíssimo, é bravo, bravíssimo.

LUZES EXAMINANTES PARA O ALÉM-MUNDO

No início do mesmo ano de 2005, e na mesma revista, é publicado o texto: O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa. No editorial desse número de Educação & Sociedade há uma solicitação que seja promovida uma audiência pública pelo Conselho Nacional de Educação, ainda no mês de abril do mesmo ano, como espaço democrático de manifestação pública das entidades representantes de todos os segmentos educacionais sobre o Projeto de Resolução do Conselho Pleno do CNE que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia”.

A manifestação é assinada pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) no entendi-

mento comum que “profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais. Isso requer: estreita vinculação entre a formação inicial e a formação continuada; condições adequadas para o exercício da profissão; carreira e o desenvolvimento de uma política salarial adequada”.

Não há uma apresentação dos textos que compõem esse número da revista, apenas se diz deles que versam “sobre temas de grande atualidade, dá continuidade à sua participação no debate sobre a universidade e sua reforma. “O campo do currículo dos cursos de pedagogia expunha nesse momento as batalhas ferrenhas, travadas constantemente no território da formação de professores.

Entre os quinze títulos que compõem o exemplar e que trazem a pedagogia, o currículo, público e privado, compromisso político e competência, e temas que mantêm as universidades públicas nas lutas pelo espaço que as pertence e que querem insistentemente subtrair para, desse modo, favorecer as instituições privadas. Encontramos em meio a essa trama complexa de resistência textual “O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa”.

No campo de batalha das discussões sobre os currículos, o texto de Sandra:

Susta assusta transmuta fantasia, na moringa colorida, na milonga arteira, na mandinga frita de sol, cerca cerra encarcera repesca quebra descasca desenlaça desmexe desfaz desdiz dissipa [...] fura a cisterna subjetiva arranca toco raspa couro arreia a bandeira [...] in-certo in-definível in-descritível in-sondável in-decifrável (CORAZZA, 2009, p. 42-46).

Todas as peças em geral são esculpidas em marfim, madeira, massa, ouro, prata, sangue da barata

O texto performa em um tabuleiro esdrúxulo em um jogo com seu conjunto de regras de produção da verdade. Corazza descreve o jogo do PE (Pastoral Educativa) sem delongas e para isso anuncia na introdução do texto que “aproveita as quatro partes que compõem *Also Sprach Zarathustra*, de Nietzsche, para desenhar a própria configuração; 2) utiliza a maioria dos subtítulos de *Also Sprach...*, sem necessariamente fazer corresponder-lhe o que ali Zarathustra falou. “

Em escrita experimental, caótica, artística, impensável, delirada, Corazza coloca o guizo do riso no pescoço tenso do leitor, cria personagens conceituais e o jogo para as ideias singulares.

As peças do jogo e do texto são decifradas conforme as regras e os espaços entre as casas do tabuleiro se apresentam. O conjunto de peças disponibilizados no tabuleiro tem um número indefinido e imutável. Os infantes, que no jogo do PE, também chamados de peões e que são as peças de menor valor e em maior número no tabuleiro, são também, as peças sob as quais o jogo se dá, já que sua eliminação é o único objetivo do PE. Os infantes são intempestivos, pululam nos espaços a eles reservados.

Peça de mais importância, mas nem tanto assim, os padres ascéticos, ou bispos em grande número no tabuleiro, são os difusores da era moderna do “Pastoral Educativa (PE — pronuncia-se “Pê” — como é, coloquialmente, conhecido entre seus aficionados) data dos séculos XVII e XVIII, quando os movimentos do jogo ganharam sua forma atual”. São os mais antigos e afeccionados jogadores de PE, (Nesse jogo alguns elementos são peças e são também jogadores).

As rainhas, também conhecidas como damas, são peças em menor número no jogo do PE, grande parte decapitada por infidelidade e “por não conseguir procriar filhos homens;

fazem parte do conjunto dos jumentos todos os que ainda não se cansaram de carregar fardos” (Nesse jogo alguns elementos são peças e são também jogadores, com possibilidades reduzidas de movimento no jogo).

Os jumentos são peças com lugar definido, ficam entre um padre e um panóptico (como no xadrez). Os panópticos ficam sempre no centro da construção, nunca nos cantos.

FORMA DE PODER E LUTAS DO PE

O texto segue no movimento de suas peças distinguindo os aspectos do poder pastoral e sua importância atual. Cita as fontes do “Pastoral Confessional” (PC) jogo analítico sistematizado pelo filósofo Michel Foucault e que têm muitos pontos em comum o PE.

Lança luzes sobre a dívida comum de ambos os jogos ao cristianismo, que foi o único que organizou a religião como uma Igreja, a centralidade da palavra “pastoral” que se hoje não desapareceu, “perdeu a parte principal de sua eficácia, embora o jogo prossiga sendo chamado assim”. A forma do poder, as lutas, as estratégias de confronto, e as relações de poder os “jogos estratégicos entre liberdades”, “que fazem com que umas jogadoras tentem determinar as condutas das outras — coisa que é preciso distinguir das situações de dominação”.

Detalha minuciosamente a forma específica de poder exercida pela “pastoral” que objetiva assegurar a salvação individual dos infantes no outro mundo, e que não cuida “apenas da comunidade de infantes como um todo, mas de cada infante em particular” e que, para corroborar com a eliminação dos infantes, os pastores educacionais exercem o poder com o conhecimento da mente dos infantes, na exploração de suas almas, fazendo-os revelar os seus segredos mais íntimos. Tal

forma de poder implica um saber da consciência do infante e a capacidade de dirigi-la.

Assinala, bem assinalado “que, atualmente, podemos considerar o Estado moderno a matriz da individualização dos infantes, ou, em outras palavras, a nova forma do poder pastoral que possibilita jogar o PE”.

As lutas que se lutam no PE são caracterizadas e todas essas lutas giram em torno da questão: “quem somos nós, os infantes que somos, os que éramos, os que serão? Elas são uma recusa a essas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem são os infantes individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem são os infantes. “

Como muitas outras lutas contemporâneas, Corazza destaca que o principal objetivo das lutas do PE, é atacar, como uma técnica, uma forma de poder não importando tanto tal ou qual instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, que será atacada. Os três tipos de lutas travadas no PE e nas sociedades atuais são: “1) contra as formas de dominação — étnica, social e religiosa; 2) contra as formas de exploração que separam os infantes daquilo que eles produzem; 3) contra aquilo que liga o infante a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros — lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão infantis”.

ESTRATÉGIAS DE CONFRONTO E RELAÇÕES DE PODER

Em uma leitura rápida “as jogadas” do texto lembram os movimentos de um jogo de xadrez, mas ao se aproximar percebe-se que o jogo se dá em um tabuleiro desconhecido, terra de ninguém. As peças movimentam-se pelo tabuleiro sem dados aparentes que determinem o número de casas que devem

avançar a cada jogada, mas os dados são jogados a todo momento. Como as regras de um jogo desconhecido, com peças esquisitas, disfarçadas, o texto, o imprevisível experimento, numa escritura fortemente fabuladora, não mede esforços, e ainda assim, faz sem esforço algum a articulação conceitual da filosofia com a educação.

E avança expondo qual melhor estratégia para jogar o PE, e a melhor estratégia define-se pela escolha das soluções vencedoras, para atingir o objetivo que é fazer funcionar e manter o dispositivo de poder educacional.

A escolha dos meios empregados para atingir tal objetivo apresenta variações que vão desde modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta da adversária, até privar a adversária dos seus meios de combate e reduzi-la a renunciar à luta. Poder e resistência se confundem em atração recíproca, encadeamento indefinido e inversão perpétua. “A cada lance do jogo, a relação de poder pode tornar-se um confronto entre as adversárias. A cada lance também as relações de adversidade, como numa sociedade, abrem espaço para o emprego de mecanismos de poder”.

O que faz aparecer o fenômeno fundamental da “dominação” no jogo é, justamente, a interferência entre as estratégias das lutas e as relações de poder, os mesmos processos e os mesmos acontecimentos são decifradas e se tratam de uma situação estratégica, mais ou menos adquirida e solidificada num conjunto histórico de longa data.

XEQUE E XEQUE-MATE

Tomar o infante é o objetivo do PE, ele permanece todo o jogo em constante ataque, e como os infantes “recebem seus nomes de acordo com as peças que estão à frente deles, como,

por exemplo, o infante do rei, ou o infante do panóptico da dama, ou mesmo o infante do jumento do rei” ao atacar o infante, todas as peças que o nomeiam estão sob ataque e que a fim de fazer de conta que defendem seu infante abandonam todas as suas táticas de jogo ou se rendem. Algumas vezes, em função da impossibilidade de as adversárias proferirem o xeque-mate, o jogo termina empatado. E quem sempre ganha é o movimento ininterrupto do PE.

O jogador/leitor não é obrigado a mover uma peça sempre que possível durante a leitura, mas é instigado a capturar uma peça do tabuleiro textual, toda vez que tiver oportunidade. Na introdução do texto é solicitada licença à Nietzsche para “propor a fala — pelo amor antigo que lhe tem — outros aforismos, ideias e considerações, mesmo que extemporâneos, para montar o tabuleiro onde possa jogar o PE”.

Para o leitor não necessariamente habituado ao “idioma” Corazziano essa era a senha para acompanhar o texto a partir da página cinquenta e dois, na qual inicia a apresentação do tabuleiro em quatro partes, montado, engendrado em aforismos em caixas de textos retangulares, com os títulos posicionados nos espaços entre os retângulos. Espaços que, embora não referidos nas regras, são imprescindíveis para que o jogo se efetive. Do caminho do criador, Antes do nascer do sol, Ao meio-dia, O homem superior, Das alegrias e paixões, Da morte livre, O mendigo voluntário, Os mil objetivos e o único objetivo, A picada da víbora, A velha e a nova, Do filho do matrimônio, Da guerra e dos guerreiros, Dos pregadores da morte, Dos eruditos, Ler e escrever, A sanguessuga, Nas ilhas bem-aventuradas, Dos sábios célebres, Do país da civilização, O canto do sepulcro, O canto do baile, O canto da noite, Dos que menosprezam o corpo, Das cátedras da virtude, Da

vitória sobre si mesmo, Da beatitude involuntária, Da virtude amofinadora, Da ciência, Dos virtuosos, Da virtude dadivosa, Dos homens sublimes, Dos sacerdotes, A festa do jumento, são os títulos da primeira parte dispostos entre retângulos emoldurados em linha fina.

Segunda parte – Assim falava Zaratustra, traz em retângulos com molduras pespontadas, Da redenção, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, Do grande anelo, Do amor ao próximo, Das moscas da praça pública, Das tarântulas, Do conhecimento imaculado, Do colóquio com os reis, Da discrição humana, O adivinho, Dos grandes acontecimentos, Da árvore da montanha.

Terceira parte – Assim falava Zaratustra, emoldurados em retângulos de bordas duplas, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, Da visão e do enigma, Das antigas e das novas tábuas, O convascente, No Monte das Oliveiras, A oferta do mel.

Quarta e última parte – Assim falava Zaratustra, Do pálido delinquente, A sombra, O deserto cresce, ai daquele que oculta desertos! O grito de angústia, O canto da melancolia, O canto de embriaguez, O despertar, O homem mais feio, ocupam o espaço entre os retângulos. No tabuleiro ninguém é dono do próprio texto, “às favas, com a soberba autoral”, quando está pronto, com suas casas e espaços, Corazza apresenta, em suas variações contínuas o PE com as suas regras originais desconhecidas e a maneira como é jogado atualmente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa, CORAZZA, Sandra M. (orgs.) *Abecedário: Educação da diferença*. Campinas. Papirus, 2009.

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

NOOLOGIA DO CURRÍCULO:¹¹⁷ uma escrita navegante

Rosiara Pereira Costa¹¹⁸

Essa escrita, do que se trata? De um (re)encontro com o pensamento das filosofias da diferença, navegando num texto de Corazza, que remete a outros textos e autores, em especial a Deleuze e Guattari. Suspende-se a âncora, içam-se as velas, e parte-se a visitar territórios dantes navegados. As águas, no entanto, já não são as mesmas, tampouco os ventos. Possivelmente se farão novos encontros: que sejam bons e elevem a potência!

Ao empreender essa jornada, necessita-se cautela, espírito aventureiro e grande dose de reverência, por tratar-se de um território em que cada palavra, ponto ou pausa carregam décadas de estudo, docência e experimentações.

O título instiga, provoca, e um leitor apressado poderia interpretá-lo como um engano, ou farsa. No entanto, ele prenuncia uma coleção de imagens que fazem brincar o pensamento, movimentando ideias e conceitos. Para rastrear a todos, seria necessário maior aprofundamento, e quem sabe uma jornada mais longa e profunda do que este artigo. Dada a brevidade deste texto, resta, então, munir-se de coragem, audácia, hu-

¹¹⁷ Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 131-142, jul./dez. 2002.

¹¹⁸ Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRGS. Docente no Ensino Fundamental na RedeMunicipal de Porto Alegre.

mildade e empenho, para que não haja pane ou naufrágio ao desenvolver essa escrita-navegação.

Ainda no porto, águas revoltas balançam a embarcação, geram dúvidas: para onde vamos? É hora de partir? Como pensar a noologia e o currículo? Consultam-se mapas e ventos, em busca de possíveis respostas. Encontra-se noologia como:

1. parte da filosofia que investiga a cognição humana;
2. ramo da filosofia que se ocupa do estudo do pensamento, do conhecimento e do intelecto; doutrina que admite a existência de conhecimentos puros, resultantes unicamente da razão. Do grego *nóos*, espírito, razão + *logos*, estudo, tratado, + *ia* (ABBAGNANO, 2012, p. 836-838).

Kant chamou de *noologistas* aqueles que, como Platão, acham que os conhecimentos puros derivam da razão, em contraposição aos *empiristas*, que os julgam derivados da experiência.

E currículo, no contexto educacional, é a programação de um curso; o conjunto de matérias ou conteúdos incluídos no mesmo. Uma teoria, ou um discurso sobre o currículo, não se encarrega apenas de descrevê-lo, mas também de produzir imagens a respeito do que se acredita ser o currículo. Na verdade, descrever o currículo importa menos do que saber a “quais questões uma ‘teoria’ do currículo busca responder” (SILVA, 2001, p. 14) A palavra currículo deriva do latim *curriculum*, que significa pista de corrida. Pode-se afirmar, então, que “no curso dessa ‘corrida’ [...] acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2001, p. 15). Muito se estuda e discute a respeito, mas...

O que é realmente currículo quando você diz o currículo? Alvo delicado.[...] Nenhuma vontade própria? Ninguém. [...] mais do que representa-

ções de uma sociedade. Há uma história universal do currículo. Produção desejan- te. Relações entre desejo e poder.[...] não existe independentemente das formações sociais macroscópicas. Resistente à centralização do poder. Representação é sempre repressão: recalca- mento do desejo. Um sistema (CORAZZA, 2006, p. 65-67).

Correm-se riscos a navegar nessas águas turbulentas! Noologia é, então, um estudo filosófico acerca dos conhecimentos presentes no currículo? Ou uma tentativa de desven- dar a natureza do mesmo? Ao pensar como Corazza, não se trata deste nem daquele. “Não nos voltaríamos, então, aos conteúdos ou à ideologia do pensamento curricular, mas, do ponto de vista de uma teoria geral do pensamento, à forma e à função desse pensamento segundo o espaço mental que ele traça” (CORAZZA, 2002, p. 132).

Vislumbrar a forma e descobrir a função de um currículo não diz respeito exatamente ao que ele é, mas àquilo que ele aparenta, em determinado momento, e certamente, àquilo que ele pode produzir. Do que ele é capaz? O que ele provoca, em quem o vivencia-experimenta? Quais encontros resultam de suas configurações, combinações, misturas? Que transfor- mações ele opera? O que ele pode desenvolver, para além ou aquém da sua essência e das ideias que o constituem? Que trajetos desenha e percorre?

Motor funcionando a pleno vapor, velas enfunadas, cru- za-se o canal, desejando que bons ventos soprem, e as cor- rentes sejam propícias.

Adentra-se em mar aberto, onde toda atenção e perícia são exigidas; as condições de navegação podem alterar-se a qualquer momento; o mar, como a vida, é imprevisível. So- bre a atenção e os cuidados necessários, um alerta: “[...] pode

acontecer que quanto menos levarmos a sério uma teoria do currículo, mais pensaremos de acordo com o que o dogmatismo de um currículo-Assentado e menos com o que deseja um currículo-Vagamundo” (CORAZZA, 2002, p. 132).

E o que não se pretende, ao navegar, é seguir rotas preestabelecidas; pensar dogmaticamente; obedecer cegamente às diretrizes curriculares instituídas, que, ao impor parâmetros, fecham olhos e ouvidos ao que irrompe inesperadamente, e pode surpreender, em cada região, escola, aula. E o que se pretende? Prosseguir nessa jornada, lendo os mapas que Corazza desenhou: eles guiam o caminho, apresentando, de formas poéticas e contundentes, imagens de um currículo Vagamundo, dotado de atributos que liberam agenciamentos, e conferem, ao pensamento, motores e velas infladas por bons ventos.

O pensamento do currículo carrega uma imagem-Assentada? Pode-se afirmar que sim, e que se encontra sufocado por tal imagem. Ela se gruda ao currículo como fazem as cracas ou mariscos em rochedos à beira-mar. E o que seria necessário para desgrudá-la? Haveria uma força no currículo-Vagamundo, que deixaria de alimentá-la, fazendo, assim, com que se descolasse dele, que definhasse?

Esse currículo-Assentado segue uma matriz, uma base, com conteúdos estabelecidos que buscam anular as singularidades, submetendo-as a um modelo identitário. Ele é formado por duas vertentes: “uma, que funda e embasa o pensamento curricular em um pensar-verdadeiro, como o Todo do logos ou da política, e faz do currículo assim representado algo seguro e fixo; e a outra, que remete esse pensamento a um pacto ou contrato, expresso numa organização legislativa” (CORAZZA, 2002, p. 132).

Embora essas duas vertentes, do Pensamento-Essência e do Pensamento-Sujeito, sejam mutuamente necessárias para cercar a forma interior da imagem-Assentada, há, no entanto, muitas outras imagens intermediárias e transições entre elas, porque uma prepara a outra, de modo que, para passar de uma a outra e entre as duas, vai ser inevitável um pensamento de natureza diferente, que se oculte dessa imagem e ocorra fora dela: um pensamento-acontecimento, um pensamento-problema, ou uma outra espécie de imagem do pensamento, mas que não chega a sê-lo, porque é uma imagem vagamunda (CORAZZA, 2002, p. 133).

Imagens do pensamento que não chegam a se constituir como tal e não se fixam; são fluidas, fugidias, mutáveis e mutantes, e sobretudo efêmeras; se desmancham quando pensamos tê-las capturado. Assemelham-se às águas, às ondas, aos ventos.

Tal fluidez caracteriza o *currículo-louco*, que é “dotado da potência extrínseca de surgir em qualquer ponto e de traçar qualquer linha, ele está sempre às voltas com forças exteriores de experimentações e intensidades, velocidades e lentidões do pensamento do Fora” (CORAZZA, 2002, p. 133).

Nômade por natureza, o *currículo-louco* “anda de terra em terra, corre mundo, vai de um ponto a outro, de modo que seus pontos se alternam, subordinados aos trajetos que eles mesmos vão traçando, enquanto estes traços vão se apagando na medida em que os trajetos se vão fazendo” (CORAZZA, 2002, p. 133).

Ele é um “currículo-turbilhão, de movimento perpétuo, sem alvo nem destino, sem ponto de partida ou de chegada, que cresce no meio como grama, é um currículo-fluido, que desterritorializa e reterritorializa o plano curricular” (CORAZZA, 2002, p. 134).

Por sua natureza variada, múltipla e mutável, o Vagamundo pode manifestar-se, também, como um *currículo-dançarino*, que

com sua potência de afectar e de ser afectado, ele continua desenrolando os seus segmentos móveis e figuras moventes numa exterioridade pura e dispersando-os, mesmo que seus fluxos sejam canalizados para condutos e diques, ele se precipita, volta a jorrar, transborda, vaza, flexibiliza as distinções binárias, ternárias e sintéticas, toma o espaço livremente em um campo heterogêneo e afecta os seus pontos, todos eles se revezando e ramificando, encadeando-se extrinsecamente, para se tornarem vetores de transformação (CORAZZA, 2002, p. 134).

Sua trajetória errante não segue as rotas e mapas oficiais, pois ele é “profundamente indisciplinado, questiona as hierarquias e assentimentos, regimes de propriedade e legitimidade” (CORAZZA, 2007, p. 137). Não é servil às disciplinas escolares, não se limita a agir e desenvolver conteúdos circunscritos em cada uma delas. Ele cria conteúdos, inventa exercícios, estabelece novas relações entre os saberes, não se preocupando se estão de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular); com as determinações dos ministérios; das secretarias; com os conteúdos presentes nos livros didáticos.

Além de dançar aos quatro ventos, este currículo é *balístico*, pois “define-se por sua ação livre, concerne ao exercício ou à manifestação de sua força no espaço e no tempo, *usa de revides a inventar* (Deleuze e Guattari 1997b, p. 73), é projetivo e é projétil, projeta armas para rasgar o equilíbrio e ferir a conservação dos Assentados” (CORAZZA, 2002, p. 135). Ele certamente choca, abala, derruba pseudoverdades entronadas em imagens do Currículo-Assentado, provocando sensações desagradáveis, como socos no estômago, tiros no peito de

quem defende antigas e indiscutíveis certezas estabelecidas pelo senso comum, ou pelo bom senso.

Sempre surpreende, esse currículo de mil caras. Bailarino, louco, desafiante, amante: *Currículo-eros*, pois possui “agenciamentos inventivos (que) podem até agrupar-se em conjuntos vastos que constituem *culturas* ou *temas* e até mesmo *disciplinas*, mas, nem por isso, deixam de diferenciar os seus fluxos, ao mesmo tempo, atravessando tais conjuntos” (CORAZZA, 2002, p. 136).

Trata-se de um modelo científico afectivo, inseparável das gerações e criações, inimigo da ordem das razões, tanto que suas figuras (palavras, lápis, classes, merenda, sineta, recreio, quadro-verde, pátio, livro de ocorrências) que designam acontecimentos, são consideradas em função das afecções que lhes acontecem e não em função de quaisquer essências (CORAZZA, 2002, p. 136).

Um currículo assim, criado e alimentado por tantos afectos, é capaz de produzir aulas que impactem, emocionem, arrebatem. Sejam elas prazerosas, tristes ou chocantes, que devires provocarão?

Quem, de forma despojada e aventureira, percorre mares, montanhas ou desertos, e se desloca de um ponto a outro sem sair do lugar, como os nômades e o currículo-Vagamundo, precisa estar alerta e desenvolver sentidos bem apurados, concernentes a um *currículo-intuitivo*, sobre o qual se sabe quase sem saber. É da ordem dos mistérios, daquilo que a razão pura não alcança, pois “opera individualizações por acontecimentos, nunca por objetos, e individualizações por hecceidades, nunca por sujeito, constituindo-se como *anexato*” (CORAZZA, 2002, p. 136). Ele não é “nem inexato como as coisas sensíveis, nem

exato como as essências ideais, tendo lá suas essências vagas, que se distinguem tanto das coisas formadas quanto das essências formais” (CORAZZA, 2002, p. 136).

Incansável e sempre inventivo, ele questiona, afronta, desafia, não apresenta soluções e nem formula pensamentos apaziguadores e uniformizantes, manifestando-se como um *currículo-problemático*.

Verdadeiro currículo-aprendizado, formula o problema do aprender e opera como uma experiência de problematização, que não fornece condições empíricas do saber, não faz uma transição ou prepara passagens do saber ao não-saber, nem é solução para uma falta de saber, nada tem a ver com a correta aplicação de um método, nem com perguntas sobre a verdade ou a essência das coisas, mas, que só aprende a partir de um encontro com os signos, os quais deve interpretar, e que o forçam, constringem, obrigam a pensar e inventar problemas (CORAZZA, 2002, p. 137).

Irreverente, ele não imita ou copia modelos, não costuma fazer o que “o mestre manda”. Afinal, “ele só sabe que importa perder tempo para aprender e amar, enamorar-se, tornar-se mesmo um amante dos signos, de sua necessidade e urgência” (CORAZZA, 2002, p. 138).

Corajoso e livre, o currículo-Vagamundo navega destemidamente. Quando retorna ao porto, necessita redobrar cuidados, pois o Assentado, sempre atento aos seus movimentos, deseja enquadrá-lo, cerceá-lo; registrar suas viagens; copiar seus mapas; capturar suas ideias e invenções. Dessa forma, o Vagamundo poderá tornar-se, temporariamente, um *currículo-embaralhado*. No entanto, flexível e inventivo, decerto conseguirá dar a volta por cima, inventar um novo truque, fugir novamente:

[...] no mesmo átimo de instante em que os Assentados direcionam a sua atenção, já os Vagamundos estão voando, galopando, varrendo, mesmo que rapidamente, tudo aquilo que é da ordem dos conteúdos, séries, ciclos, bimestres, idades, sequências do tipo família-escola-bairro-município-Estado-país, pois ficam trocando-as- pernas das leis coletivas que os ponderaram (CORAZZA, 2002, p. 139).

Dotado de natureza múltipla, pode-se dizer que não anda sozinho, e que muitos o habitam. Ele comporta matilhas, é um *currículo-gangue*:

Viventes-vadios de uma gangue curricular, anti-identitários, em metamorfose perpétua, eles têm velocidade extensiva e movimento intenso, às vezes, de movimento rápido, sem que seja velocidade, às vezes, de velocidade lenta, ou mesmo imóvel, sem que deixem de ser velozes, que podem surgir num ponto qualquer do campo curricular (CORAZZA, 2002, p. 139).

Dotado de tamanha versatilidade, já se percebe que o currículo-Vagamundo é capaz de surpreender. Ao deslocar-se do *resolvido* ao *problemático*, o quanto ele pode variar? E ainda, poderiam, os professores, mestres, doutores, vagamundar — enquanto verbo — os currículos, as aulas, a si próprios? De que forma, a partir das linhas molares de um currículo-Assentado, criar pontos de fuga, traçar linhas moleculares? Do que precisa, um professor-navegador, para “pôr o currículo a dançar?” (TADEU, 2002, p. 5).

Não há receitas nem manuais. Cada vagamundagem é uma experiência inédita; nova rota de navegação; original; inimitável, que depende de forças intrínsecas e extrínsecas, e gera acontecimentos imprevisíveis. Flexiona-se o verbo vagamundar conforme os agenciamentos presentes em cada situação.

Para criar para nós um currículo-Vagamundo é preciso perguntar como se pode pensar o intratável, o impensável, o não-pensado do pensamento curricular, a exterioridade, o diferente de si, o seu outro? É necessário ter presente que esse pensamento nada é sem as forças efetivas que agem sobre ele e as indeterminações afectivas que o forcem a pensar de outro modo... (CORAZZA, 2002, p. 140).

Que sejam boas forças, carregadas por bons ventos. Necessário esclarecer que não se trata do bom relacionado a valores morais. Pretende-se imprimir um sentido espinozista, para quem: “Não existe o Bem e o Mal, mas há o *bom* e o *mau*. [...] O bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa” (DELEUZE, 2002, p. 28).

O que se quer é experimentar bons encontros, impulsionados pelo currículo Vagamundo, mas é preciso, também, compreender como pensa e se organiza o Assentado.

Já se sabe que é composto de duas vertentes, as quais correspondem às duas cabeças do Estado. Uma se encarrega das imposições, e outra formula as regras que justificam tais imposições:

[...] o déspota e o legislador, o ceifador e o organizador. E, sem dúvida, esses dois polos opõem-se termo a termo, como o escuro e o claro, o violento e o calmo, o rápido e o grave, o terrível e o regrado, o “líame” e o “pacto”, etc. (DELEUZE, 1997, p. 12).

Essa oposição funciona de forma integrada, havendo uma alternância de poder entre esses dois polos. Ora um, ora outro se sobrepõe, e no trajeto entre um e outro algo escapa, proporcionando o surgimento de uma via que independe das

duas cabeças; que é exterior ao Estado: a máquina de guerra. Ela é “uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar” (DELEUZE, 1997, p. 15).

Entende-se que o currículo-Vagamundo corresponde à máquina de guerra, que opera a partir do centro do currículo-Assentado, desafiando seus ditames, decisões, imposições, e, girando com força centrífuga, expulsa certezas que se julgavam absolutas, engendrando, em seu turbilhão, proposições incertas e marginais, operando e crescendo a partir das bordas, dos limiares.

Afinal, lá, “nos limiares, além dos limites, ocorrem transformações, uma força dá lugar à outra; alternam-se os movimentos e as direções dos fluxos” (COSTA, 2007, p. 18-19). No instante em que uma força se contrai, outra se distende, e o Vagamundo surge do Assentado, como a manhã é forjada na escuridão da noite, e a primavera germina no ventre do inverno.

Após o momento em que se cria, arrisca, desafia limites, advém a pausa; o instante em que se busca reorganizar o caos. A reorganização exige parâmetros, critérios a ser estabelecidos, direções definidas: *modus operandi* do Assentado. É preciso controlar e conter, para depois liberar e dissipar; contrair para depois expandir, inspirar para depois expirar. E assim, indefinidamente, em ambas as direções, a ponto de quem sabe, suscitar a pergunta: o Vagamundo é capturado pelo Assentado, ou o Assentado se desfaz, permitindo que, de suas fibras, o Vagamundo floresça?

O Assentado, atrelado ao aparelho de estado, legisla, intercede, delimita, bloqueia. O Vagamundo, ao vincular-se com a máquina de guerra; desarticula; golpeia; resiste; inventa estratégias para fugir, inverter, perverter.

E quem inventa esse currículo-máquina de guerra são os nômades, aqueles que, como potências afirmativas, podem irromper em qualquer lugar, a qualquer hora. Eles não operam individualmente, mas de forma coletiva, e se territorializam na desterritorialização, isto é, não se fixam a lugar ou tempo algum; estão em permanente movimento, mesmo quando seus corpos não se movem.

Os nômades organizam-se em matilhas, e viajam sem sair do lugar. Para eles, “todo ponto é uma alternância, e só existe para ser abandonado. A vida do nômade é *intermezzo*” (DELEUZE, 1997, p. 51).

Por isso, acredita-se que, para vagamundar um currículo, em suas inúmeras formas, é preciso nomadizar-se, suspeitando dos parâmetros estabelecidos, e de seus próprios parâmetros. É preciso questionar os valores vigentes, desde aqueles impostos, até os que se reconhece como próprios. Nomadizar é pre-dispor-se a navegar por rotas incertas e inconstantes, abertas ao inesperado, ao imprevisível.

Nomadizando-se é possível criar currículos-máquinas de guerra, como um *currículo-risonho*, animado por devires-infantis, carregado de leveza e magia. Magia não correspondente a crenças, feitiços ou corpos metamorfoseados, mas a “pequenas e etéreas partículas, que emanam dos corpos” (COSTA, 2007, p. 30).

Devires-infantis não dizem respeito a crianças, ou a comportamentos infantis, mas a “forças criadoras, inventoras, bailarinas, que impulsionam a vida, a escrita, a educação” (COSTA, 2007, p. 52). Eles são impessoais, e ocorrem de forma não-linear e descontínua.

Seus fluxos se desenvolvem com acelerações e pausas, retrocessos, esperas e avanços. São imprevisíveis seus deslocamentos, e acompanhar

seus trajetos requer predisposição para capturar instabilidades; variar, continuamente o traço; violar regras, quebrar constâncias, des-territorializar os códigos (COSTA, 2007, p. 53).

Os devires-infantis podem promover o riso; combustível capaz de potencializar o currículo-Vagamundo. O riso desestabiliza o pensamento; é inexplicável, incompreensível e inclassificável; indica prazer, resulta de bons encontros.

Essa escrita-experiência de navegação vai finalizando; o barco retorna ao porto, local de encontros e despedidas, de partidas e de chegadas, onde se atam e desatam nós. Ao encerrar um ciclo, acredita-se que outro o sucederá, e outro, ininterruptamente, como ocorre às bandas da fita de Moebius. Haverá continuidade para as linhas aqui traçadas, alguma outra linha que a sucederá? Não se tem, por enquanto, resposta, pois não se sabe o que pode uma resenha.

No entanto, ousa-se afirmar que a escrita aqui disparada é uma escrita vagamundana, pois, ainda que pretendesse criar linhas assentadas, já se produziram algumas variações, derivações, outramentos. Quiçá tenha provocado o desejo de navegar, seguindo linhas e mapas traçados por Sandra Mara Corazza.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

COSTA, Rosiara Pereira. *O devir-infantil do pós-curriculo*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático e Assentado, o resolvido. *Educação e Realidade*,

v. 27, n. 2, jul./dez 2002, p. 131-142. CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, p. 47-57.

CURRÍCULOS
ALTERNATIVOS/OFICIAIS:¹¹⁹
confrontando a arriscada ordem
dos discursos híbridos

Vilma Nonato de Brício¹²⁰

*Oh, berege, para qual Escrita e leitura pendes?
Olba a força da injusta tirania científica sobre
o século;
olba o desinteresse cruel pelo mundo artista;
olba a incapacidade de amar o perigo;
olba a inibição de toda atividade e sentimento
de autodesapego;
olba a força da claridade metódica sobre as
coroas dos mártires intelectuais!
Deixa, escritor, simplesmente,
que leiam e se escrevam os teus textos!
E a Porta do Inferno, o Trono da pesquisa e
o Sistema universitário nada poderão contra ti!*

SANDRA MARA CORAZZA

COMPÓSITOS INICIAIS...

Escrever para um livro-homenagem a Sandra Corazza exige o vitalismo de escrituras construído com seu grupo/matilha/bando de orientação, de pesquisadores, de intercessores que afirmam a vida e a potência do existir. Na impossibilidade de escrever liberando intensidades e forjando

¹¹⁹ Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 100-114, maio/ago. 2001.

¹²⁰ Licenciada em Pedagogia. Docente da Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba e do PPGCITI.

devires, ao estilo de Corazza que escreve como uma forma de “[...] ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro [...] ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário” (FOUCAULT, 2004, p. 156), escrevo como “escrevente escolarizada”.

CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NOS PCNS E NO MOVIMENTO CONSTITUINTE ESCOLAR/RS

Para a sessão especial “Propostas curriculares: entre o oficial e o alternativo” promovida pelos Grupos de Trabalho Currículo, Educação Popular e Educação Fundamental, na 23ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 24 a 28 de setembro de 2000 Sandra Mara Corazza produziu um texto altissonante que não situa em polos opostos as propostas curriculares oficiais e alternativas que construídas no Brasil na década de 1990, pois argumenta que os currículos que se desejam alternativos se hibridizaram com os oficiais, configurando um risco para a produção de currículos e práticas curriculares

Corazza situa dois acontecimentos curriculares que marcam suas análises sobre essa conciliação “Currículos alternativos/oficiais”: Primeiro ela anuncia a publicação de um Dossiê temático na revista *Contexto & Educação*, da Unijuí, de janeiro/março de 1991, sobre “Experiências alternativas” e cujo Editorial argumenta que ‘As políticas educacionais não podem impor-se como se válidas para todos em toda parte; e as propostas pedagógicas só valem como propostas de sujeitos concretos em contextos determinados de vida e ação’ e que estas “devem ser tidas sempre como [...] alternativas’, isto é, como ‘distintas e específicas’” (CORAZZA, 2001, p. 100).

Em contraposição Corazza apresenta o argumento de Tomaz Tadeu da Silva no texto de 1995 “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna” de “que a nova direita, ‘triumfante em tantos países’, colocara a educação e o currículo ‘no centro de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no funcionamento do mercado’” (CORAZZA, 2001, p. 100). Essa aliança econômica e moral possibilita a inserção na “educação institucionalizada, ‘mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado’, objetivando ‘produzir resultados educacionais’, ajustados às ‘demandas e especificações empresariais’” (CORAZZA, 2001, p. 100).

O cotejamento entre duas perspectivas de “propostas curriculares” antagônicas anunciado por Corazza parece simples de se fazer, dado o distanciamento noticiado das propostas curriculares alternativos das oficiais. Entretanto, quando Corazza submete tais propostas a uma meticulosa análise discursiva documental as “continuidades” entre elas foram visibilizadas surpreendendo talvez os desejosos que não existisse esse aparelhamento entre tais propostas.

Ao situar o contexto mais amplo que cria essa suposta incompatibilidade de perspectivas curriculares Corazza nomeia de “Tempos ‘fáceis’ aqueles!”, que se constituíram a partir da década de 1960 arraigando a polarização na sociedade, na política, na educação, na pesquisa, na escola, no currículo entre “eles” e “nós”: “Fácil, porque nós, ainda, conseguíamos dividir o mundo, o sistema e nosso trabalho entre os ‘deles’ e os ‘nossos’” (CORAZZA, 2001, p. 101).

Essa lógica binária no campo curricular era facilmente identificada, pois de um lado “Do centro de seu poder, “eles” propunham e implementavam o “currículo oficial”: burocráti-

co, ideologicamente tecnicista, hegemonicamente explorador, reproduzidor de privilégios, produtor de desigualdades” e do outro lado “Contra sua autoridade, produzíamos os ‘nossos currículos’: alternativos, marginais, paralelos, nascidos das bases. Estes sim, currículos arduamente produzidos como populares, emancipatórios, revolucionários, socialistas”.

Escrito na terceira pessoa do plural, Corazza se inclui nesse “nós/nosso” que construiu a oposição “alternativo x oficial”, essencializando-os, mas que “ao menos ela impedia que fôssemos colocados/as, como hoje, diante do(s) risco(s) da dissolução de fronteiras” (CORAZZA, 2001, p. 102).

Corazza em “Tempos ‘difíceis’ estes!” destaca que se trata de um tempo de transformações e deslocamentos no sistema de produção, no capital, no trabalho, na cultura, na educação, na formação dos sujeitos, um tempo “De novas tecnologias, hipertextos, tecnocultura, dispositivos interativos, ambientes telemáticos, luta de classes no silício”; é um “Tempo de reconfiguração e abolição de fronteiras entre ciência e ficção, público e privado, material e imaterial, humano e sobre-humano, natural e sobrenatural” (CORAZZA, 2001, p. 102).

Em “Tempos ‘fáceis’ aqueles!” e “Tempos ‘difíceis’ estes!” Corazza acentua os processos de continuidades e descontinuidades encarando “esse risco à risca” ao realizar uma analítica histórico-temporal (1960-1980 e 1990-2000) que pode ser percebida desde as aspas nas palavras “fáceis” e “difíceis” aliadas à exclamação (!) no final do tópico que marcam a não essencialidade desses tempos, o primeiro marcado pelos binarismos e o segundo pelo risco dos hibridismos.

Em “Dor do hífen: PCN-Constituinte Escolar/RS” Corazza expressa a dor causada em si mesma ao realizar essa análise: “Por mais que isto me doa (e ‘dói’) realizarei o exercício analítico

de buscar *similaridades discursivas* entre o Currículo Nacional, expresso nos PCNs, e o ‘Movimento Constituinte Escolar’, movimento de ‘construção da Escola Democrática e Popular’ (CORAZZA, 2001, p. 102, grifos meus)”. Ao realizar o diagnóstico da ligação entre as propostas curriculares “deles” e as “nossas” Corazza evidencia as diferenças e similaridades encontradas nos documentos curriculares oficial e alternativo, apresentando as séries discursivas que guiam o “jogo” analítico realizado.

Em “Tudo errado? Arrisco”, Corazza destaca o modo de análise empreendida, ressaltando que indica “apenas aquelas que [...] poderão nos ajudar a elucidar melhor o trabalho realizado” (2001, p. 102). Ao se arriscar a fazer esse tipo de análise Corazza evidencia alguns aspectos:

1) Em “Pra não dizer que não vi diferenças” aponta as poucas diferenças encontradas, pois o PCN assume pressupostos que vinculam educação e cultura a economia e a Constituinte Escolar do Rio Grande do Sul defendem pressupostos que articulam o compromisso da educação com a “radicalização da democracia” e de “utopia”, definindo as classes populares;

2) Em “As duas propostas são ‘oficiais’”, o óbvio precisou ser afirmado, pois o estatuto de oficialidade não se refere apenas a propostas/documentos construídos pela União. “As duas propostas são oficiais, no sentido de “estatais”, uma, do Estado-União, outra de um Estado-Unidade da Federação”. Seguindo o modo problematizador da análise realizada, Corazza questiona “como a Constituinte usa quase o mesmo discurso que o Currículo Nacional, com que antagoniza?” (2001, p. 104);

3) Em “Semânticas diferentes de um mesmo vocabulário”, Corazza faz uma distinção importante entre vocabulário e semântica nos documentos utilizados, pois o vocabulário que inclui “cidadania”, “democracia”, “participação”, “professor”,

“currículo” é o mesmo, mas a semântica é diferente, uma vez que os “conceitos [são] concebidos de modos diferentes. O problema é que as palavras têm história e, por ela, são dotadas de significações que, se são fluidas e negociadas, também fixam determinada realidade, modos de ser, pensar e agir”. Prosseguindo com a problematização, Corazza pergunta: “pergunta: se são opositores políticos, um do outro, não deveriam ter, cada um, o seu próprio vocabulário?” (2001, p. 104);

4) Em “Processos diferentes”, Corazza destaca que “visivelmente, os processos de formulação dos PCNs e da CE/RS são diferenciados em termos de representação e de participação”, pois os PCNs ficaram conhecidos pela “ausência de um processo democrático e participativo em sua elaboração, que ficou restrita a um grupo limitado de especialistas e consultores” (2001, p. 104) e a proposta CE/RS pelo seu processo de elaboração democrática e participativa. Corazza lança mais uma problematização: “não é, no mínimo, “estranho” que, mesmo vivendo processos de elaboração tão distintos, os resultados discursivos das duas propostas apresentem tantas similaridades?” (2001, p. 105);

5) Em “Não disse nada do currículo efetivo” Corazza reafirma sua opção analítica, destacando os conceitos acionados na pesquisa: “Fiz esta “opção de método”, porque concebo “discurso”, ao modo da teorização social e cultural contemporânea: como prática objetivadora e construcionista, disposta por técnicas de poder, modos de saber e efeitos de verdade”. Corazza (2001, p. 105) entende “o discurso curricular como tendo função governamental, que inscreve formas calculadas de ação sobre as condutas e relações de cada indivíduo e da população, para atingir certos objetivos sociais e políticos”. Corazza analisa os “Currículos alternativos/oficiais” no que produzem de “práticas de governamentalidade”, pois “Um discurso vinculado a

tecnologias de governo, que habilitam os indivíduos a viverem tipos particulares de experiências e a se tornarem determinados tipos de sujeitos” (2001, p. 105). Tal produção discursiva foi trabalhada “como um dispositivo da governamentalização (neo) liberal, que vem transformando o campo do currículo numa nova, abrangente e eficaz tática de governo do Estado, dos/as outros/as e de cada um/a” (2001, p. 105);

6) Em “Tudo errado” Corazza enfatiza que sua pesquisa pode ser questionada apesar da analítica categórica utilizada apontar as evidentes “semelhanças das duas propostas curriculares” e encerra destacando acreditar “que ela possa ser uma contribuição, dentre tantas possíveis, sobre sua temática e método de análise. [...] que possa ser útil para um debate que, diante do que descreveu, talvez se faça necessário” (2001, p. 105).

Em “O risco à risca” Corazza reafirma que encarou o risco da análise realizada com rigor teórico-metodológico, pois “Mesmo em face dessas objeções, e de outras que nem pude imaginar, prossigo argumentando que nossas propostas curriculares atuais não estão “entre” o oficial e o alternativo. Estão no meio, no traço de união, no hífen de ligação” (2001, p. 106). Corazza destaca a “fusão, associação, combinação” “entre” o oficial e o alternativo, pois “nossos currículos “alternativos”, produzidos em quase trinta anos de trabalho nas organizações não-governamentais, sindicatos, movimentos sociais, escolas, vilas, universidades, estão lá, presentes e encravados no Currículo Nacional”, assim como “este, “oficial”, está também aqui, nos currículos que organizamos e implementamos, e que ensinamos a organizar e a implementar” (2001, p. 106). Corazza refuta a “posição que postula que fomos “nós”, educadores/as críticos/as, quem elaboramos os “fundamentos psicopedagógicos, socioantropológicos e epistemológicos”, presentes nos PCNs”. Esses “Fundamentos, que nos

foram expropriados. Que “elas/es” nos tiraram, apropriaram-se, assimilaram os resultados de nosso trabalho e acúmulos críticos”.

Do mesmo modo, Corazza refuta a ideia “que foram “elas/es” que elaboraram e estabeleceram tais fundamentos no currículo oficial. Afinal, não podem tanto. Todos/as nós fizemos, mantivemos, perpetuamos” (2001, p. 106). Para Corazza “Este é o ‘horror’ do hibridismo educacional e pedagógico, que nos constitui atualmente. Este é o nosso ‘horror’ político: descobrir que aqueles currículos, que considerávamos ‘nossos’, estão também ‘capitalizados’, ‘globalizados’, ‘neoliberalizados’”. Os currículos alternativos “dizem a mesma coisa que aqueles currículos contra os quais lutamos. Que, talvez, já tenha chegado o tempo em que a dissipação das diferenças nos leva a não saber mais quem somos, o que queremos, o que propomos”. O hibridismo produz essa “dispersão dos limites [que] nos leva a não identificar mais pelo que educamos e estudamos, pesquisamos e escrevemos, lutamos e vivemos” (2001, p. 106).

Em “Avaliar o traçado” Corazza pondera sobre o próprio processo de pesquisa enfatizando que sua perspectiva de análise de põe sempre a duvidar, questionar, afirmar, avaliar, suspeitar dos valores, discursos, conceitos, “nossas ações e convicções”, pois “Fazendo isto (por mais que doa, e “dói”), estaremos, primeiro, aceitando que estamos implicadas/os, sim, nesse risco/traço, e correndo os riscos do hibridismo político-educacional” e “estaremos mais aptos/as para exercitar nossa força criativa e produzir currículos que ainda não existem, para apontar nossas flechas e anseios a outras linguagens e teorias, diferentes conceitos e perspectivas, outros personagens e planos de imanência, novos modos de fazer pesquisa, de realizar a formação docente, de praticar o currículo” (2001, p. 107).

Corazza encerra seu movimento de análise das similaridades discursivas entre os PCNs e o Movimento Constituinte Escolar/RS indicando a possibilidade de pensar o currículo como *criação*:

Ao exercer nossa vontade criadora, justamente naquilo que nos é mais difícil de superar, poderemos, quem sabe, inventar, mais uma vez, a diferença, então, desfazer o risco de ligação, que fez com que nossos currículos deixassem de ser não-oficiais. Para isto, importa perguntar se tudo o que vimos, até agora, nas propostas curriculares, é tudo o que pode ser visto, e se tudo o que dissemos é tudo o que pode ser dito. Fabricar outros óculos e outra linguagem para ver e dizer as coisas e as palavras de “nossos” currículos. Sabendo que, se o seu traçado chegou até aqui, assim, é porque, como tal, foi criado. Se foi criado assim, poderá ser traçado de outros modos (CORAZZA, (2001, p. 107).

Ao avaliar o processo analítico que elaborou, Corazza aponta para as possibilidades de construir outros modos de fabricar currículos que escapem das armadilhas dos hibridismos entre currículos oficiais e alternativos e concebam *currículos da diferença*.

DESVENTURAS DE UMA PROMESSA SUBVERSIVA OU *LES ILLUSIONS PERDUES*...¹²¹

[...] pedimo-lhes que nos inquietem, que abalem permanentemente as nossas mais sólidas certezas [...] os monstros, felizmente, existem não para mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser.

JOSÉ GIL

Aquilo que se apresenta ou é adjetivado de *alternativo* traz uma promessa de subversão ao *oficial*, ao hegemônico e estabelecido. Essa promessa não admite conciliação, hifenização com o oficial, mas quando o alternativo incorpora grande

¹²¹ Subtítulo tomado de empréstimo de Eleni Varikas e de Sandra Corazza.

parte dos discursos oficiais, esse traço-de-união precisa ser exposto, para que se problematize esse “entre”, essa relação. Corazza curricularista “por profissão foucaultiana” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 10) realizou uma analítica discursiva arqueogenealógica “pós-crítica” cotejando duas propostas curriculares, uma oficial, os PCNs do Ministério da Educação do Brasil e uma alternativa, o Movimento Constituinte Escolar do governo petista do Rio Grande do Sul, dando visibilidade aos “riscos dos hibridismos” e produzindo um doloroso abalo em nosso “desejo de sólidas certezas curriculares”, pois esperávamos desde o processo de redemocratização no Brasil por propostas diametralmente opostas a oficialidade da proposta Nacional fortemente ancorada em princípios e fundamentos neoliberais.

As propostas consideradas alternativas voltadas para a Educação Fundamental e amplamente exaltadas pelos simpatizantes da Educação Popular, se autoafirmavam como opostas ao currículo oficial, como se se autodefinir como tal fosse sinônimo de ser currículo crítico, progressista que rompe totalmente com os princípios e fundamentos do currículo oficial nacional. Por alternativa, tais “propostas educacionais e curriculares [...] se propõem a ser de esquerda, democráticas, populares, participativas, cidadãs” (CORAZZA, 2001, p. 103), como se estivessem fora das relações de saber-poder e verdade, como se fossem inquestionáveis e intransponíveis, como se as duas propostas curriculares não se encontrassem nos limiares entre oficial e o alternativo.

Tanto o currículo oficial como o alternativo participam do jogo da “política de verdade”, pois “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade” (FOUCAULT, 1992, p.

12). Para problematizar a constituição de verdade em torno das propostas curriculares em análise, Corazza lançou mão de uma perspectiva inquietante, que desconfia das promessas de subversão e resistência da proposta que se afirma alternativa.

A analítica corajosa e minuciosa de Corazza apostou na utilização do “jogo metodológico” foucaultiano que por meio da genealogia evidenciou os “acazos dos começos” apontados pelo processo de hifenização que alinha a proposta curricular que se reivindica como alternativa com a proposta oficial. Esse alinhamento produz um “hibridismo político-educacional”, que foi meticulosamente explicitado por Corazza, que ao “se demorar nas meticulosidades” evidenciou a ligação perigosa e arriscada entre as duas propostas, sobretudo no processo de governamentalização moral dos indivíduos e da população (CORAZZA, 2001), incluindo processos de controle, regulação, correção, normalização que constituem as duas propostas.

Corazza confronta e enfrenta os documentos das propostas curriculares em análise, atentando para os discursos, no que se aproximam e no que se afastam, “em suas condições, seu jogo e seus efeitos [...] é preciso optar por três decisões [...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2004, p. 51).

Nessa análise genealógica das propostas curriculares Corazza historiciza as emergências e observa atentamente as condições históricas de possibilidades da proposta curricular alternativa, destacando as similaridades com a proposta oficial, pois “os Currículos-Oficializados queiram sempre pô-lo na prisão, segmentarizar seus espaços lisos, cortar suas linhas de fuga, represar seus fluxos que teimam em escorrer” (CORAZZA, 2008, p. 248).

Ao analisar “os olhos de poder sobre o currículo” Corazza nos alerta dos perigos dos hibridismos, pois os currículos oficiais como os PCNs e a BNCC se vinculam com os currículos alternativos, colonizando-os e contribuindo com o “enfraquecimento das concepções mais criadoras e locais de currículo” (CORAZZA, 2016, p. 142), que seriam alternativas, como a criação de um currículo-nômade que “É um currículo de véspera, original, instigante, surpreendente, um disparate generoso, que transmite no prazer de ensinar o desejo de aprender” (CORAZZA, 2009, p. 8).

Corazza analisou a primeira versão da BNCC em 2016, retomando e ampliando o procedimento analítico crítico utilizado para analisar os PCNs em 2000. O *modus operandi* dos PCNs e da BNCC como propostas curriculares oficiais nacionais apresenta similaridades e diferenças, acentuadas pelo neoliberalismo de mercado que instituiu uma “economia política de verdade” que produz “efeitos de verdade” (FOUCAULT, 1992), articulando forças tanto de *alinhamentos* como de *resistências*.

A construção da BNCC organizada pelo setor empresarial representada por organizações não-governamentais, Fundações, Institutos ligados a empresas privadas (conglomerados financeiros) tais como a Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola entre outras resultou em um Documento que não representa os pesquisadores do campo do currículo, os/as profissionais da educação e as entidades representativas da educação.

A análise das propostas curriculares oficiais e alternativas continua sendo uma tarefa necessária 20 anos após a publicação

do texto de Corazza, pois mudou a proposta curricular, mas seu atravessamento pelo neoliberalismo se aprofundou. Assim, para finalizar, cabe nos perguntar junto com Corazza: “Até quando continuaremos olhando para esses olhos de poder sobre o currículo, de maneira inocente?” (CORAZZA, 1996, p. 66).

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.

BERTOLT BRECHT

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos nômades: múltiplos nomes em 51 fragmentos. *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em Educação e Inserção Social*, Universidade do Vale do Itajaí, SC. 23 jun. 2009. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Curriculo_e_Saberes/Mesa_Tematica/12_05_23_Eixo2_mt_sandra.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá v. 17, n. 34, p. 237-254, maio-ago. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n. 17, p. 100-154, maio-ago. 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de poder sobre o currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 36-70, jan./jun., 1996.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Apresentação. *Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

VARIKAS, Eleni. O pessoal é político: desventuras de uma promessa subversiva. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 59-80, 1996.

E OS PEQUENINOS, SENHOR?:¹²² da velha infância

Deniz Alcione Nicolay¹²³

O texto inicia-se com uma passagem do Evangelho de São Marcos. Nessa passagem, Jesus interpela os discípulos dizendo: “Deixem as crianças vir a mim. Não lhes proíbam, porque o Reino de Deus pertence a elas” (BÍBLIA SAGRADA, Mc, 10, 13-15, p. 1236). Trata-se de uma narrativa instauradora do sentimento de inocência em relação à infância. Ao abrir acesso para as crianças, Jesus lhes permite a glória da bem-aventurança, simplesmente por afirmarem-se na pureza. Ele mostra o caminho aos seguidores: “Que se façam tal qual elas — criancinhas, pequeninas —, para acederem ao Reino Bem Aventurado do Deus Pai” (CORAZZA, 2000, p. 60).

Com efeito, a narrativa cristã fortalece o papel nuclear da infância no processo de escolarização, executado muitos séculos depois, precisamente nos séculos XV e XVI, por religiosos reformadores. Entretanto, a face da inocência carrega a mancha do pecado original, da culpa. Por meio dessa culpa primordial, abordada no início do livro do *Gênesis*, quando Adão e Eva são expulsos do paraíso, o infantil carrega a marca do sofrimento da espécie. Portanto, culpa e inocência são faces da

¹²² E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na Pastoral Educativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 59-92, jan./jun. 2000.

¹²³ Doutor em Educação pela UFRGS. Professor da área de Fundamentos Histórico-Filosóficos e Sociológicos da Educação na UFFS. Líder do Gphília e membro da Rede Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação/UFRGS.

mesma moeda, dois mecanismos discursivos e potencialmente ativos nas transformações da infância no decorrer da história.

Em certo sentido, culpa e inocência compõem instância de produção de enunciados sobre o infantil na Igreja Reformada. Podemos acompanhar essa produção na organização de dois eixos ativos: “1. O da isenção da culpa primordial e, portanto, inocência 2. O da participação indireta na culpa e, portanto, possibilidade de culpa” (CORAZZA, 2000, p. 61). Tais eixos fazem com que o discurso religioso (da Bíblia) e o educacional (da Didática Magna, séc. XVII) apresentem convergência em determinada direção e sentido. Essa convergência se traduz no papel histórico de escolarização dos infantis na modernidade que, aliás, conta, segundo a autora, com o suporte do Sacramento do Batismo e da Pastoral Educativa (CORAZZA, 1999, 2000). Por isso, a Didática Magna é a obra que condensa os ideais da cristandade com o nascente mundo burguês, o qual carecia de escolas para o ordenamento da população e, sobretudo, o alinhamento disciplinar dos infantis.

Mas a importância da Didática Magna está diluída entre as grandes obras do espírito humano. Por mais de quatro séculos, a Pedagogia Moderna foi marcada pelos dispositivos comenianos de escolarização, quais sejam: a gradação, a instrução simultânea e a ordem exata em tudo. Por meio desses dispositivos, Comenius promete resgatar a “verdadeira arte universal de ensinar tudo a todos”. E esse propósito é baseado no diagnóstico do fastidioso ensino medieval, cuja confusão das idades e a organização dos conteúdos mais obscureciam a aprendizagem do que produziam resultados (ARIÈS, 1981). Além desse diagnóstico, a Igreja Reformada que Comenius representava também se compadecia da corrupção humana, da salvação das almas pela via educativa. Por isso, o

“remédio” era educar as “plantinhas do paraíso”: “Fica então apontada esta conclusão necessária: a reforma da Igreja e da sociedade, diz Comenius, deve começar pela educação das criancinhas” (CORAZZA, 2000, p. 64). Nessa direção, inclusive, o pastor utiliza, na *Didática Magna*, uma passagem do Evangelho de São Lucas, onde Jesus pede aos discípulos que busquem uma jumenta e seu jumentinho para transportá-lo; no entanto, ele monta no jumentinho. Ele esclarece: “Embora Cristo chame a si jovens e velhos e os conduza de bom grado consigo à Jerusalém celeste, os mais aptos a acostumar-se ao jugo de Cristo são os menores [...]” (COMENIUS, 2002, p. 30). As criancinhas, portanto, representam a possibilidade de reconquista do paraíso, uma nova aliança com Cristo e a grande esperança para o novo mundo.

Na sequência do texto, do subtítulo, “Doença e morte das plantazinhas do paraíso”, a autora relata as transformações históricas ocorridas no processo de escolarização dos infantis. Valendo-se de análise arqueológica, percebe as variações discursivas utilizadas na composição dos dispositivos da escola moderna. Nesse sentido, identifica que: “O poder exercido nessa série histórica configurou uma forma de “poder espiritual”, que não foi mais do que um modo particular de relações entre os adultos culpados e as crianças inocentes” (CORAZZA, 2000, p. 64). Isso significa que se no início a mácula do pecado, da salvação, justificava o emprego da educação cristã aos infantis, na sequência, essa preocupação passa a ser diluída, tratando-se a infância como “uma filha bastarda”. Ou seja: da doença cristã do pecado original passa-se a morte simbólica da individuação potencial, uma vez que o saber educacional, além da religião, combina necessidades “científicas, políticas e econômicas”.

Essa posição ganha força na seção seguinte: “Duas horas: carne culpada e corpo caçado”: a autora, novamente, percebe os desdobramentos minuciosos que a ascese cristã pratica em relação ao corpo infantil. Esse corpo é projetado como uma esfera modelar por séculos de subjetivação. Ele é o solo fértil da psicologia e da pedagogia na primeira infância. Por meio dele, a cadeia discursiva alimenta uma série de postulados epistemológicos, didáticos, metodológicos, necessários à organização de políticas e de currículos nas etapas iniciais da educação básica. Há um processo de moralização em curso, desde o discurso bíblico de Comenius. Essa direção é fortalecida na história da interiorização da infância, quando afirma: “Essa “culpa do infantil” passa a integrar a epistemologia ocidental que pensará cientificamente a criança, pensado-a sempre no registro moral. O elemento genealógico privilegiado das práticas educacionais” (CORAZZA, 2000, p. 69). O que significa que a ideia do corpo culpado pelo poder espiritual (versão bíblica) evolui para a pedagogia comeniana de maneira estratégica e pontual. O rebanho de escolares é pensado em sua coletividade, no exercício político dos nascentes estados burgueses. A maquinaria escolar é um dispositivo de regulação, controle e normalização desses sujeitos. Logo, a individualidade da criança, para além da criança-aluno, fica em segundo plano.

Ela fica em segundo plano porque a arte didática do pastor morávio é aprimorada cada vez mais. Ao convocar todos os cidadãos de bem para organizar as escolas, ele esvazia o discurso cristão do poder pastoral e moderniza a técnica de gestão e controle dos corpos. Essa técnica, embrenhada nos nascentes estados modernos, será cada vez mais racional e estatística. Por isso, podemos afirmar que: “A criança-aluna — não mais somente filho e filha, não mais apenas criança — e

sua educação só podem ser pensáveis pela razão de Estado, que é a que fornecerá as técnicas e estratégias necessárias para educá-la” (CORAZZA, 2000, p. 71). De certa forma, a “razão de Estado” exerce um poder controlador, de polícia. Essa forma de poder se preocupa em vigiar, organizar, produzir sujeitos aptos ao desenvolvimento da vida burguesa. Não é aleatório que o reconhecimento das populações passe pelo investimento do Estado na compreensão dos costumes, dos espaços e das interações. A chamada governamentalidade (FOUCAULT, 2008), como aprimoramento da arte de governar, coloca o Estado moderno como gestor e produtor de tecnologias de poder-saber, necessárias ao governo dos vivos. O infantil, portanto, torna-se a malha expansiva de uma série de práticas e discursos, que fizeram da história da infância apenas a história dos processos de subjetivação da criança-aluno.

Entre essas práticas, por exemplo, a autora cita o sacramento do Batismo Cristão como signo emblemático do sentimento de pertença a um povo, a uma religião. Ela percorre a história dos concílios, dos teólogos clássicos, mas também dos significados da herança greco-romana. Nesse sentido, destaca-se a importância singular dessa prática: “O Batismo é o rito que simboliza a transição da morte para a vida. Por ele, fica expressa a autotranscendência permanente do homem. A água, no Batismo, é, antes de tudo, o grande dom de criação para o homem, para sua vida” (CORAZZA, 2000, p. 75). Isso significa, para os infantis, o exato momento em que se fideliza a alma, ou alma, uma vez que, ao ser batizada, a criança é lançada num plano metafísico de beatitude, de ligação com Deus. Por isso, o símbolo da água, além da pureza, é matéria do infinito, por meio da qual tudo inicia. É também matéria que permanece (onde se deve permanecer na fé) até o encontro com as

águas grandes do oceano sem fim. Assim, o Batismo se constitui num primeiro degrau da cristandade, caminho que capacita o infantil a seguir na “crença e na caridade”.

Para além da perspectiva doutrinária do cristianismo, contemplamos, na seção seguinte: “Vidas depois da vida”, ênfase dada ao discurso da história das ideias e da antropologia. Com efeito, tanto num campo, quanto no outro, a autora destaca técnicas de “adultização” dos infantis, por meio de práticas culturais de iniciação. Como exemplo, destaca as relações entre adultos e crianças na comunidade Samoa (Margareth Mead) e, também, na tribo Nambikwara (Lévi-Strauss). Nesse sentido, “a infância é dotada de um valor coletivo para a comunidade primitiva” (CORAZZA, 2000, p. 76). Ou seja, ela significa “uma infância para o outro”, um objeto de propriedade cuja finalidade está bem delimitada ao interesse dos adultos. Isso quer dizer que ela jamais exerce papel central na comunidade, mas acessório ou parte de um contexto em que, desde muito cedo, tende a pertencer ao mundo dos adultos. Não há, portanto, nenhuma preocupação com a particularização da infância, com seu universo de formação.

No entanto, no mundo da civilização ocidental cristã, essa visão começa a mudar a partir do século XII. Valendo-se da obra do historiador Philippe Àries, de modo especial do escrito *História social da criança e da família* (1981), a autora persegue o surgimento da sensibilidade em relação à infância. Nessa direção, pontua: “Sensibilidade que teve uma gestação longa e gradual, a partir da segunda metade da Idade Média, e que se impôs como um movimento em constante progresso” (CORAZZA, 2000, p. 77). Com efeito, essa gestação é percebida na iconografia, na escultura, na arquitetura, nas artes plásticas dos séculos XIV, XV, XVI, quando os infantis são retratados

como modelos preferidos dos artistas, nos quadros de família. Mas essa evolução é, sobretudo, obra da mudança de mentalidade burguesa. Se nos séculos anteriores não se tinha nenhuma preocupação ou cuidado com os infantis, a partir do século XII, cada vez mais, a infância ocupará o centro das preocupações. Também, nesse sentido, não se deve esquecer a importância da cristianização dos costumes. A Igreja, mergulhada no humanismo das artes, recria as imagens de vários personagens bíblicos quando crianças. De certa forma, ela também coloca a infância como um dos seus modelos favoritos. No Batismo, por exemplo, essa faixa etária será a predileta, uma vez que as crianças, conforme o *Sermão da Montanha*, “são descritas como puras de coração e, portanto, mais próximas de Deus”.

No entanto, essa concepção de Batismo demorou a marcar a ritualística cristã. Por isso, na sequência do texto, percebemos o esforço da autora em demarcar o contraponto às práticas medievais. É possível acompanhar a ênfase dada ao assunto, na seguinte passagem: “Durante a Idade Média, a teologia cristã sustentou o predomínio da imagem negativa da infância e uma prática autoritária no governo das crianças” (CORAZZA, 2000, p. 79). Tanto entre populares, como nas famílias abastadas não havia nenhuma preocupação com a higiene, cuidados e educação, em relação aos infantis. Ao contrário, era superestimado o drama da culpa original e, por isso, desde tenra idade, o corpo carregava o embrião do mal. A infância era uma espécie de recipiente, onde as projeções dos adultos se fixavam. Carregadas da mística escatológica, tais projeções pontuavam o universo entre deuses e demônios. Portanto, a Idade Média demarca essa linha divisória da cristianização dos costumes: de uma teologia radical passa-se a educação humanista, aos reformadores e, com isso, à renovação do sentimento cristão.

Mais uma vez, conforme descrição da autora, as práticas de ascese cristãs (como o batismo) demonstram a evolução desse quadro. No início, ainda na Idade Média, não havia parâmetros de idade, local ou condição, que impusessem padrão ao ritual do batismo. No entanto, o incremento da simbologia cristã coincide com uma espécie de ressurgimento espiritual do sacramento. A necessidade de batizar o recém-nascido se fortalece no caminho da salvação e, também, na condição de expulsar os espíritos maus. Essa possibilidade é ilustrada no texto: “A crença de que a criança que chorava, ao ser batizada, estava expelindo o Demônio, persistiu durante muito tempo, mesmo depois da supressão formal do exorcismo pela Reforma” (CORAZZA, 2000, p. 82). Tal prática, de considerar o infantil possuído, servia, inclusive, de justificativa para o infanticídio dos mal formados fisicamente ou estranhos ao padrão de ‘normalidade’ da época. É somente entre os séculos XV e XVI que o sacramento é popularizado, tornando-se via de conversão cristã para todas as crianças.

Nesse ponto do texto, é preciso condensar algumas teses a fim de que não se percam em meio à densidade da pesquisa histórica. Importa destacar a evolução da análise sobre dois mecanismos (podemos chamar de dispositivos ao modo de Foucault). É claro que um deles é o batismo, definido pela autora como “a matriz geral da infantilidade ocidental” ou, na extensão de seu significado, como “[...] a primeira intervenção de ortopedia moral que o ocidente realizou sobre o corpo infantil” (CORAZZA, 2000, p. 83). O outro mecanismo é uma sequência do primeiro. Vejamos: por efeito do sacramento, as crianças culpadas são “purificadas do Pecado Original”, tornando-se “inocentes”. Esse dispositivo, o da inocência, já é apontado, na obra de Áries (1981), como o responsável pela

mudança de costumes da família burguesa em relação aos infantis. A infância do menino Jesus, do ponto de vista cristão, também contribuiu para reforçar a inocência como “o primeiro eixo epistemológico e sentimental para o reconhecimento moderno da infância”. Entretanto, há de se pactuar com a pesquisadora no seguinte sentido: “Não se pense que alguém possa afirmar que esses dois mecanismos tenham utilizado as mesmas táticas e as mesmas relações de poder e de saber: apenas de que são linhas de força constituidoras do sujeito infantil ocidental” (CORAZZA, 2000, p. 85). Com efeito, a sexualidade infantil, por exemplo, desconhecida ou ignorada até a invenção da psicanálise, expõe o regime de incitação praticado há séculos por educadores e moralistas em “internatos, colégios e orfanatos”. O que parecia repressão, portanto, era o rol de práticas veladas de subjetivação do corpo infantil.

Então, torna-se evidente que o papel central desse dispositivo da inocência seja o da construção do discurso moral sobre a infância. Se, por um lado, esse discurso afirma a proteção aos infantis; por outro, ele se coloca de maneira estratégica para o processo de escolarização, afirmando a fraqueza, ou seja, a criança “será tornada mais velha do que sempre foi”. É por isso que podemos destacar que: “Este sentido resultará numa dupla atitude moral: preservar a infância das iniquidades da vida, especialmente da sexualidade tolerada ou estimulada, e fortalecer a infância, desenvolvendo seu caráter e sua razão” (CORAZZA, 2000, p. 86). Essa assertiva já serve como justificativa para a necessidade de escolarização, uma vez que no incipiente Estado burguês o desenvolvimento social e econômico depende do controle dos corpos, da inculcação de determinados valores morais. Por conseguinte, se pela via religiosa, no sacramento do Batismo, o infantil recebe atenção da cristanda-

de; pela via da racionalidade, ele precisa estar preparado a fim de pertencer ao mundo dos adultos.

Esse mecanismo de adultização, de moldagem dos valores direcionados aos infantis perpassa grande parte do texto. Uma infância do “outro”, ou seja, projetada de acordo com a gama de interesses do mundo adulto. Percebemos a evolução sentimental, mas ela não é tudo. Não é aleatório que, já na parte conclusiva do texto, a pesquisadora sinalize para a mudança histórica da matriz do “poder espiritual-pastoral do batismo para o poder disciplinar da educação escolar”. Isso representa o esforço da educação escolar no caminho da “racionalidade”, do disciplinamento dos corpos e da contenção dos instintos. Talvez por isso, ela afirme que: “Tanto o batismo quanto a educação escolar articularam, em suas práticas, os dois estratos, o religioso e o laico, e os dois enunciados, o da inocência e o da culpa infantis” (CORAZZA, 2000, p. 87). E essa articulação proporciona o cenário da pedagogia moderna, esse estigma da infância sem fim, como o “outro” “dos humanos adultos”.

O texto, já na sua etapa final, revela aspectos pontuais do estudo desenvolvido pela autora. O batismo, por exemplo, associado a uma tecnologia do eu, representa a oscilação entre os mecanismos de “inocência e culpas infantis”. Podemos compreender essa associação, quando ela esclarece que: “Tecnologia que permite ao infantil efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre o seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas e formas de ser” (CORAZZA, 2000, p. 88). Ou seja, não se trata exatamente de uma narrativa histórica cronológica, mas da ênfase dada à “história do presente”, aos modos de funcionamento de tal tecnologia. Assim como o batismo, o processo de escolarização, na sua versão moderna, fixou-se como uma forma de dominação

social, determinando, em cada época, o conjunto de valores aplicados sobre as consciências e sobre os corpos dos infantis.

O texto apresenta, ainda, a relação do batismo com a confissão. Com efeito, tanto numa condição, quanto na outra, as Ciências da Educação “fazem com que o infantil continue sendo um objeto de conhecimento para os outros e para si mesmo”. Ora, trata-se de um jogo discursivo: na confissão, ele fala; no batismo, ele é falado. Entretanto, a representação discursiva é a mesma: do já produzido, já dito, já construído por séculos de aplicação do poder disciplinar, quer seja na Igreja, quer seja na Escola. Isso faz com que a autora conclua que: “Tanto as pastorais religiosas da confissão e do batismo, quanto a pastoral educacional têm, como dever, ao fim e ao cabo, fazer passar tudo o que um infantil é, pelo filtro da palavra elidida e julgada pelos outros” (CORAZZA, 2000, p. 89). É como se, por meio dessa tecnologia do eu, fosse construída uma verdade cristalizada, referencial. Tal verdade transformou o infantil de “animal batizado” para “animal escolarizado”. E a escola, enquanto instituição disciplinar, por meio de suas práticas de pedagogização, criou uma espécie de fé coletiva no seu poder de humanização, de transformação social. Por meio dessa fé, construiu-se uma cultura de confiança no bem-estar das nações, considerando-se que o futuro depende da escolarização massiva. Por isso, essa tecnologia do eu (o batismo), fortalecida pelo “dispositivo de infantilidade”, desenvolve o poder moderno atento “aos menores movimentos do corpo e da alma infantis”.

Chegamos ao final do texto. Dessa resenha descritiva, colhemos várias contribuições. Poderíamos apontar uma a uma. No entanto, já realizamos tal exercício na forma como apresentamos a organização dessa escrita. Seguimos a sequência da pa-

ginação do artigo original da Revista Educação e Realidade, valorizando as palavras e a fascinante análise da autora. Cabe-nos uma conclusão, a mesma que abre o último parágrafo do texto: “Aqui termina o jogo, ao modo de Foucault, propiciado pelas positivities da *Bíblia* e da *Didática Magna*, que veio resultar em nossa atual *Pastoral Educativa*” (CORAZZA, 2000, p. 90).

O texto de Sandra Corazza foi escrito há mais de vinte anos. E o que permanece daquele tempo na trajetória de um intelectual? No caso particular: de uma grande filósofa da educação brasileira? Talvez alguns detalhes de estilo, alguns modos de argumentação, algumas frases companheiras; porém as ideias voam com o vento, como uma tempestade corazziana. O texto, esse que resenhamos, passou e não é mais.

Nem a autora é mais a mesma. Ela é muitos, muitos. Não saberíamos dizer em quantidade, biblioteca de milhares de livros. Se uma vez estive nos Estudos Culturais com Foucault, foi para vasculhar o “dispositivo de infantilidade”. Por meio dele, encontrou a infância do outro. Não a infância (como potência), mas o que os adultos fizeram dela em séculos de práticas de subjetivação.

Alguns detalhes dessa condição estão narrados no texto resenha que acabamos de apresentar. Talvez uma obra de grande relevância para este estudo, produzido pela autora, síntese da sua tese doutoral, seja o livro “História da infância sem fim”, publicado pela editora UNIJUÍ, em 2000. Nesse livro, imbuída da arqueogenealogia foucaultiana, Sandra percorre os caminhos da história da infância, ou melhor, da história como pensa e escreve Foucault, Nietzsche, Deleuze. Nesse movimento, há sempre uma descoberta inusitada, um caminho desconcertante e um falso personagem que impera como sujeito da modernidade. Não é pela linha contínua da escrita,

pela cronologia do tempo, pelos grandes acontecimentos ruidosos que se escreve essa narrativa. Ela se escreve de modo descontínuo, pelo embate das forças, pelo olhar perspicaz da pesquisadora. Portanto, a obra traz elementos fundamentais para compreendermos a síntese que, por hora, apresentamos.

Neste exercício, corremos o risco de deixar escapar ideias, conceitos que, para outros pesquisadores, podem ser considerados de suma importância. Esse risco assumimos sozinhos. Além do mais, tratando-se da obra e do trabalho da incansável pesquisadora, astuta orientadora de várias teses e dissertações, que é Sandra (sim: é, porque a obra continuará a colher seus frutos por muitos e muitos anos), é inútil acreditar que capturamos tudo do texto. Algo do texto sempre foge. Novos caminhos se abrem para novos percursos, uma vez que interpretar é criar a distância possível entre o escrito, o reescrito e o instante. Talvez, por isso, ela esteja sempre à frente do discurso comum (dos clichês, da repetição, da burocracia acadêmica), fazendo-se contemporânea da arte de escrever a vida e os sonhos. Porque sem sonhos não chegamos a lugar algum. Agora, de tudo isso que aconteceu, podemos dizer: foi só um sonho e, quando o inverno passar, estaremos na grande ciranda da vida como os cataventos a girar.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Paulus, 1990.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. *E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na Pastoral Educativa*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 59-92, jan./jun. 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

À RODA DO INFANTIL:¹²⁴ do infanticídio (n)às rodas educativas

Martha Giudice Narvaz¹²⁵

BREVE INTRODUÇÃO

A pesquisa acerca da infância e da história dos mecanismos de poder-saber do dispositivo de infantilidade integra diversas produções de Sandra Corazza (1998a, 1998b, 1998c, 2002). Nesse artigo, publicado na Revista Educação e Realidade, em 1998, Sandra Corazza (1998a) faz um percurso pelas práticas de infanticídio e de exposição das crianças, descrevendo o dispositivo da “Roda dos Expostos”, engrenagem giratória e ótica, mecanismo enunciativo, tecnologia disciplinadora que configura uma ortopedia da infantilidade. Sandra descreve, neste texto, a articulação das práticas de infanticídio e exposição antigas à recolha e à criação modernas, passando pela Roda dos Expostos e configurando-se na contemporaneidade em nossas “Rodas Educativas”. Sua tese é a de que “a Roda é uma esta espécie de ovo-de-Colombo, na antecâmara da ordem política do Panóptico” (CORAZZA, 1998a, p. 87). Na presente resenha, na intenção de ser o mais possível fiel à riqueza do pensamento de Sandra, procedemos a uma breve descrição dos principais aspectos por ela propos-

¹²⁴ A roda do infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 87-141, jan./jun. 1998.

¹²⁵ Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia e pós-doutora em Educação (UFRGS). Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

tos em cada tópico para, ao final, tecermos alguns considerações, sobretudo no que tange à atualidade de suas proposições mesmo 20 anos depois da referida publicação. Salve, Sandra!

DOS TÓPICOS ELENCADOS POR SANDRA

Infanticídio e exposição. A partir de pesquisas históricas Sandra nos conta, neste artigo, que as crianças, desde a Antiguidade, morriam precocemente, ou eram vítimas de infanticídio. Aristóteles (1988), em *Política*, destaca a autora, propunha que nenhuma criança disforme fosse criada; para evitar o excesso de crianças e o empobrecimento da população, argumentava a favor do abandono de recém-nascidos e do controle da procriação, incluído aí o aborto. Foi só na Modernidade que se configurou uma certa preocupação com o destino e “proteção” da infância. Antes do advento da Roda, crianças que não eram diretamente mortas eram deixadas no lixo, em vias públicas, na entrada de casas aristocráticas, de mosteiros e de conventos, em portais de igrejas, hospitais gerais ou hospícios. Estas crianças “enjeitadas” e “abandonadas” eram genericamente nomeadas de “expostas”. Do infanticídio, passou-se à exposição, envolvendo: 1) a criança exposta; 2) seus expositores; e, 3) o recolhimento. Inscreveram-se aí diversas práticas culturais, ora de caráter religioso, piedoso, caritativo e missionário, ora filantrópico, assistencial e educacional que visavam a “salvação” do corpo infantil. Essas práticas, descontínuas, deslocam-se, na passagem do século XIX para o XX, da assistência filantrópica caritativa para a regulação médico-higienista típica da Modernidade. Ligadas à necessidade de regular a população, distribuir e agrupar os indivíduos nas cidades e vilas e administrar os recursos econômicos, a exposição moderna articulava-se a problemas de natalidade e mortalidade infantil e às práticas sexuais da família

conjugal. Os corpos das mulheres e das crianças, a sexualidade e as práticas de cuidado, maternidade e aleitamento passaram a ser reguladas. A criação da figura da “criança exposta” descortinou, segundo Sandra, códigos morais que engendraram filhos “bastardos” ou “naturais”, “legítimos” ou “ilegítimos”; um infantil “padrão” e infantis “anômalos”; formas diferenciadas de governo e de educação das crianças.

Recolha e criação. Na Roma antiga, continua Sandra, existiam lugares destinados à exposição de crianças indesejadas, em geral meninas, mas também meninos ilegítimos, deformados ou cujo nascimento fora acompanhado por maus presságios, como nos mitos clássicos de Rômulo e Remo, Édipo e do Moisés bíblico. Para as famílias pobres, uma filha representava uma boca inútil a alimentar, designada à exposição antes mesmo de nascer, embora a exposição das meninas fosse praticada mesmo por famílias abastadas. As crianças eram adotadas ou criadas como escravas pelos estranhos que as recolhiam. A partir da Modernidade, a problemática da exposição no Ocidente articula-se à regulação das práticas sexuais (extra)conjugais implicada na gestão moral da população: distinguiram-se as expostas provenientes “do pecado” das que provinham “da miséria”, privilegiando a criação destas, sobretudo se brancas e batizadas, em detrimento de “mestiças, mulatas, negras, cabras, crioulas”. Os expostos não poderiam ser acolhidos indiscriminadamente, pois isso estimularia a libertinagem. Apesar da condenação do aborto, do infanticídio e da exposição pela Igreja Católica, havia argumentos por parte de alguns bispos para a absolvição no caso da exposição de neonatas por famílias pobres ou para preservar a honra das famílias.

As práticas de exposição, de recolha e criação no Brasil eram variadas, descreve Sandra: 1) As crianças eram deixadas

tanto em casas de famílias ricas quanto em casas de roceiros, costureiras, fiandeiras, prostitutas, mendigos; ordens religiosas e mulheres da alta nobreza, albergues, asilos, hospitais, hospícios e casas recolhiam as crianças expostas, bem como comerciantes interessados em meninas para a prostituição; 2) A prática de criar crianças alheias era comum no Brasil, mesmo antes do estatuto da adoção, caracterizando os “filhos de criação”; 3) Os indígenas não expunham os filhos, nem as filhas; 4) A exposição era um fenômeno especificamente urbano; 5) O Brasil nunca chegou aos altos níveis de exposição em massa de bebês, tais como os encontrados na Europa do século XIX; 6) A natalidade geral brasileira caracterizava-se por elevadas taxas de ilegitimidade por raça: 86,3% das crianças negras que nasciam eram ilegítimas, contra 33% das brancas.

Governamentalização da Roda. A partir do final do século XVII, instituições caritativas conhecidas por “Casa da Roda”, “Casa dos Enjeitados”, ou “Casa dos Expostos” passaram a recolher e cuidar das crianças abandonadas. Essas casas passaram a ser designadas pelo nome abreviado de “Roda”, que deriva do mecanismo onde eram depositadas as crianças: incrustado em uma parede de pedra, havia um cilindro de madeira preso por um eixo vertical que o fazia girar, sendo as crianças introduzidas em uma parte da superfície lateral aberta do cilindro. O dispositivo permitia que a exposta, após um giro, passasse para dentro do estabelecimento do recolhimento sem contato direto entre o depositário e o recebedor. Puxava-se então uma corda com uma sineta para avisar a chegada de mais uma criança. O expositor retirava-se do local, sem ser identificado. A invenção destes cilindros rotatórios remonta àqueles usados nos vestíbulos de mosteiros e conventos medievais, nos quais eram depositados objetos, alimentos, mensagens, orações e

promessas aos internos que viviam isolados, em vida contemplativa. Passaram a receber também crianças destinadas ao serviço de Deus, as quais, “indevidamente” postas no cilindro, originaram a “Roda dos Expostos”. As primeiras rodas das quais se têm registro, destinadas a este fim, encontraram-se na Itália do século XII, quando emergiram as confrarias de caridade. Tais confrarias funcionavam circunvizinhas a hospitais, para recolhimento e assistência aos pobres, peregrinos, doentes, leprosos, loucos, além das crianças. Com estas ações, as confrarias realizavam suas “Obras de Misericórdia”.

Decretos governamentais determinaram a instalação de Rodas em cada cidade ou vila em Portugal, desde 1793, e em França, desde 1811. No Brasil, a Roda de Salvador foi aberta em 1726; a segunda Casa da Roda foi criada em 1738, no Rio de Janeiro; a terceira e última Roda do período colonial brasileiro foi instalada na Santa Casa de Misericórdia do Recife, em finais do século XVIII. As Rodas buscavam proteger a honra da família colonial dos nascimentos ilegítimos e a vida das crianças expostas pelas ingratas e desamorosas mães que as abandonavam. Foram-se regulamentando a obrigatoriedade de instalação da Roda e assistência às expostas, oficializou-se, assim, a Roda de Expostos nas Casas de Misericórdias, a serviço do Estado. Ao mesmo tempo, a iniciativa particular era incentivada a assumir a criação das crianças, liberando as municipalidades dos custos desta operação. Na então Província do Rio Grande do Sul, surgiram novas Rodas: em Porto Alegre (1837), Rio Grande (1838) e Pelotas (1849). No século XIX, chegaram ao Brasil teorias liberais, utilitaristas, e a medicina higienista. Além disso, as Santas Casas não conseguiam mais subsidiar a assistência às expostas. Nesse contexto, as administrações provinciais, junto com os bispos católicos, trou-

xeram da Europa as “filhas de caridade”, religiosas tais como as Irmãs Vicentinas e as Irmãs Franciscanas, entre outras, que se encarregaram do cuidado das crianças expostas.

“*Um convite ao pecado sob o manto da noite*”. A assistência às expostas foi deixando de ser ação descentralizada, a cargo das municipalidades e das confrarias de leigos, para centralizar-se como questão de governo das províncias. Iniciava-se forte campanha para a abolição da Roda, considerada imoral e atentatória aos interesses da Nação, por agregar filhos de prostitutas, produtos de uniões ilegais, crianças com defeitos físicos ou mentais. No Brasil, sua extinção foi incitada pelos médicos higienistas, diante da alta mortalidade nas casas dos expostos e fundamentados nas lutas pela melhoria da raça humana, com base nas teorias evolucionistas e eugenistas.

E a Roda morreu? Segundo Sandra, as rodas sobreviveram ao século XX: a do Rio de Janeiro foi fechada em 1938; a de Porto Alegre, oficialmente, em 1940; as de São Paulo e de Salvador, somente na década de 1950, as últimas do gênero em toda sociedade ocidental. As expostas deixadas nas treze rodas que funcionaram no Brasil foram, em sua grande maioria, filhos e filhas de escravas, que passavam a gozar da condição de “libertos”. Após a Lei do Ventre Livre, em 1871, os médicos higienistas constataram a diminuição do número de expostos. A Roda teria funcionado para: 1) evitar o “mal maior”, do aborto e do infanticídio; 2) defender a honra das famílias cujas filhas engravidavam fora do casamento; 3) como mecanismo para regular o tamanho das famílias, dado a precariedade do controle da natalidade.

Os partidários da Roda exaltavam sua “função purgadora dos desvios sexuais”, enquanto outros, partidários da racionalização da assistência pública e do desenvolvimento

da adoção, eram contrários à sua manutenção, sobretudo a partir do descobrimento de fraudes no sistema da Roda. Comissões de inquérito foram instauradas. As fraudes encontradas aludiam a mães que levavam seus filhos para a Roda e, em seguida, ofereciam-se à instituição como amas-de-leite, a fim de receberem um pagamento mensal que fora instituído para isso; senhores mandavam suas escravas depositarem os filhos na Roda e depois buscá-los para serem amamentados e, findo o período da criação paga, continuavam com as crianças como escravas; amas-de-leite que não declaravam a morte das crianças para continuarem recebendo os salários. Na França, havia número considerável de filhos legítimos entre os expostos, cujas famílias os expunham para que fossem alimentados pelo Estado. O anonimato do “segredo da origem” foi substituído por um “sistema aberto”, desencorajando a exposição e instaurando mecanismos de investigação das mães. Instituiu-se, então, assistência financeira e médica às mulheres mais pobres e às “imorais”, a fim de não se “atribuir um prêmio ao vício”. Decorreu daí todo um sistema de vigilância sobre a criação dos filhos de família popular, com o surgimento, em 1865, das primeiras “sociedades protetoras da infância”.

No Brasil, as casas de Misericórdia não podiam mais abrigar todas as crianças que voltavam “da criação”. A maioria delas não tinha para onde ir, ficando então nas ruas, prostituindo-se, vivendo de esmolas ou de pequenos furtos. As administrações das rodas passaram a buscar famílias que recebessem as crianças como aprendizes, no caso dos meninos, e como empregadas domésticas, no caso das meninas. Estas, devido à preservação da honra e da castidade, eram objetos das maiores preocupações. Para os meninos, havia a possibilidade de serem

enviados para as companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal da Guerra. Segundo os princípios utilitaristas, os filhos da Pátria deveriam servir à Nação.

Deslocamentos filantrópicos, assistenciais, de direito. No Brasil, a partir de 1860, foram criadas instituições de proteção à infância “desamparada” sob a égide da moral cristã, da caridade, e da filantropia utilitarista, aliada à ideia utilitarista do bom aproveitamento do indivíduo para aumentar a riqueza da Nação. A partir dos anos 60, estruturou-se a Fundação de Amparo e Bem-Estar do Menor, seguida da instalação, em cada Estado, da Fundação Estadual de Bem-Estar dos Menores. Em 1988, com a Constituição Cidadã, inseriram-se os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos 50; e em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente fez com que o Estado assumisse a assistência aos desvalidos. Crianças e os adolescentes passaram a “sujeitos de Direito”, pela primeira vez no Brasil. Em Porto Alegre, na década de 40, a Maternidade da Santa Casa de Misericórdia veio a ocupar o lugar da Roda. Se a Roda era um convite ao pecado e ao abandono das crianças, a Maternidade, agora, oportunizava às crianças a permanência junto da mãe.

Entrando na Roda. A Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, fundada em 1803, teve a Casa da Roda instituída em 1837. Uma das preocupações centrais da Roda para com a exposta era o batismo, “salvando a alma” da criança. Após o Batismo, a criança era dada a uma “Criadeira”, a qual, em troca de pagamento, responsabilizava-se a cuidar dos meninos até os 7 e das meninas até os 8 anos, devolvendo-os para a Casa. Os meninos devolvidos pelas criadeiras iam para o Arsenal de Guerra aprender uma profissão; enquanto as meninas ajudavam a cuidar dos menores, como amas-secas, estudavam

bordado, costura e as primeiras letras, e recebiam um dote quando chegavam aos 18 anos para se casarem. Até então, viviam isoladas, proibida qualquer comunicação com o mundo exterior, exceto por umas poucas visitas que recebiam sempre acompanhadas da “Regente” da Casa.

Depuração disciplinar. A Roda salvava não apenas as crianças, mas também as mães — que morriam mais de abortos que de partos — bem como a honra das famílias. A Roda, aparente mecanismo de salvação do infantil, foi mecanismo de depuração moral: 1) Depuração da consciência: desestímulo às práticas do aborto e do infanticídio; eliminação do horror do espetáculo de crianças mortas nas vias públicas; 2) Depuração da experiência da morte: anulava-se o ato de matar com as próprias mãos e esquecia-se a banalidade cotidiana de topar com as mortas; 3) Depuração da desordem: a morte e a vida eram administradas; 4) Depuração da luxúria: as testemunhas indiscretas do pecado não pararam de ser produzidas, mas o cilindro oco de madeira as ocultava, preservando a reputação das famílias e fomentando interesses de Estado.

“*A educação pode tudo*”. O Estado deveria conservar as expostas vivas, aperfeiçoando cuidados com higiene, aleitamento e educação. Livrando a sociedade e as famílias “das indesejáveis”, as Rodas ampliaram a intervenção do Estado na conservação, utilização e regulação moral das condutas dos indivíduos.

Prática de internamento. A Roda dos Expostos integrou o que Foucault chamou “prática do internamento”, constituída por uma rede de instituições que se implantou a partir do século XVII como uma nova reação à pobreza, na qual a miséria fora despojada de sua positividade mística medieval. Agora, o Estado regulava a pobreza, enquanto a Igreja Católica reorganizava a caridade. Tanto o exílio quanto a Roda não

configuravam “problemas públicos”, inicialmente. As primeiras instituições de assistência, bem como a Roda eram “problemas” do clero, das confrarias de caridade e da alta elite, que se dedicavam a recolher esmolas para amparar as crianças abandonadas. Centralizando a exposição desordenada e funcionando como uma estratégia de governo frente à mendicidade, o internamento da Roda ligou-se à questão moral, dado que as virtudes individuais, assim como o comércio e a produção de riqueza, deveriam ser administradas pelo Estado. Retirando a positividade mística que envolvia a miséria na Idade Média, e recusando a necessidade das obras de caridade para a salvação eterna, a Reforma redefiniu a pobreza como sinal do castigo de Deus ou efeito da desordem. Criam-se os bons e os maus pobres, cujo internamento era justificado a título de benefício e a título de punição, ora assistência, ora castigo, conforme o valor moral daquele a quem o internamento era aplicado. Se a antiga exposição das crianças exaltara a miséria e glorificara a experiência de recolhimento — pela salvação e alívio que propiciava —, a exposição na Roda retirou a criança miserável da desordem das ruas para depositá-lo na ordem da Roda e da previdência dos Estados.

Objeto da polícia. Crianças da roda, filhas da falha, bocas para as quais não havia alimento, sobras da vida, não mais expostos em qualquer lugar, passaram a ser problema de polícia, ao lado dos miseráveis, das vagabundas, dos loucos, das histéricas, dos pervertidos. Acolhido, numerado, descrito, saneado, batizado, o infantil estará na Roda, fora do caminho, pois que perturba a ordem social. O corpo da Roda é agora objeto de intervenção dos Estados, que assumiram funções da Igreja e de particulares. A fim de garantir a segurança, a ordem, o aumento da riqueza e a felicidade públicas, administrava-se o

sexo e a vida. Era preciso não manter relações sexuais fora do casamento; assegurar a saúde dos futuros herdeiros evitando as “perversidades”; controlar as enfermidades venéreas e domésticas e o corpo infantil exposto, nascido de um sexo no mais das vezes pecaminoso. A Roda exaltava a função purgadora dos desvios sexuais. Os tratados de polícia, marcando a distinção entre Razão e Desatino, já prescreviam o recolhimento dos libertinos, vagabundos e devassos. A Roda foi um dos dispositivos de governamentalização do Estado moderno que define se o corpo deve ou não ser responsabilidade do Estado; se é objeto público ou privado; se é para nascer ou para morrer; se é para ser subordinado, pedagogizado, adultizado, sexualizado. Forma de governo não apenas do corpo infantil, mas do corpo familiar e social, sob os auspícios da Higiene e da Norma. Solo de cultura das disciplinas, a exposição das crianças na Roda assinala a emergência de uma operação eminentemente pedagógica de gestão das condutas.

Governo de si. A história da exposição dos cinco filhos de Rousseau na Roda, descrita aqui detalhadamente por Sandra, aponta para o deslocamento do governo pelos outros para o governo de si mesmo. À medida que justifica a exposição dos filhos na Roda, Rousseau — e depois dele, todo o indivíduo ocidental — naturaliza suas formas de subjetivação: instinto materno; paternidade responsável; infantil natural; família monocelular; heterossexualidade sadia; verdadeiro sentimento em relação aos infantis; a criança educada; uma infância sem fim (CORAZZA, 1998b).

Ovo-de-Colombo na antecâmara do Panóptico. A “exposição” — regulada pelo regime da soberania, interessava-se pelo “sangue azul”; a “exposição na Roda” — cujo regime se interessa pelo “sangue são”, põe em cena o infantil no observatório

do quadriculamento disciplinar: registros e classificações entre crianças “da Roda” e as “de família”; vigilância constante; determinações coercitivas sobre seus destinos. Não mais abandonadas ou soterradas em montes de lixo, do infanticídio e da exposição sem norma, as expostas-recolhidas têm agora diagramada toda sua vida: todo um sistema de documentação permanente em nome da moral pública, da família, da homofobia, da raça e da espécie, da sociedade ameaçada pela exposta recolhida-registrada. A CRIANÇA EXPOSTA — dada a outros, dada a ver, dada a ser dita; revelada, descoberta, exibida, mostrada —, agora é batizada, educada, sujeitada, imersa no dispositivo de poder e nos estratos de saber disciplinares, cujos registros descobriram novos objetos a serem conhecidos. Mecanismos de poder surgidos de uma nova escala de observação e de um novo tipo de objetivação que deram vida ao novo objeto discursivo “infantil”. Estratégias que, ainda agora, estão dispostas em tomo de seu corpo, tanto para marcá-lo quanto para modificá-lo; tanto para apontar o normal quanto para tratar do anormal. O padrão de medida usado foi, desde então, a norma. A Roda foi o engenho, a máquina, a engrenagem giratória e ótica, o arranjo enunciativo, a tecnologia disciplinadora do infantil. Exerceu muitas funções: de educação, terapêutica, de produção, de castigo, de vigilância, de moralização, de saneamento, de controle, de dominação, de subjetivação. A Roda é a figura emblemática dos processos de individuação do infantil ocidental. Sem modelo fixo, sua tecnologia sempre foi dinâmica, polimorfa, mutante. Chega aos corpos em profundidade e persegue o adestramento minucioso de suas forças úteis; expande um saber técnico acerca dos comportamentos, uma engenharia das condutas, uma ortopedia da infantilidade. A Roda: esta espécie de ovo-de-Colombo, na antecâmara da ordem política do Panóptico.

Nossas rodas educativas. A Roda se difundirá no corpo social, sendo a educação escolar, agora, quem recebe as crianças, “as expostas” à cultura, à racionalização, à moralização. Serão as “rodas educativas” que controlarão a exposta, sua conduta, seu corpo, seu tempo, a partir da aliança entre todas/os as/os governantes d’alma — mães, pais, padrinhos, madrinhas, sacerdotes, médicos/as, pedagogas/os, psicanalistas. Tal como sua matriz — a escola cristã — as rodas educativas formam crianças dóceis e vigiam a família. Minúsculos observatórios sociais, as rodas exercem sobre crianças e adultos seu controle, novo conjunto de técnicas de cuidado e de regulação das populações. As práticas de “salvar as crianças” — do século XVII, pelo recolhimento da exposição nas ruas, e do XVIII, pela Roda — dão lugar, desde o final do século XIX, às práticas de “educar as crianças”. Refazer a história desse processo de banimento do corpo infantil é fazer a arqueologia de uma alienação. Tendo passado pela madeira escura, o infantil moderno finalmente ingressa na Casa de Vidro do Panóptico: atravessada por mecanismos disciplinares, recolhemos este corpo para fornecer-lhe um novo modo de subjetivação, otimizando sua contabilidade moral e eficácia produtiva, em nossas Rodas Educativas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O artigo em pauta, escrito há mais de 20 anos, integra um conjunto de pesquisas alusivas à infância, ao infantil e ao dispositivo de infantilidade (CORAZZA, 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2002). A partir de extensa e variada revisão bibliográfica, que inclui clássicos dos estudos sobre a infância, tais como os estudos de Flandrin (1988), Donzelot (1980), Elisabeth Badinter (1985) e Mary Del Priore (1996), bem como registros documen-

tais oficiais e notícias de jornais relativas à temática, Sandra faz a arqueologia desta história e, ao modo de Foucault, identifica o dispositivo de infantilidade (CORAZZA, 1988b) como uma prática de regulação das condutas e do infantil instaurada na modernidade racionalista ocidental. Ao longo de 55 páginas primorosamente organizadas em tópicos, tais como “infanticídio e exposição”, “recolha e criação”, “governamentalização da Roda”, dentro outros, Sandra vai mostrando como o infantil, morto, exposto e recolhido nas “Rodas” é agora por nós recolhido em outros mecanismos, quais sejam, nas “Rodas Educativas”.

De inspiração foucaultiana, “A Roda do Infantil” (CORAZZA, 1998a) evidencia os mecanismos pelos quais diferentes práticas inscreveram-se como dispositivos de governo dos corpos, dos indivíduos e da população no que tange ao infantil. As práticas de cuidado com as crianças aparecem mais como práticas de controle e vigilância sobre os corpos das mulheres, tendo a maternidade e o aleitamento especial atenção, que genuína preocupação com o destino dos infantes. Sandra descreve detalhadamente a função purgadora da Roda dos Expostos em relação à sexualidade hipócrita da família patriarcal conjugal, com seus mecanismos de depuração moral. Recorre à extensa documentação acerca da temática, desde registros oficiais da Santa Casa de Misericórdia a notícias publicadas no jornal *Correio do Povo*, articuladas a detalhada revisão da literatura acerca dos modos de conceber o infantil e produzir sua verdade.

Aspectos como as questões de gênero, raça e classe social são evidenciados em sua argumentação, descortinando o racismo, o sexismo e o preconceito em relação à pobreza constitutivos das práticas de exposição, recolha e criação das crianças. Evidencia-se aí o lugar destinado na cultura, ao longo da his-

tória, ao infantil, sobretudo às meninas, às crianças pobres e desvalidas, deficientes e ilegítimas, bem como às crianças não brancas: mortas, expostas, abandonadas, criadas como escravas ou entregues à prostituição. Para depois serem entregues às Rodas Educativas, incluída aí à maquinaria escolar, com seus currículos, avaliações, normas, medidas, executadas por um exército de reguladores, legisladores, pedagogas, pediatras, psicólogas, professoras que buscam (do)civilizar estes selvagens-infames-monstros-infantis.

Vítimas do infanticídio, dos castigos corporais, dos abusos sexuais e da exploração do trabalho infantil, abandonadas nas Rodas, vigiadas e punidas nas Rodas Educativas das igrejas e das escolas, a história da infância é uma história de horror e de negação do infantil (CORAZZA, 2002). Na história da infantilidade (CORAZZA, 2000), o infantil, “nascido da equação pecado-dor-castigo, ou da equação mulher-pecado-criança” (CORAZZA, 2002, p. 151) é um ser culpado e faltoso que necessita ser batizado, salvo, moralizado, racionalizado, educado, governado para ser útil e produtivo e entrar na “Roda” capitalística. Pode-se dizer, com Corazza (2002, p. 197-198), que

a cultura ocidental partejou um infantil que não nasceu nada bem [...] junto a outras espécies de infantis-infames — loucos, pobres doentes mulheres, negros, velhos, criminosos, bruxas, homossexuais, marginais, deficientes, prostitutas, monstros — cuja forma predominante de sujeição [...] foi a de estar submetido pelo controle e pela dependência do Sujeito-Modelo, ao Sujeito Padrão, que é o Adulto. [...] Impaciente e incomodado com a condição infantil, irritado com sua infantilidade, exasperado com seu infantilismo, esse Sujeito sempre se relacionou com o infantil, na direção que deixasse de ser esse pequeno-outro.

O Sujeito esse da Modernidade, da Razão, da Racionalidade — que se acha o Sujeito Universal, disfarçando que é masculino, branco, ocidental, heterossexual e abastado — esse tal Indivíduo, “muito exibido, metido a besta, chato e irritante [...] obrigou as gentes novas a serem polidas, a pedirem ‘por favor’ [...], a pararem de gritar tanto [...]” (CORAZZA, 2002, p. 59-60). Não suportando nenhuma diferença e nenhum dos diferentes, sejam eles loucos, mulheres ou crianças — todo tipo de infantis — com suas línguas menores, sua espontaneidade, sua irracionalidade, sua imoralidade, esse tal Indivíduo decretou que os(as) diferentes deveriam ser normalizados, ajustados, pedagogizados, entrarem na “Roda”, mas entrarem direito, de uma certa forma, daí a relevância da maquinaria das “Rodas Educativas”.

Contudo, apesar de tentar matar o infantil — infantil esse que, queiramos ou não, ainda nos habita —, esse mesmo Sujeito precisa da infância, e não cessa de produzir uma infância-sem-fim (CORAZZA, 2000), para não desaparecer e acreditar na ilusão “de sua autonomia e livre arbítrio. Quando constata a irracionalidade do infantil, não duvida da justeza de sua Razão [...] de que é O Sujeito mais querido, perfeito e completo da Modernidade” (CORAZZA, 2002, p. 200-201). Que será de nós sem estas Pequenas que nos asseguram que somos Grandes? Por isso, ao mesmo tempo em que tentamos matar o infantil não cessamos de produzi-lo. Cabe perguntar, com Sandra, e seguir suas pistas: “O que faremos com o que fizemos da infância? [...] assumir nossa responsabilidade nesse infanticídio histórico [...] e promover diferentes práticas de liberdade junto aos modos pelos quais fomos subjetivados como infantis” (CORAZZA, 2002, p. 203).

Pervertendo a clássica imagem professoral, profanando currículos bem comportados (CORAZZA, ADÓ, OLINI, 2016), há que se insurgir contra as palavras de ordem de adestramento

e serialização das Rodas Educativas para resgatar a magia das crianças (AGAMBEN, 2007), com seus movimentos de encantamento e de criação (KOHAN, 2004), na produção de modos outros de vida. Podemos, também, inventar outras Rodas, à moda das Cantigas de Roda, de uma pedagogia profana (LARROSA, 2013), uma Gaia Educação (ZORDAN, 2019), dançarina, libertina, preñhe de experimentos, que flerte com o infantil, com o animal, com a (des)razão (ZORDAN, 2002), que celebre os fragmentos, os afetos, as intensidades, o não senso, ao invés do bom senso, a lógica da sensação, da intuição, na produção de outros modos de olhar, de dizer e viver a infância (CORAZZA, 2002), *infans* que não cessa de se produzir em nós.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1988.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CORAZZA, Sandra Mara; ADO, Máximo Daniel; OLINI, Polyanina (org.). *Caderno de Notas 9: Panorama de Pesquisa em Escreleituras*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e Educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. A Roda do Infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 87-141, 1998a.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Edu-

cação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998b, 619p. (Tese de Doutorado em Educação.)

CORAZZA, Sandra Mara. Mais-valia do infantil nos espelhos do Grande-Outro. In: SILVA, Luiz H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 178-207.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980

FLANDRIN, Jean-Louis. *O sexo e o ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

KOHAN, Walter O. (org.). *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PRIORE, Mary Del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

ZORDAN, Paola. Devir-animal e Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.2, p. 59-66, 2002.

ZORDAN, Paola. *Gaia Educação: Arte e Filosofia da Diferença*. Curitiba: Appris, 2019.

MANUAL DE AUTOAJUDA PARA INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO:¹²⁶

subversivo, mal-humorado,
sério e dançarino

Luciane Uberti¹²⁷

Só podemos agora simular a orgia e a liberação, fingir que prosseguimos acelerando, mas na realidade aceleramos no vácuo, porque todas as finalidades da liberação já ficaram para trás

JEAN BAUDRILLARD

Um guia da intelectualidade competente, não sem ironia. Muita. De Baudrilard, a autora empresta o subtítulo original: “o que fazer após a orgia”, para fazê-lo questão central. O texto pergunta sobre as demandas que nos restam, como intelectuais da educação, especialmente após as lutas modernas terem sido travadas. O momento explosivo da modernidade, das lutas políticas, das liberdades sexuais, das conquistas de direitos, da libertação das representações mostra-se percorrido, e agora?

Para responder a pergunta sobre “o que fazer”, questão reincidente no campo da Educação, a autora constrói um in-

¹²⁶ Manual de autoajuda para intelectuais da educação. 60 maneiras de responder à pergunta: “O que fazer após a orgia?” *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 43-62, jul./dez. 1998.

¹²⁷ Mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação, da UFRGS. Líder do GEE-TRANS – Grupo de Estudos em Educação e Transgressão (CNPQ/UFRGS).

ventário a partir de respostas dadas por intelectuais das humanidades, professores e pesquisadores da área da Educação. Afirma que a escolha daquilo que considerou serem respostas à pergunta “o que fazer após a orgia” é comprometida, como não poderia deixar de ser, seja por laços profissionais, seja por laços de afeto. No conjunto de precauções de leitura, ela destaca a provisoriedade e a incompletude do manual que propõe, sempre a ser reinventado, subvertido ou complementado. Aqui também ela informa que não comentará os excertos, como sábia da era pré-moderna; não os interpretará como hermenêutica, perseguindo o que está escondido; tampouco argumentará sobre o significado da obra ou sobre uma pretensa unidade intencional do autor, já que esta é apenas uma função de sujeito, como Foucault nos ensina.

Das motivações para o escrito, uma delas refere-se ao fato de a questão sobre “o que fazer” na educação permanecer sendo um problema que merece atenção. Outra diz respeito a reincidência com que é formulada nos diferentes espaços escolares, nas salas de aula da graduação à pós-graduação. E uma terceira e última motivação diz respeito à necessidade de que o próprio processo de formação tenha continuidade a partir de ressignificações menos universalizantes.

Tendo isso em vista, o texto que segue aborda os 60 itens deste inventário a partir de recortes selecionados dos excertos usados pela autora. Eles estão listados na mesma ordem em que foram apresentados no texto “Manual de autoajuda para os intelectuais da Educação: 60 maneiras de responder à pergunta: o que fazer após a orgia?” (CORAZZA, 1998). Mas os recortes foram selecionados a partir de uma leitura possível, uma releitura que, inevitavelmente, é singular. Trata-se de uma possibilidade entre tantas, como não poderia deixar de ser, aliás.

Neste artigo, não há indicação correspondente da autoria, tal como é feito no texto com as iniciais do nome dos autores, indicação de página da citação e referenciais bibliográficos ao final. Lá estão referidos para quem interessar possa. Importa saber que a autora tratou de escritos de Baudrillard, David Blacker, Marisa Vorraber Costa, Ben Parker, Roger Deacon, Jeniffer Gore, Mauro Grun, Gelsa Knijnik, David Jones, Jorge Larrosa, Guacira Lopes Louro, Jean-François Lyotard, James Marshall, Norma Marzola, Sonia Ogiba, Michael Peters, Frank Pignatelli, Thomaz Popkevitz, Tomaz Tadeu da Silva, Júlia Varela, Alfredo Veiga-Neto, Valerie Walkerdine, e dela mesma, Sandra Corazza, todos escritos contemporâneos, datados e localizados.

Mas, afinal, “o que fazer após a orgia”?

1. “...devemos nos encaminhar para um ponto de vista delirante”;

2. “A imagem do homem sentado, contemplando, num dia de greve, sua tela de televisão vazia, constituirá no futuro uma das mais belas imagens da antropologia do século xx”;

3. “Uma coisa é certa: a complexidade dos dados iniciais e a reversibilidade potencial de todos os efeitos fazem com que ninguém se iluda sobre nenhuma forma de intervenção racional”;

4. “O que nos resta fazer é, de certa forma, assestar um projetor, manter a abertura telescópica sobre esse mundo virtual, esperando que alguns desses acontecimentos façam a gentileza de se deixar apanhar”;

5. “Sempre é melhor depender em nossa vida de algo que não depende de nós. Essa hipótese me libera de qualquer servidão”;

6. “Se os adultos fazem-se de adultos junto às crianças, as crianças deixam que os adultos pensem que elas são crianças. Das duas estratégias, a última é a mais sutil, porque, se os adultos pensam que são adultos, as crianças não pensam que são crianças. Elas são, mas não acreditam nisso”;

7. “Finalmente, é necessário que se torne claro que não nos compete fornecer realidade, mas inventar alusões ao concebível que não pode ser presentificado”;

8. “Outra maneira de fazer o luto da emancipação universal prometida pela modernidade seria ‘trabalhar’, no sentido freudiano, não só a perda deste objeto, mas a perda do sujeito a quem este horizonte estava prometido”;

9. “Limite-me a indicar, através destas observações, a direção antimitológizante na qual creio que deveríamos ‘trabalhar’ a perda do nós moderno”;

10. “Depois do tempo dos intelectuais e dos partidos, seria interessante que de um e de outro lado do Atlântico, sem preocupação, começasse a traçar-se uma linha de resistência ao enfraquecimento moderno”;

11. “Examinar o capitalismo como totalitarismo”;

12. “É preciso acompanhar a metafísica na sua queda, como dizia Adorno, mas sem cair no pragmatismo positivista ambiente, que sob as suas fachadas liberais não é menos hegemônico que o dogmatismo”;

13. “Dissociar a razão dos fenômenos”;

14. “Operar em ‘ana’ [...]: um processo de análise, de anamnese, de anagogia, e de anamorfose, que elabora um ‘esquecimento inicial’“;

15. “Testemunhar a infância do encontro”;

16. “Escrever filosofia como a língua perdida da infância”;
17. “Relacionar-se de modo agonístico com as/os alunas/os. O aluno e o professor são vítimas um do outro”;
18. “Nova tarefa do pensamento didático: procurar a sua infância em qualquer parte, mesmo que seja fora da infância”;
19. “Lutar para identificar autorregimes de verdade”;
20. “Criticar a educação humanista e liberal”;
21. “Ensaiai novas formas de subjetivação. Todas as operações de fabricação e captura do duplo, de constituição e mediação da experiência de si, nos indicam o poder das evidências, os estereótipos, os preconceitos e os hábitos em nós mesmos. Mas assinalam também sua finitude e contingência”;
22. “Talvez pudéssemos começar por tentar uma difícil via de aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes dos práticos, com o fim de interrelacionar uns saberes com os outros”;
23. “Deixar aberta a margem de manobra nas instituições educacionais”;
24. “Não partir a priori, por exemplo, de que os estudantes de um determinado nível devem ter uma idade determinada e aprender exclusivamente certos conteúdos, habilidades e destrezas”;
25. “É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para traçar novas formas de pensamento e atuação, para evitar os espontaneísmos, para avançar em direção a uma ‘renovação pedagógica’ mais radical”;
26. “[...] ainda dentro da Modernidade, jaz o potencial para uma nova política de recusa, paradoxo e crítica imanente que, ao promover novas formas de subjetividade, pode dar à fracassada época moderna causa para oscilar e hesitar”;

27. “A educação pós-moderna deveria ser a ‘ciência gaia’ (Nietzsche) abraçando as possibilidades imaginativas que a contingência oferece”;

28. “A desvantagem preocupante de uma nova ordem mundial sem ideologia é o recuo ao fundamentalismo, seja de caráter étnico, seja de caráter religioso. O pós-modernista necessariamente se oporia a uma tal degenerescência”;

29. “Em minha opinião, a política sobre o cuidado e o bem-estar do eu e dos outros tem, essencialmente, três características: ela deve ser reativa, não-programática e esteticamente informada”;

30. “Não separar os bons dos maus. A operação de separar os bons dos maus tornou-se anacrônica: podemos certamente perder oportunidades cruciais se descartamos de forma global o vilão que possamos escolher, seja lá qual for ele — nazista, marxista ou democrata liberal”;

31. “Não acreditar em locais privilegiados para decidir estratégias”;

32. “Utilizar diferentes linhas de ‘empowerment’”;

33. “Levar a sério as teorias linguísticas, ao construir teorias de escolarização”;

34. “A noção de ‘cultura de empresa’ pode ter uma série de interpretações ideológicas, algumas das quais podem ser adequadas para a educação, mas outras podem ter efeitos perniciosos. Podemos começar por fazer distinção entre elas”;

35. “Adotar uma postura foucaultiana. [...] Uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranquilas e naturais”;

36. “Desiludir-se de uma posição única da consciência e do sujeito”;

37. “O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder [...]”;

38. “Aumentar o grau de autorreflexividade”;

39. “Não separar regulação e saber”;

40. “O abandono dos significados transcendentais — como o das metanarrativas — não deve deixar saudades”;

41. “Formular perguntas sobre o que deixa de circular. É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico?”;

42. “Repensar o predomínio da Razão iluminista”;

43. “Refinar nossas teorizações. Por tudo isso o adeus às metanarrativas não constitui necessariamente uma despedida dolorosa. Ela significa apenas que nossas teorizações precisam ser mais refinadas [...]”;

44. “Uma possível resposta é que esses questionamentos apenas estendem e ampliam o projeto educacional crítico de desestabilização dos poderes, certezas e dogmas estabelecidos”;

45. “Há talvez um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e à dúvida”;

46. “Cultivar a modéstia. Os questionamentos colocados pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo também implicam uma posição de mais modéstia por parte da intelectual e do professor”;

47. “[...] a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo

social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo”;

48. “Saber parar para resistir à prescrição”;

49. “Demonstrar as pretensões de verdade da Psicologia do Desenvolvimento”;

50. “Desconstruir a ‘verdade científica’ sobre as crianças”;

51. “Relacionar os regimes de verdade da Psicologia com mudanças na prática pedagógica”;

52. “A descrença na revolução não é para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudanças temos de partir para essas pequenas revoltas diárias”;

53. “Orientar-se pelos princípios da eficácia e da honestidade”;

54. “Abdicar da mesmidade”;

55. “Mas, será mesmo possível ao trabalho intelectual e a qualquer atividade humana a abdicação à teleologia?”;

56. “Construamos juntos as verdades da educação ambiental — eis minha proposta, pois ‘a verdade é uma coisa deste mundo: ela é produzida apenas em virtude de múltiplas formas de constrangimentos”;

57. “Interpretar as propostas de reforma educacional como práticas sociais e políticas”;

58. “Usar a estratégia desconstrucionista como contradiscurso à ofensiva neoliberal”;

59. “Como prática epistemológica, a reflexão desconstrutivista talvez permita que se tire ‘as máscaras’ dos momentos de aporia, dos pontos cegos e das ‘contradições’ que se alojam em quaisquer dicotomias ou hierarquias, sacudindo os alicerces de nossa práticas de pesquisa sobre a Didática”;

60. “Subordinar a epistemologia à política”.

Podemos ver cada resposta como um convite. Um convite a problematizar o campo da Educação. Os 60 itens do inventário foram enquadrados, pela autora, em quatro dimensões ou categorias. Abaixo listamos tais categorias, não sem responder ao convite de problematizá-las. As respostas se subdividem em:

1^a) aquelas que, devido a “sua filiação pós-moderna/pós-estruturalista, abdicam de indicar posições normativas e retóricas universalizantes”, caracterizando-se como um “guia para autorreflexão e debate público coletivo”;

2^o) aquelas respostas consideradas polêmicas ou sem-sentido, ou “formuladas de modo mal humorado”;

3^o) as que insistem em dizer o que fazer, de modo sério, sem conseguir fugir de um registro totalizador, embora “mais cautelosas e relativizadas do que suas predecessoras iluministas”; e

4^o) aquelas que se arriscam, dançam, riem e ironizam, pois, conhecem o dia seguinte da ressaca moderna: o gosto de “cabo de guarda-chuva ou de corrimão de escada”, cujo preço a pagar é achar novamente o prumo.

Ainda que esta seja uma posição subversiva e transgressora, é irresistível perguntar: seria possível um tal guia — mesmo que irônico — não ter retórica universalizante ou abdicar de normativa? Em que medida conseguimos produzir para além de normativa, ainda que pós-ressaca moderna? Estamos nos extremos, relativistas e iluministas, depois deles ou entre eles?

Podemos dizer que a autora realiza uma desconstrução dos textos considerados “pós-estruturalistas/pós-modernistas”, como ela mesma define. Ainda era tempo de usarmos tais definições como equivalentes. Muito embora fossem usadas como sinônimos, pelo fato de tais movimentos apresentarem sobreposições filosóficas e históricas, é preciso ressaltar algu-

mas diferenças. Tais movimentos comportam distinções e não se igualam no que se refere a análises de objetos distintos. Na definição de Peters (2000), o campo analítico pós-estruturalista compreende uma resposta filosófica específica ao movimento científico estruturalista, na realidade francesa. Tal campo analítico toma como objeto de análise as produções e teorias do campo estruturalista, ampliando e modificando pressupostos desse tipo de análise. O pós-modernismo, por sua vez, desenvolve-se inicialmente nas artes e na arquitetura, adquirindo relevância posterior nas discussões do campo da ciência social. Além disso, pode-se dizer que toma como objeto de análise os acontecimentos da era moderna enquanto um tempo histórico.

A grande interlocução entre os estudos pós-estruturalistas e o campo da Educação, foco da ironia deste *Manual de auto ajuda aos intelectuais da Educação*, justifica que se indique brevemente suas características. Os estudos pós-estruturalistas partilham de uma forte crítica ao pensamento clássico da representação; suspeitam da crença na razão e do progresso da ciência; e discordam de formas de compreensão da realidade que precedem a linguagem. Tradicionalmente, situa-se Foucault, Lyotard e Deleuze-Guattari como mais influenciados pelo pensamento de Nietzsche, e, Derrida, como mais influenciado pelo pensamento de Heidegger (Dews, 1996). Embora esta demarcação seja tradicionalmente aceita, o pós-estruturalismo francês sofreu influências diversas de outros estudiosos, e sua herança não se resume a uma incorporação cega dos pressupostos nietzsche-heideggerianos.

Ainda que seja possível caracterizar minimamente algumas particularidades de um movimento filosófico, as expressões *pós-estruturalismo* e *pós-estruturalistas* procedem a uma generalização digna de ser colocada em suspenso. Trata-se de um

campo bastante complexo e seus pensadores apresentam especificidades e diferenças consideráveis. Derrida (2004) discorda daqueles que os citam “em série”, sobretudo porque a possibilidade de demarcação das especificidades torna-se mínima. A dificuldade de estabelecer relações entre os estudos dos próprios pensadores deste campo é notória, dada a complexidade peculiar de cada um. Na tentativa de circunscrever uma possível especificidade, ele afirma que se tratava de um momento histórico “em que se cruzaram todos aqueles interessados por diferenças micrológicas” (Ibid., p. 21). Esta parece uma boa e sintética definição para tal campo de estudos.

Por tais características — crítica à razão, à centralidade do sujeito e ao pensamento clássico da representação, com destaque à força constitutiva da linguagem —, aqueles que estudavam o pós-estruturalismo faziam esforços para não serem prescritivos, utópicos ou fazer projeções teleológicas, pois estas seriam características do “pensamento moderno”, que tanto discordavam. Neste texto, a autora demonstra como os estudiosos que se arriscavam nos cruzamentos entre os estudos pós-estruturalistas e o campo da Educação, respondiam, sim, cada um ao seu modo, ao que fazer na Educação após a orgia moderna.

O esforço para não parecerem prescritivos ou utópicos fazia com que os críticos (da literatura pós-estruturalista na Educação) acreditassem que havia uma tentativa de falar para além da verdade e da representação. Entendiam que os estudiosos do campo pós-estruturalista estariam abdicando da razão e da linguagem (pasmem) — o que provocava que fossem presenteados com o rótulo de niilistas, especialmente, por aqueles defensores do campo mais crítico e dialético na área da Educação. Mas este já seria outro debate.

O fato é que este é o motivo pelo qual se tornava duplamente interessante demonstrar, por um lado, que não eram estudiosos pós-estruturalistas do além mundo, que falavam para além da verdade e da representação, ao mesmo tempo que, por outro lado, não eram niilistas, que desfavoreciam intencionalmente as lutas sociais em conspiração para favorecer o neoliberalismo em ascensão (lembramos que na década de 90 esta forma de racionalidade política adquiria força no Brasil).

Mas o fato é que não era isto nem aquilo, era muito mais e muito menos. E Sandra Corazza nos mostra, brilhantemente, como isto se fazia presente nos textos que selecionou para operar a desconstrução. Ela brinca com os conceitos, e dança entre as definições e categorias que criou. Quanto a sua própria postura político-pedagógica, sempre engajada, poderíamos situar as suas respostas nestas categorias? Talvez não seja possível enquadrar as respostas suscitadas pelo texto em uma única categoria. Ela responde ao modo de um intelectual subversivo, mal-humorado, sério e dançarino também.

Então, nestes excertos, hoje vemos prescrição, niilismo? Nenhum dos dois ou muito mais? Sem receio das categorizações inevitáveis, pois política e pedagogicamente implicada: possivelmente isto e muito mais. Se assim for, sobre a pergunta central do texto, temos muitas respostas a multiplicarem-se. Podemos recolocar a pergunta: que demandas nos são colocadas, como intelectuais da educação, após as lutas políticas travadas no século XX, seja de libertação sexual, pelas conquistas de direitos, de resistência aos regimes totalitários e às formas de representação?

Que tempo é este de agora? Seria ainda de pós-orgia? Que tempos vivemos neste novo século, que agora sabemos pandêmico e tão retrógrado politicamente? Como vamos responder

as demandas da Educação do século XXI? Ou melhor, como estamos respondendo? Como atualizaríamos o inventário com 60 dicas do que fazer após a orgia? Seria um belo trabalho, uma bela forma de honrar uma herança.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal*: ensaio sobre os fenômenos extremos. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual de autoajuda para os intelectuais da Educação: 60 maneiras de responder à pergunta: 'o que fazer após a orgia?'. Porto Alegre: *Educação e Realidade*. Vol 23 (2), jun/dez, p. 43-62.

DEWS, Peter. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: ZIZEK, Slavoj. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 51-70.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DERRIDA, Jacques e ROUDINESCO, Elizabeth. Políticas da diferença. In: *De que amanhã...* Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 32-47.

CONSTRUTIVISMO: EVOLUÇÃO OU MODISMO?¹²⁸ e CONSTRUTIVISMO: QUE LUGAR É ESTE?:¹²⁹ notas para (re)pensar práticas pedagógicas

Josimara Wikboldt Schwantz¹³⁰

Carla Gonçalves Rodrigues¹³¹

Tniciamos este texto com um convite à inquietude. Num devir-criança que indaga os porquês do mundo, Sandra, professora-filósofa-artista, cria condições de possibilidade para investigar o construtivismo, problematizando enquanto prática discursiva desde o Pensamento da Diferença em Educação. Mas para quê e por qual motivo (re)pensar nossas práticas pedagógicas? O paradigma construtivista estaria deixando a desejar no que se refere ao ensinar-aprender escolar contemporâneo? Lançando questões para além da pergunta de essência teórica significadora “o que é?”, instiga a (re)pensar, ao modo filosófico,...

- para não esquecer que regimes de verdades se constituem e deixam marcas nos nossos modos de ser professoras e professores, didática e metodologicamente.

¹²⁸ Construtivismo: evolução ou modismo? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 215-232, jul./dez. 1996.

¹²⁹ Construtivismo: que lugar é este? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 121-124, jan./jun. 1994.

¹³⁰ Pedagoga. Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFPel. Integrante da Rede de Pesquisa Escrita da diferença em filosofia-educação.

¹³¹ Doutora em Educação. Psicanalista. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFPel.

- para compreender que os saberes se estabelecem a partir das relações de poder envolvidas na dinâmica histórica, econômica e social dos indivíduos, causando interferências na sua produção subjetiva e na normatização das ações pedagógicas docentes.

- para nunca cessar de escrever e questionar as atividades espaço-temporais do construtivismo, desconstruindo seus efeitos de verdade e poder, dispondo-o ao lado dos acontecimentos e afecções produzidos em meio à vida.

CONSTRUTIVISMO: EVOLUÇÃO OU MODISMO

Neste artigo, Corazza responde ao questionamento mencionado no título: O construtivismo pode ser pensado como uma evolução ou um modismo? Para ela, não se trata de considerá-lo nem como evolução, nem como modismo. Explica que este discurso vem sendo tratado em seus estudos e pesquisas. Para tal, opera uma analítica do conceito, ao repensá-lo criticamente, fazendo referência a três pontos: à educação pública, à criança e aos pais e mães.

Ao firmar sua declaração, Corazza demonstra por que não compreende o construtivismo como evolução, mas sim como prática discursiva:

mais do que uma forma de falar, de produzir discurso, é possível entender o construtivismo como uma prática que toma corpo em processos técnicos, em instituições, em padrões de comportamento geral, em formas de se transmitir e difundir, e em formas pedagógicas que são historicamente produzidas no contexto de relações de poder-saber específicas (CORAZZA, 1996, p. 217).

Tais discursos produzem práticas, instituições, subjetividades, poder e verdade que normatizam ações e validam como

verdadeiras determinadas instituições e o que se faz dentro delas. O construtivismo está atrelado a um campo de tensões e lutas por significados culturais. No campo político, relaciona-se ao conhecimento e ao poder, conforme referência aos estudos foucaultianos.

Dessa forma, enfatiza que,

o construtivismo, enquanto prática discursiva, não pode ser considerado uma evolução porque é uma continuidade do discurso pedagógico moderno; o qual, em suas operações e rituais cotidianos vê, observa, anota, classifica, descreve, avalia, julga, enquadra e esquadrinha a criança; e, por tudo isto, ativamente produz uma genérica criança-natural-escolar e sobre ela exerce suas relações escolares de poder-saber, a fim de controlar e regular a população infantil. Em suma, o construtivismo é uma das tantas práticas pedagógicas que, como todas as outras utilizadas na história da educação de massas, termina resultando em uma tecnologia disciplinadora, que ajuda a consolidar materialmente a maquinaria escolar para o governo das crianças (CORAZZA, 1996, p. 219).

Se o construtivismo não se mantém no discurso evolutivo ao repetir procedimentos (psico)pedagógicos tradicionais, muitas das vezes repaginados e atualizados, ele tão pouco pode ser considerado como moda. Considerar o modismo uma prática discursiva é passar por ela com certa leviandade, considerando sua suposta transitoriedade e não permanência. Trata-se de uma categoria frágil e insuficiente para analisar sociologicamente qualquer fenômeno em questão. A autora volta a reafirmar que o conceito não pode ser pensado fora de suas relações de poder-saber, numa determinada política cultural de representações onde se produzem identidades e sujeitos.

Se o construtivismo não pode ser considerado uma evolução de práticas educativas nem ao menos um modismo, o que de fato é o construtivismo? Corazza problematiza o sentido da questão, colocando outra a se pensar: “Como o construtivismo veio a se constituir enquanto o regime de verdade hegemônico da atual educação das crianças no Brasil?” (CORAZZA, 1996, p. 220). Com a modificação expressa da questão, o conceito muda de posição epistemológica e passa a ser analisado (este é o convite que Sandra faz a nós professoras e professores) a partir das nossas próprias práticas discursivas construídas; que possamos descrever e desconstruir seus efeitos de verdade e poder direcionados à formação subjetiva dos sujeitos envolvidos.

Na sequência, apresenta três elementos que servem de categorias (a escola pública, as crianças, os pais e mães) para demonstrar como em nossas práticas pedagógicas vamos significando e naturalizando determinados discursos, pensamentos e ações (escolares e/ou investigativas) acerca da ideia de construtivismo direcionado à formação do sujeito. Na categoria analisada sobre a escola pública, a autora traz um paradoxo vivido: por um lado o desconstrutivismo de políticas públicas democráticas desde a política neoliberal que vem deteriorando o capital simbólico e material dos sistemas públicos de ensino, submetendo-os a uma lógica de mercado e privatizações. Por outro lado, há o desenvolvimento do próprio construtivismo (psico)pedagógico e curricular da alfabetização, da emancipação, do conhecimento, da língua escrita, da carreira docente, etc.

Ainda, dentro deste paradoxo,

existe uma questão bem forte: aquela que coloca o construtivismo com um poder legislador acerca de pertenças, das quais a mais fundamental é esta: “ser construtivista” versus “não ser construtivista”; ou então, numa variação

temporalizada também muito frequente: “ser construtivista” versus “não ser construtivista, ainda” (CORAZZA, 1996, p. 223).

Essa questão acentua a percepção da cortina de fumaça em torno das práticas construtivistas que buscam uma qualidade total na educação. Sob uma perspectiva qualitativa ranqueada, o discurso de democratização da educação pública é substituído pela redefinição privatista da nova ordem nacional e internacional, desconsiderando o que de fato produz a desigualdade social e econômica do nosso País.

Já na categoria sobre as crianças, analisa a imagem que a escola cria. De certa forma um adulto em miniatura, em que a escolarização é a principal responsável por transformar este ser enraizado nas suas singularidades culturais e locais, em alguém sociável e padronizado aos moldes do desejo de uma sociedade capitalista: um ser produtivo para manter a engrenagem da máquina globalizante.

Na categoria analítica sobre os pais e mães no construtivismo, retrata os efeitos das pedagogias invisíveis (teorizações científicas) e visíveis (aquelas práticas compreendidas pelas famílias como, por exemplo, os castigos e as repreensões), nas relações entre a comunidade (pais, mães, família) em que se situam as crianças e a escola.

Para este enfoque, as pedagogias invisíveis (nas quais, sem dúvida, podemos incluir o construtivismo pedagógico) constituem um sistema bloqueador, tanto em relação à família, como em relação a outros graus de ensino: 1) quanto aos graus superiores de ensino, estas pedagogias lhes são antagônicas pela oposição que fazem a seus conceitos de aprendizagem e formas de relações sociais; 2) são também bloqueadoras das famílias, tanto da classe média quanto da classe trabalhadora, por acusá-las de

criar uma “deformação” na criança, através de uma educação parental equivocada (CORAZZA, 1996, p. 226-227).

É, pois, nas famílias das classes trabalhadoras que tais pedagogias irão ter maior impacto de compreensão e convivência, mudando as formas de relacionamento entre família-escola e família-criança.

Para finalizar, Corazza propõe a desconstrução do construtivismo (psico)pedagógico, colocando-se nesta problematização em texto como uma professora que por muito tempo divulgou tal corrente pedagógica. Desconstruir a partir das indagações feitas diante das relações e produções de poder, constituintes de verdades. Poder e verdade “sobre a criança, suas famílias, suas identidades culturais e seus grupos sociais; assim como sobre nós próprios/as, enquanto educadores/as” (CORAZZA, 1996, p. 228). Atenta para um processo de trabalho cuidadoso, sério e responsável, considerando a nossa condição profissional como um “grupo de risco” da nova ordem política e econômica global, e nas consequências que uma ação leviana poderá afetar nosso exercício docente.

CONSTRUTIVISMO: QUE LUGAR É ESTE?

Neste texto, Corazza apresenta o curso problemático do conceito a partir de elementos da psicologia educacional, mais especificamente, dos estudos piagetianos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, para compreender a questão sobre o “lugar” do construtivismo. Uma questão que ela mesmo afirma:

A pergunta que inventei de perguntar (lembraria Lacan, 1972, p. 1) ‘não se funda jamais a não ser sobre uma resposta’. Não colocaria a

pergunta se já não tivesse a resposta. A não ser que esta pergunta me tomasse em seu equívoco. Pois que ela está mesmo mal formulada. Não se trata de “o lugar”. São vários os lugares do Construtivismo (CORAZZA, 1994, p. 121).

Para começar o desenvolvimento analítico do texto, traz o conceito de lugar a partir da categoria aristotélica, “para a qual o lugar é o limite que circunda o corpo e que é, portanto, uma realidade em si” (CORAZZA, 1994, p. 121). Tratando, todavia, dos *lugares naturais*: “lugares nos quais um corpo se situa naturalmente, ou retorna quando deles é afastado” (Ibid.). Dessa maneira, a autora afirma que o “lugar natural” do construtivismo é o da Psicologia, a Psicologia da criança, para ser mais específica, se ocupando de estudar o seu desenvolvimento, os fatos da consciência e do comportamento. Daí são forjados estudos da Epistemologia Genética de Piaget, que instaura suas questões investigativas a partir da própria filosofia sobre como o sujeito humano produz seus conhecimentos.

Por ter mudado a interrogação e, além disto, procurado respondê-la num campo que não o da Filosofia, Piaget não fica refletindo numa base dedutiva, nem exclusivamente biológica, mas formula uma Epistemologia de base experimental. Assim, vai perguntar às crianças acerca dos processos de criação do conhecimento, especialmente o científico, por intermédio do Método Clínico, de caráter exploratório (CORAZZA, 1994, p. 121).

Piaget homologa o meio natural (reduto do monismo apriorista) ao meio social (reduto do monismo empirista), considera estes dois meios como fatores de construção recíprocas, implicados na ação, enquanto *abstração reflexionante*. Tudo o que está organizado transforma-se e tudo o que se transforma é porque já está organizado.

A autora acredita que Piaget “tenta” realizar uma síntese epistemológica entre o racionalismo e o empiricismo, mesmo que para alguns autores, sua teoria é considerada construtivista-interacionista e alocada na corrente racionalista. Mesmo não conseguindo fundar uma terceira posição, superando as duas clássicas, sua produção aponta para isto. “E não será aquilo que fica em aberto na obra de um autor justamente o que nos põe a trabalhar? O que nos convoca a produzir?” (CORAZZA, 1994, p. 122).

Piaget trata o conhecimento como essencialmente construtivo, já que não está dado. Apesar das inovações teóricas, a autora descreve alguns apontamentos críticos à Epistemologia Genética, a partir de duas vertentes: a marxista, que afirma a insuficiência analítica pelo viés histórico e a estruturação das modernas sociedades, segundo critérios socioeconômicos. O que levou Piaget a desenvolver uma concepção universalizada da sociedade; e a outra vertente de raízes psicanalíticas, crítica a concepção de criança trabalhada por Piaget, que privilegia a lógica e tudo o que não vem do campo do desejo. Uma criança sem suas marcas singulares e distante do olhar do Outro.

Na sequência, afirma o outro lugar do construtivismo, sendo o “lugar des-naturalizado” que é o das práticas pedagógicas. Mas aqui só é possível falar dos efeitos dos discursos produzidos. No entanto, o construtivismo

é o nome genérico que vimos dando, enquanto comunidade educativa escolar, a múltiplas e diferentes tentativas de aplicar, nas salas de aula e nas escolas, às concepções desenvolvidas pela Epistemologia Genética de Piaget, revitalizadas pelas pesquisas básicas acerca da alfabetização, que Ferreiro e equipe desenvolveram ao final da década de 70 (CORAZZA, 1994, p. 122).

Os estudos disseminados por Emília Ferreiro no campo da alfabetização provocam um “abalo sísmico” na trajetória docente e seus ideários pedagógicos mais progressistas: colocar para si a responsabilidade pela manutenção e fortalecimento de uma sociedade injusta e discriminatória desde a sala de aula, principalmente no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis em seu processo de alfabetização.

Ao demonstrar o equívoco e a inoperância dos hábitos percepto-motores e das técnicas de decifração para a aquisição da língua escrita, Ferreiro colocou “o dedo na ferida”, Ruptura epistemológica e, ao mesmo tempo, narcísica, como costuma acontecer na história do pensamento humano, a língua escrita foi tomada como objeto conceitual e cultural; ela, tomada antes como “dom” (CORAZZA, 1994, p. 123).

A criança deixa de ser compreendida como um papel em branco e passa a ser vista como um sujeito cognoscente que procura, de maneira ativa, compreender o mundo que a rodeia; que aprende através da coordenação de suas ações sobre os objetos de conhecimento; constrói, desde pequena, suas categorias de pensamento; formula hipóteses, teorias, ideias sobre a língua escrita. Ela é colocada agora como centro do processo pedagógico, pois é sujeito da própria aprendizagem. Trata-se então de os docentes criarem uma Didática e uma Metodologia, para dar conta dessas conceitualizações, ensinar o contexto do jogo infantil, compreender como pensam, trabalhando conhecimentos físicos, lógico-matemáticos e sociais, forjar situações para que se desenvolvam autonomamente.

O construtivismo lançou âncoras na prática pedagógica dos docentes. Nela há um pouco de tudo a começar pela ausência de condições (físicas, materiais, locais) para realizar um

trabalho educativo; e pelas aplicações apressadas e superficiais, que fazem do construtivismo “um método organizado em passos e traduzido em exercícios, tarefas e atividades rotinizadas. Igual a como, desde a Psicologia Condutivista, era operada a prática pedagógica” (CORAZZA, 1994, p. 124).

No meio dessas âncoras há também quem faça um trabalho criativo. Pesquisam e ensinam, reconhecendo os limites e impossibilidades. “Exercitam em seu Ofício — o de educar as crianças — este ‘novo ideal’ com arte, conhecimento e bom senso, mesmo sabendo que não podem escapar de um certo ‘mal-estar pedagógico’ (Ibid). Há, também aqueles em que acreditam no construtivismo como um “dogma”, praticado a partir de um paradigma educacional monolítico e totalizador. A autora afirma que consegue observar nos educadores, em seu dizer-fazer pedagógico, fragmentos de práxis de cada uma das quatro tendências.

Por fim, Corazza considera o paradigma construtivista, tanto em seu lugar natural ou des-naturalizado, como teoria e como prática. É evidente a importância significativa na vida das crianças, e, ao mesmo tempo, é superior ao Condutivismo que o precedeu. Se depender do que vier e do que dissermos a respeito do construtivismo, depois dele a nossa ação pedagógica não pode ser mais a mesma de antes. Talvez por aí possamos subverter o Discurso de Pedagogia, para que “ele não seja mais tão imperativo, nem controlador, nem excessivamente programado, nem genérico, e possa, quem sabe(?), concerner — numa filigrana — à subjetividade da criança (CORAZZA, 1994, p. 124).

Estes dois estudos publicados pela professora Sandra Corazza nos servem como notas para (re)pensar nossas práticas pedagógicas. O construtivismo, enquanto paradigma (psico)

educacional, diz de um modo de aprender e ser sujeito. Interfere diretamente na formação da subjetividade, determinando, conseqüentemente a atuação docente, assim como outros paradigmas anteriores a este. Os estilos pedagógicos manifestados no cotidiano de nossas ações repercutem uma forma de existir docente e discente, de modo que o construtivismo opera diretamente nessas formas, enquanto prática discursiva.

OLHOS DE PODER
SOBRE O CURRÍCULO:¹³²
a soberania do olhar no
campo educacional

Kelly Sabino¹³³

Quem analisa os olhos que olham para as crianças nas escolas? É com essa suspeita que Sandra Mara Corazza nos convida a perscrutar, em uma imersão em três diferentes arquivos, olhares que, a olho nu, poderiam se passar por isentos, desinteressados e neutros — os olhos do/a professor/a que qualificam a avaliação feita das crianças.

A questão de partida do artigo *Olhos de Poder sobre o currículo*, publicado em 1996, na revista *Educação & Sociedade*, versa sobre o parecer descritivo “correntemente utilizado em instituições escolares contemporâneas e valorizado como uma forma progressista, democrática e até emancipatória de realizar o processo de avaliação das/os estudantes” (CORAZZA, 1996, p. 47).

O fulcro do texto é, a partir da armação de um arcabouço arquivístico, interrogar as práticas avaliativas, fruto da soberania do olhar que, de tão arraigadas no campo educacional,

¹³² Olhos de poder sobre o currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 46-70, jan./jun. 1996.

¹³³ Doutora e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, licenciada em Artes Plásticas pela mesma universidade. Atua como coordenadora e professora de artes visuais da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP.

parecem insuspeitadas e, com isso, circunscrevê-las no interior de determinadas relações de saber-poder próprias dos discursos do presente.

O artigo em tela se vale da noção de arqueogenealogia foucaultiana para lançar um outro olhar para a avaliação das crianças presente nas fichas de desempenho escolar individuais. Toma como arquivo a ser perscrutado “o conjunto interdiscursivo formado por três positivities, quais sejam: o discurso didático, o da medicina clínica e o discurso da jurisprudência penal” (CORAZZA, 1996, p. 47). As positivities, no sentido que Foucault confere, seriam as formas pelas quais os saberes se constituem desde um ponto de vista arqueológico (CASTRO, 2009).

Para dar cabo de tal empreitada, Corazza divide o texto em cinco partes, nas quais, além de analisar cada porção do seu arquivo, encontra regularidades discursivas entre elas. Na primeira parte, chamada *Usos e Costumes*, a pesquisadora analisa detidamente as fichas de rendimento individual da criança. Os pareceres descritivos, fundamentalmente, teriam como função servir de instrumento de comunicação com as famílias sobre o processo de aprendizagem da criança. Não obstante, sob um olhar acurado para tais documentos em escolas municipais de Porto Alegre, Corazza encontra uma série de práticas avaliativas derivada deles.

Assim, o parecer descritivo cuja função residiria na mera documentação do processo avaliativo (composto por provas, atividades, testes, etc.), de acordo com Corazza, seria, antes, um princípio regulador das práticas de avaliação, produzindo, inclusive, diversos instrumentos avaliativos: autoavaliações; notações em diários de classe; relatórios produzidos para conselhos de classe; pareceres redigidos sobre ocorrências ao longo do processo. Corazza assevera que tanto os pareceres descritivos quanto os instrumentos avaliativos oriundos dele

exerceriam um tipo de governo moral das crianças por meio de “exercícios de regulação e procedimentos de objetificação” (CORAZZA, 1996, p. 49), cujos elementos descreveriam condutas e comportamentos observáveis como:

responsabilidade; cuidado com a aparência e com o material escolar; relações com colegas e professora; pontualidade e assiduidade; aproveitamento nas disciplinas/áreas de conhecimento; participação nas aulas; desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor; hábitos de higiene (CORAZZA, 1996, p. 50).

Corazza descreve que tais instrumentos apareciam insuspeitados no relato dos/as professores/as de séries iniciais, para quem o uso dos pareceres configurar-se-ia como um avanço em relação ao tipo de avaliação tecnicista tradicional, considerado, portanto, um recurso mobilizado por escolas de cunho progressista e democrático.

Uma vez analisada a presença e atuação dos pareceres descritivos no campo escolar, Sandra Mara Corazza empreendeu um segundo gesto em direção ao arquivo — era preciso dar a ver como aquela prática estaria ancorada em discursos pedagógicos de circulação científica e acadêmica. Corazza empreendeu, então, na seção chamada *Continuidades Didáticas*, uma imersão arquivística percorrendo o tema Avaliação na literatura sobre didática brasileira. Ali, a pesquisadora investigou como se engendravam as tecnologias educacionais de controle, regulação e normalização da infância a partir da avaliação. Do encontro com as fontes perscrutadas — textos da literatura do campo da didática sobre observação do desempenho da criança e autoavaliação —, tanto do ponto de vista da Didática Tradicional quanto da Didática Renovada, Corazza destacou a presença cativa daquela tópica nos discursos didáticos analisados, denotando

“uma coesa unidade de discurso, expressa em forte valorização, tanto de tais instrumentos/ técnicas, quanto da importância de divulgar às famílias e responsáveis pelas crianças os registros produzidos por sua aplicação” (CORAZZA, 1996, p. 54).

A avaliação que supostamente deveria ser alvo de disputa entre dois discursos didáticos opostos esteve, ao fim e ao cabo, patente no interior de ambos, sustentada pela crença no caráter formativo e progressivo da educação. Evidentemente, mesmo que os endereçamentos às avaliações, autoavaliações e pareceres descritivos fossem distintos, a ausência da ruptura ou do melhoramento referidos pelos/as professores/as no primeiro arquivo, demonstra que, ao contrário do que poderia se imaginar, tanto a Pedagogia Renovada quanto a Didática Tradicional atuavam sob os mesmos enunciados, confirmando não haver diferenças significativas entre tais discursos, já que ambos operariam sob uma mesma batuta: objeto, forma, conceituação e identidade da criança-escolar. Em poucas palavras, as temáticas que subscreviam o que deveria ser esperado de uma criança-escolar evidenciavam que, na contramão de um aperfeiçoamento do sistema avaliativo de um discurso ao outro, tratar-se-ia, mormente, de uma série de investimentos não só na normalização da criança, mas na dominação e vigilância de seus corpos e almas.

Claro está que a observação compunha o procedimento elementar da avaliação que, a partir de um conjunto de categorizações e protocolos, seguido da conversão da observação em conceitos morais e, por fim, concretizando-se na normatização de uma identidade, tinha por finalidade forjar a criança-escolar. A fim de examinar, em uma esteira foucaultiana, como a observação produzia uma certa relação com o saber e com a verdade, Corazza parte para o seu terceiro gesto arquivístico.

Em *Ver, Saber*, alusão ao título de um capítulo de o *Nascimento da Clínica* (1963), de Michel Foucault, Corazza se devotou a analisar como a observação em marcha na avaliação da criança parecia provir da noção de observação descrita pelo pensador francês no surgimento da clínica e, em ambos os casos, o olhar desempenharia função de um discurso verdadeiro que, no campo educacional, ter-se-ia convertido em uma das principais tecnologias do governo escolar.

Corazza destaca que a soberania do olhar pela via da observação clínica teria marcado a medicina do século XIX, criando as condições de possibilidade para a categorização das doenças, uma vez colocadas de lado suas particularidades. O ambiente hospitalar tornou-se o epicentro do conhecimento médico e “para que fosse possível a comparação, o novo saber passou a exigir um domínio neutro e homogêneo em todas as suas partes; assim como exigiu um domínio aberto, sem princípio de seleção ou de exclusão a qualquer forma de ocorrência patológica” (CORAZZA, 1996, p. 59). No interior das enfermarias, ao isolar e categorizar sintomas, teria sido gestado o reconhecimento e descrição da doença e, a partir de um domínio pedagógico, o médico professor era capaz de observá-la para reconhecê-la e ensinar seus alunos a verem-na. A clínica teria ofertado, portanto, a manifestação da verdade médica.

A observação clínica, se transposta ao contexto escolar, encontraria na avaliação seu equivalente, bastaria substituir o doente pela criança e ver-se-ia que o olhar sobre o indivíduo operaria objetivamente ao mesmo tempo em que examina (subjetivamente), produzindo características, sintomas, incluindo-o ou não na norma do que se espera de uma criança-escolar. Ora, a observação teria, no campo educacional, dupla função: fomentar os pareceres descritivos e, ao agrupar

as crianças, reconhecer as regularidades que delineariam “os fundamentos da verdade sobre cada criança da educação moderna” (CORAZZA, 1996, p. 59).

Em a *Penalização Normativa*, Sandra Mara Corazza mirou os pareceres descritivos desde a sua relação com o discurso jurídico e, a partir do escrutínio de *Vigiar e Punir* (1987b), de Michel Foucault, evidenciou regularidades daquele discurso atuantes na própria noção de avaliação. Embora sejam razoavelmente reconhecidas algumas práticas corporais penais, “palmatória, ajoelhar em grãos de milho, ter as orelhas puxadas, ver-se encerrado no quarto escuro, ser beliscado/a e surrado/a (CORAZZA, 1996, p. 63), Corazza traz à baila a maneira como o parecer descritivo produziria uma versão mais branda, gestada pela Escola Nova, de um tipo de sanção, neste caso moral: ficar sem recreio ou sem passeio. Segundo Foucault, a normalização seria um princípio coercitivo do campo do ensino, instaurando um tipo de educação standardizada (1987b), ainda que supostamente individualizada, para a qual a avaliação combinaria a técnica de vigilância hierárquica (do/a professor/a) à sanção normalizadora, de modo que a avaliação e a autoavaliação tomariam o lugar dos castigos corporais, dado que a penalização passaria a ser pela norma e, com isso, não mais almejaria a punição e sim a correção.

O olhar se deslocaria, portanto, da inquisição punitiva para o exame do corpo e da alma, fabricando um determinado tipo de indivíduo via normalização do doente, do preso e da criança, respectivamente. Isso porque o exame, ainda sob uma mirada foucaultiana, providenciaria diversos documentos que captariam e fixariam os indivíduos sob a égide do “poder da escrita” (FOUCAULT, 1987b, p. 157), cuja diuturna observação do indivíduo, tornou-o ao mesmo tempo efeito e objeto do poder.

Por fim, o que salta aos olhos na armação argumentativa de Corazza é a coadunação entre saberes que aparentemente não se equiparariam, como o saber médico, o discurso jurídico e o pedagógico, mas que, no conjunto perscrutado, evidenciam-se suas regularidades discursivas e suas práticas normalizadoras, regularizadoras e controladoras. Tais formas de governo, especialmente no campo educacional, operariam insuspeitadamente na produção da criança-escolar, cuja definição se daria “pelas relações de poder-saber atuantes em uma sociedade ocidental adulta, machista, branca, heterossexual, burguesa, judaico-cristã, eurocêntrica, colonialista” (CORAZZA, 1996, p. 69). Os pareceres descritivos seriam, portanto, parte da maquinaria de governo da infância, materializados no discurso do “olhar inocente” que, alegadamente, visaria auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas que, como ratificou Corazza, de neutro ou isento não teria nada.

A desnaturalização desse instrumento “humanizado e humanizante” de comunicação dos avanços da criança denuncia uma tecnologia de governo pela normalização, patologização e moralização da infância, deflagrando um gesto de Corazza em direção a um outro olhar para o currículo. Um golpe de vista capaz de despurificar a benfazeja apriorística suposta em uma das mais difundidas práticas avaliativas em circulação no campo educacional.

POR UM OLHAR PRESBITA PARA O CAMPO EDUCACIONAL

A despeito de uma espécie de “efeito Foucault” diagnosticado por Alfredo Veiga-Neto e Tatiana Rech (2014), cujas implicações, entre outras, reforçariam a *foucaultmania* alastrada pelo quadrante educacional, é preciso ter em mente que o arti-

go arquitetado por Sandra Mara Corazza, em 1996, se apresenta como um dos primeiros estudos foucaultianos no campo educacional, tendo em vista que o marco inaugural da difusão das ideias do pensador francês no debate educacional brasileiro se dá a partir de dois livros (AQUINO, 2013): *Crítica pós-estruturalista e educação*, de Alfredo Veiga-Neto (1995) e *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva (1994), ambos contemporâneos do texto de Corazza.

Evidencia-se, portanto, que tal aporte, àquela altura, além de novidade no campo educacional, propunha, de uma forma perspicaz, um outro olhar para uma temática longeva como a da avaliação, sob uma perspectiva pouco abordada: a arqueogenealogia foucaultiana. O artigo em escrutínio de Corazza, bem como sua obra, se constitui a partir de um olhar presbita para o campo educacional, no sentido empregado pelo pensador francês Michel Foucault. Neste artigo, a pesquisadora não se interessa em trazer à tona verdades escamoteadas ou camufladas no interior dos discursos daqueles/as que olham as crianças, ao contrário disso, seu objetivo é desnaturalizar uma prática corriqueira no universo da avaliação infantil. Se presbita é a qualidade de quem que enxerga bem à certa distância, o texto de Corazza opera como um recuo que nos convoca a olhar mais uma vez para uma prática tão enraizada e, supostamente, bem-intencionada no cotidiano da avaliação escolar — o chamado parecer descritivo, a fim de fazer “aparecer o que está imediatamente presente e ao mesmo tempo invisível” (FOUCAULT, 2016, p. 69). Em certa medida, tratou-se, com Corazza, de desviar os olhos dos objetos que de tão naturalizados não nos possibilitam perceber suas práticas, uma vez que nossos olhos se acostumam a ver aquilo que justamente reifica o que sabemos (VEYNE, 1982).

Se, na atualidade, vemos uma infinidade de alusões ao pensamento foucaultiano, muitas vezes, por meio da transposição de seus conceitos, é importante frisar que o que está em marcha no tipo de endereçamento ao pensamento do filósofo francês que Sandra Mara Corazza empenha é, principalmente, uma armação argumentativa baseada no procedimento de investigação de Foucault.

O procedimento arqueogenealógico operado por Corazza ancora-se no duplo gesto foucaultiano, no qual “a arqueologia seria o método próprio de análise das discursividades locais, e a genealogia a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí desprendem” (FOUCAULT, 2016b, p. 16). Daí a importância que a noção de arquivo adquire neste tipo de trama argumentativa — o arquivo operaria como uma descrição do discurso, e sua análise decorre do reconhecimento de que as massas discursivas são positivities de um determinado tempo, e, por isso, são denominadas práticas, de modo que “a análise arqueológica é a análise da maneira como se constituem os objetos, como os sujeitos se colocam e como os conceitos se formam” (FOUCAULT, 2011, p. 198).

Já a genealogia complementa-se à análise arqueológica ao possibilitar o escrutínio da constituição histórica das práticas, sem, com isso, buscar nenhuma origem ou surgimento fixo, uma vez que “para a genealogia, é indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo” (FOUCAULT, 2008a, p. 260).

Portanto, na contramão de uma abordagem que busca desvelar a verdade escondida nos relatórios sobre a aprendizagem das crianças, o trabalho sobre o arquivo que Corazza

nos apresenta, se constitui na conformação arquivística de fontes distintas, visando “descontinuidades e regularidades, sempre com vistas a um endereçamento crítico em relação àquilo que, no presente, aspira algum tipo de naturalização” (AQUINO; VAL, 2018, p. 50). As práticas, na companhia de Michel Foucault, demonstram as formas que nos possibilitariam viver como vivemos em cada época, passando por diversos limiares cientifizantes (trazidos por Corazza na montagem de seus arquivos) a fim de operar uma discursividade verdadeira e compor um regime de verdade. Em outras palavras, “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto; é o que fazem as pessoas [...]” (VEYNE, 1982 p. 157). Assim, por meio da avaliação pelo olhar — tida como uma forma verdadeira habilitada a oferecer veredictos pouco questionáveis — descreve-se não apenas o desempenho escolar do aluno, mas sobretudo, como vimos, sobre sua conduta moral, extrapolando teorias pedagógicas que se diriam opostas.

Os pareceres descritivos compõem, conforme assevera Corazza, uma tecnologia de governo pautada no olhar que, além de observar aspectos conteudísticos, desvelaria a interioridade da criança. Além da incursão sobre a observação nos discursos clínico e jurídico mobilizada pela pesquisadora, de acordo com Jonathan Crary (2001), um possível marco inaugural do início de uma cultura fundamentalmente visual, poderia ser encontrado no século XIX, com a mudança no paradigma do olhar que passaria da visão de um corpo objetificado, conforme descreve Foucault acerca dos estudos anatômicos, para uma visão interiorizada, qual seja, uma visão que pressupunha um conteúdo interno individual. A fisiologia teria tido um papel crucial na invenção desse olhar, pois a partir da reorganização do conhecimento, criou um inventário sobre o

corpo acoplando o dentro e o fora, e se “a alma encontra-se necessariamente encarnada, não há psicologia sem biologia” (BIRAN, 1803 apud CRARY, 2012, p. 76).

Seria no bojo dessa reorganização disciplinar que o corpo, como campo de disputa discursiva, teria se tornado ao mesmo tempo lugar do poder e da verdade (CRARY, 2012). De modo que o olho teria ganhado papel de destaque na economia discursiva de um conhecimento que ia do funcionamento anatomofisiológico do corpo para as suas características interiores, não à toa, inclusive, o olho ser amplamente reconhecido como uma espécie de janela da alma.

Durante o século XIX, o olhar tornou-se patente em inúmeros discursos da ciência psicofísica, alcançando limiares cientificizantes, “uma vez que a verdade empírica da visão foi determinada como estando no corpo, a visão (e da mesma forma os outros sentidos) poderia ser anexada e controlada por técnicas externas de manipulação e estimulação” (CRARY, 2001, p. 12, tradução nossa).

Assim, a fabricação de um sujeito por meio de sua observação e da auto-observação promoveria, ao fim e ao cabo, a verdade sobre a criança. Um outro aspecto da soberania do olhar no campo educacional se situaria, a partir do século XIX (CRARY, 2011), na coadunação entre visão e atenção. A atenção, ainda seguindo com Crary, tornou-se um problema moderno no decurso do crescimento urbano e industrial e questões acerca de como governar a atenção do indivíduo fosse ele aluno, trabalhador, paciente etc. (CRARY, 2001) ganharam destaque naquele momento. Portanto, seria, sobretudo, a partir da invenção do fenômeno da visão como acontecimento corporal e individualizado que se articulou corpo e interioridade e, com isso, “o campo da visualidade como

um campo de governo, aberto a práticas e a mecanismos de controle e regulação” (MARTINS, 2011, p. 467).

Em suma, a partir do final do século XIX, com a emergência da atenção como questão social, surgia o governmento pela visão. A avaliação, autoavaliação e o parecer descritivo são algumas das práticas desse governo, contudo, há várias outras. O ensino da arte seria um exemplo, cujo governmento moral e psicológico da criança configuraria uma estratégia profícua de produção de atenção e de atestação psicológica. Por exemplo, o desenho, sob o mesmo diapasão mobilizado por Corazza, também se caracterizaria como uma prática de governmento do olhar, que vai da incitação da confissão à regulação de uma suposta interioridade da criança por meio da observação e interpretação de seus desenhos (marca da teoria da Escola Nova). O governo pelo ensino da arte operaria, tal como os pareceres analisados por Corazza, como uma prática insuspeitada ancorada em discursos libertadores e emancipatórios, quando o que ambos exercem é um poder do tipo coercitivo, a partir da seleção de modos de ser e fazer normalizados (SABINO, 2021). Em poucas palavras, o olhar maquinaria um tipo de governmento por meio de um conjunto de práticas no campo educacional ligadas ao controle, ao adestramento e à regulação de formas de ser.

O olhar erigiria, assim, a vinculação entre exame e controle. Observar a infância para governá-la, como diria Foucault: “o olhar que vê é um olhar que domina” (1987a, p. 42), assim funcionaria o parecer descritivo, os testes de desenho, entre outras práticas e estratégias de governo atuantes no discurso pedagógico.

Para Foucault (1987a), o olhar implicaria um campo aberto e totalizador, ele registra e categoriza, ao passo que o golpe de vista seria fruto de uma sensorialidade do saber médico en-

tre cruzado por um domínio pedagógico e hospitalar, de modo que, a verdade sensível da medicina depende de

um golpe de vista ou de um instinto feliz, momento no qual as regras fixas do olhar ficam suspensas e dão lugar ao efeito do golpe de vista, aquele que atinge um ponto, que tem o privilégio de ser ponto central ou decisivo; o olhar é indefinidamente modulado, o golpe de vista vai direto: escolhe, [...]vai, portanto, além do que vê; as formas imediatas do sensível não o enganam porque sabe atravessá-las; [...] Se atinge algo, em sua retidão violenta, é para quebrar, levantar, retirar a aparência (FOUCAULT, 1987a, p. 138).

Assim funciona o artigo de Sandra Mara Corazza, e porque não dizer toda a sua obra: um instinto feliz que possibilita a abertura de uma fenda capaz de nos reposicionar em relação ao nosso próprio tempo, iluminando, com um golpe de vista, réstias de luz que nos permitem enxergar pontos cegos do presente e, com isso, repensar nossas práticas no campo educacional.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de michel foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 301-324, abr./jun. 2013.

AQUINO, Julio G.; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogía y Saberes*, 49, 2018, p. 41-53.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRARY, Jonathan. *Suspensions of perception: attention, spectacle, and modern culture*. Massachusetts: MIT Press, 2001.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de poder sobre o currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 36-70, jan. / jun., 1996.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987^a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987b.

FOUCAULT, Michel. Sobre as maneiras de escrever a história. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *O belo perigo: conversa com Claude Bonney*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTINS, Catarina S. S. *As narrativas de génio e salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino de artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2011.

MARTINS, Catarina S. S. From Scribbles to Details: The Invention of Stages of Development in Drawing and the Government of the Child. In: Thomas Popkewitz, Jennie Diaz & Christopher Kirchgasser, eds. *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Difference*. London: Routledge, 2017. p. 103-116.

SABINO, Kelly C. *Da forja da mão à invenção do olhar: por uma história outra da arte na educação no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021. 214p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana. Esquecer Foucault? *Pro-posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

CURRÍCULO E POLÍTICA CULTURAL DA AVALIAÇÃO:¹³⁴ reinterrogações das coisas ditas

Verônica Domingues Almeida¹³⁵

(RE)INTERROGAÇÕES DE COISAS DITAS EM 1995

O ano é 1995

Deixando um legado que transformou o pensamento social no Brasil e na América Latina, a partir do exercício da interrogação das “coisas ditas” no campo da sociologia, morre Florestan Fernandes, sociólogo, político e atual patrono da Sociologia brasileira.

Como vive uma criança que passa o dia oscilando entre a fome e a fartura?

Ascende à Presidência da República o antigo aluno e assistente de Florestan, também, sociólogo e político, Fernando Henrique Cardoso e, com ele, reinterrogações de “coisas ditas” pelo seu “mentor”, feitas por meio da sistematização de um projeto de Estado organizado a partir de reformas políticas de cunho neoliberal.

Se o Estado tem um importante papel para atenuar as desigualdades sociais, haveria chances para o neoliberalismo no Brasil?

¹³⁴ Currículo e política cultural da avaliação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 1995.

¹³⁵ Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Líder do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação – FIARE-CNPQ.

Data de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor, que teve as suas “coisas ditas” interrogadas pelo processo de redemocratização, expresso na construção coletiva da nova LDB, promulgada no ano seguinte, em 1996.

Bases fortes para a educação de uma democracia frágil?

Eu cursava o segundo ano da graduação em Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia, reinterrogando “coisas ditas”, inclusive, por mim mesma.

Quem é a professora substituta da vez? Você viu se ele estava olhando? Por que, mesmo, escolhi esse curso? É para trazer papel higiênico de casa? Pau-Miúdo-Ondina já passou?

Sandra Corazza reinterrogava as “coisas ditas” do que não estava posto, para pensar no que ainda não é.

Quais serão os itens e as tipificações integrantes do “catálogo escolar” de regulação moral para a constituição das subjetividades e das práticas culturais?

COISAS DITAS POR SANDRA CORAZZA EM 1995

Publicado no n. 20 (1995) da *Revista Educação & Realidade*, o artigo intitulado *Currículo e política cultural da avaliação*, de autoria de Sandra Mara Corazza, nos provoca a pensar “verdades secretas” postas em pareceres descritivos utilizados como estratégia de acompanhamento/avaliação de crianças que estudavam nas antigas séries primárias — atuais anos iniciais do Ensino Fundamental — em uma escola pública, estadual, localizada na periferia de Porto Alegre. Em uma perspectiva foucaultiana e dos Estudos Culturais, o texto transita nas relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder, nos convidando a questionamentos permanentes, portanto, ainda atuais, sobre a naturalização dos pareceres descritivos e suas possíveis ressonâncias

sobre os sistemas de pensamento e as formas problemáticas da nossa experiência social.

Com esse desafiante e sedutor objetivo, o artigo, dividido em três seções relacionadas entre si, a partir da perspectiva foucaultiana dos saberes, dos poderes e dos modos de ser pedagógicos, examina as tipificações integrantes dos pareceres descritivos, identificando elementos de política cultural para a constituição da infância-escolar, narrando a sua efetividade comunicacional e as montagens dos saberes escolares, bem como destacando seus efeitos para a política curricular da escola. O texto visa a indicar pontos que nos permitam suspender o julgamento pedagógico corrente sobre os pareceres, desnaturalizando-os, para pensarmos algo um pouco diferente deles, ou seja, nas palavras de Corazza, *pensar no que ainda não é*.

A pesquisa, produzida entre 1993 e 1994, analisou, ao final dos dois anos letivos, 137 pareceres descritivos, sendo 84 (oitenta e quatro) pertencentes a quatro turmas de 1ª série e 53 (cinquenta e três) a duas turmas de 2ª série. Pelo recorte de gênero, foram 86 (oitenta e seis) pareceres escritos para meninas e 51 (cinquenta e um) para meninos. As análises abarcaram os momentos do calendário escolar antes da Recuperação Terapêutica (RT) — para alunas/os aprovadas/os sem RT; após o período de RT; e após a Prova final de RT, realizada em março do ano subsequente, ao término do ano letivo regular, para as crianças não aprovadas na primeira RT.

Após a introdução do texto, na seção *Política Cultural da Infância-Escolar*, Sandra Corazza discorre sobre os itens e tipificações que constam nos pareceres, compreendidos como textos *operadores* e *práticos* por exercerem um forte domínio da prática educativa, explicitando uma política cultural para a constituição da infância-escolar da época. Assim, como uma

espécie de *catálogo escolar* das condutas cotidianas morais requeridas e exigidas pela instituição educacional, os pareceres não são considerados pela pesquisadora como meros textos descritivos, mas, também, como textos prescritivos, por objetivarem propor regras de conduta, estabelecendo conselhos e opiniões para potencializar um comportamento tido como desejável, ou seja, enunciam como um sujeito deve ou não deve se comportar, destacando as ressonâncias diretas no grupo social e no próprio sujeito e apontando os destinos sociais desse mesmo sujeito.

Inicialmente, Corazza discorre sobre a linguagem utilizada pelas professoras na escrita dos pareceres, caracterizando-a como: 1. constituída por expressões da tradição pedagógica relativas às habilidades predominantemente escolares; 2. carregada de termos neutros, em que a criança é classificada em comparação com um padrão genérico estabelecido para a turma; 3. possuidora de um teor técnico-científico, que utiliza conceitos e termos acessíveis apenas aos profissionais da área; 4. progressivista por pressupor etapas ou níveis que foram ou devem ser cumpridos pelo sujeito. Para a estudiosa, essa linguagem expressa a organização de uma *Ontologia Escolar* constituída por atributos que enquadram os sujeitos em uma determinada classificação, envolvendo qualidades morais e a aquisição de habilidades escolares. Ainda nessa seção, são indicadas as prescrições explícitas feitas pelas professoras às crianças e suas famílias e que versam sobre conhecimentos e habilidades escolares, conteúdos, áreas de comportamentos e características pessoais, atitudes na aula, tarefas para o/a aluno/a realizar em casa, além de indicações de ações para os/as responsáveis realizarem com as crianças.

Corazza utiliza tal explanação, repleta de excertos dos pareceres estudados, para constatar as múltiplas formas de exercício das relações de poder-saber praticadas pelas professoras, ao comunicarem sua vontade de poder e de verdade sobre a infância-escolar, na estruturação do campo possível das ações das crianças e de seus familiares. Assim, para a autora, os pareceres descritivos estudados servem como um dos dispositivos pedagógicos para a produção do que cada criança é, como deveria continuar a ser ou como deveria ser, pois prescrevem o que deve ser destruído, modificado e usado, promovendo uma experiência unitária de subjetivação que necessita ser realizada por cada criança para ser considerada aceita em relação a padrões comparativos.

Como posto no artigo, esse movimento busca levar os infantes a se conhecerem e se re-conhecerem como o que está indicado no parecer, destituindo-os do *autogoverno de si-mesmos, como todo sujeito moderno deve vir a fazer*. Assim, as relações de poder-saber, instituídas pela prática desse tipo de avaliação normalizadora, produzem verdades sobre a infância-escolar, as quais as famílias e os grupos sociais vêm sendo, historicamente, despossuídos pela sociedade moderna tecnocapitalista, que tornou os/as professores/as *peritos científicos* que tendem a promover *juízos etnocêntricos de uma cultura dominante sobre as outras culturas*.

A denúncia dessa ontologia pavimenta o debate sobre a *Montagem dos saberes escolares*, disposto na segunda seção do artigo. A partir do campo da Teoria Crítica de Currículo, a pesquisadora verificou os conhecimentos escolares que integram os pareceres, a fim de identificar quais conteúdos e disciplinas são evidenciados quando se trata de estabelecer julgamentos acerca da adequação, ou não, dos desempenhos e do próprio

sujeito-escolar. Para tanto, Corazza comparou os conhecimentos indicados em listas de conteúdos mínimos — elaboradas em 1993, para as 1ª e 2ª séries da escola estudada —, com aqueles encontrados nos pareceres do mesmo período.

O texto relata que os pareceres fazem poucas referências aos conteúdos e que aqueles que são explicitados concentram-se nos campos da Língua Portuguesa e da Matemática, retratando similaridades com as listas de conteúdos mínimos. Destarte, são destacadas grandes diferenças em outros campos disciplinares, tais como Artes, Ciências e Estudos Sociais. No que se refere ao campo das Artes, ele foi considerado somente em um dos pareceres estudados e o campo de Ciências contou com menções em, apenas, três pareceres; já no que tange aos Estudos Sociais, apesar de ser constatada uma ênfase política e a maior quantidade de conteúdos da lista, não foi identificada nenhuma menção desse campo de saber nos pareceres. Tal levantamento serviu para Corazza destacar que os conhecimentos evidenciados nos pareceres ocupam um lugar muito significativo no mecanismo de política cultural da escola pelo fato de, nas palavras da autora, *possuírem uma “face” conservadora e serem apresentados aos diferentes grupos sociais como aqueles conteúdos que, caso aprendidos, tornariam possível o “sucesso” e, caso não aprendidos, determinaram o “fracasso” escolar das crianças.*

Dessa maneira, as considerações expostas por Sandra Corazza, em torno da montagem dos saberes escolares nos pareceres, indicam que as professoras valorizavam e estabeleciam como padrões prioritários de julgamento os atributos relativos às qualidades morais e às habilidades especificamente educacionais, sendo os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática os mais citados entre os conhecimentos, por serem representados por áreas consideradas *tradicionais*, sem que

sobre elas seja possível identificar qualquer influência das teorias (psico)pedagógicas atuais na época. A estudiosa coloca, ainda, que os conhecimentos de outras disciplinas integrantes da proposta curricular da escola receberam poucas indicações — ou não foram mencionados. Com isso, afirma que a relevância da pesquisa se pautou, especialmente, na compreensão das relações entre currículo e poder expostas nos pareceres descritivos, destacando que o valor analítico e político dessas operações pode modificar algumas evidências pedagógicas e culturais com as quais estamos habituados a conviver na gramática escolar.

Na última seção do artigo Sandra Corazza apresenta *Outras Conclusões* já que no decorrer de todo o texto trouxe elementos conclusivos da investigação. Neste trecho do texto é reafirmado o caráter prescritivo dos pareceres — ditos descritivos — evidenciando como tais dispositivos corporificam *um dos tantos instrumentos políticos de discriminação cultural utilizados pela escola em sua relação com os grupos sociais*. A autora destaca, também, que, ao fabricar identidades pessoais e sociais e prescrever um catálogo de regulação moral com as posições sociais admissíveis e inadmissíveis, os pareceres promovem divisões de classe e gênero, moldando *uma armadura da conduta cotidiana escolar e os sujeitos que devem vesti-la*.

Como esperado do seu estilo de produzir conhecimento, Sandra Corazza, em suas conclusões outras, pondera sobre possíveis exageros, que possam ser considerados cometidos pela pesquisa, em relação à força dos pareceres como dispositivos de subjetivação. Com isso, nos convida a pensar sobre como a regulação moral, a manufatura de identidades sociais e de subjetividades e a corporificação das relações de poder-saber enfrentam resistências por meio de *móveis, transitórios, pulve-*

rizados, adversidades, contingências históricas e particulares e diferentes arranjos e distribuições das correlações de força.

Em seguida, o convite é ampliado para a mobilização de tais pontos de resistências para a compreensão das suas correlatas relações de poder; relações, essas, que são comprimidas por uma *formação histórica particular de globalização da ordem econômica capitalista, de implantação do projeto social neoliberal e dos ditames de reengenheria das instituições*. Com isso, Corazza nos convoca à suspensão e ao questionamento das evidências dos pareceres descritivos, tidas como naturais e progressistas, e que, em suas palavras, *não prometem nem asseguram, em nada, que ficaremos livres da prática pedagógica sempre atuante de classificar, controlar, regular, normalizar os corpos e almas da população infantil*. A pesquisadora estimula, assim, *pequenas revoltas* de questionamento e de suspensão de tais dispositivos, entendendo-as como potências para abrir amarras e descobrir o funcionamento da política cultural da escola, que é específica e contingente.

Por fim, a Corazza reafirma a importância da *desmontagem — paciosa e analítica —* de cada peça da maquinaria escolar, para que se mostre os efeitos de tais práticas discursivas *em cada jogo de verdade e em cada verdade enunciada como verdadeira* na subjetivação da infância-escolar. Conclama, com isso, que criemos aberturas para que consigamos ser diferentes daquilo que, sobre nós, foi dito e para que tentemos *fazer da educação que nos deram, algo diferente do que aquilo que dela resultou*. Assim, nos incentiva a promovermos esforços educativos éticos como práticas de nós mesmos, abdicando, minimamente, do poder-saber pedagógico moderno para que, talvez, consigamos exercer nossos graus de liberdade e *reinterrogarmos a experiência que nos constituiu e constitui,*

como intelectuais da educação, exercitando a liberdade concreta de ensinar, escrever, pensar e viver no questionamento permanente dos sistemas de pensamento e das formas problemáticas da experiência educacional em que nos encontramos.

Com esse forte chamado, que convoca docentes, pesquisadores/as, estudantes de licenciaturas e demais interessados/as, o artigo, certamente, nos inspira a reinterrogarmos, interrogarmos e reinterrogarmos, quantas vezes preciso, as metanarrativas que nos definem e circundam nossas potências. Com esse estudo, Sandra Corazza nos chama a promover um levante ético sobre as “coisas ditas” que são assumidas como verdade e que tendem a suprimir a nossa liberdade de, como diria Nietzsche, tornar-se o que se é.

(RE)INTERROGAÇÕES DE COISAS DITAS EM 2021

O ano é 2021

Uma pandemia¹³⁶ nos assola, provocando a morte de milhares de pessoas no planeta. Só no Brasil, até o mês de dezembro, foram ceifadas mais de 600 mil vidas. Um vírus provoca reinterrogações das “coisas ditas” sobre a formação humana.

Quando a vida está, coletivamente, em risco, o que cabe à educação?

O negacionismo científico e uma enxurrada de mentiras invadem os nossos corpos diariamente. A prática de veicular notícias falsas interfere na democracia do Brasil e leva a reinterrogações das “coisas ditas” pela liderança máxima do país.

¹³⁶ No final do ano de 2019 o planeta foi assolado por uma pandemia de COVID-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que perdura até o momento da publicação desta obra, chegando a contabilizar, até o momento, mais de 5 milhões de óbitos em nível mundial.

Você tá com fome? A bolsa de pesquisa foi paga? AIDS pega com vacina? Ele falou que não é coveiro? Sopa de osso te satisfaz? Quem indicou o Kit COVID? Até quando vai ficar em vigor o “Auxílio Brasil”? Quanto está custando o gás de cozinha?

Com o “chão da escola” desterritorializado nos lares e as aulas em formato remoto, as pessoas sem acesso às tecnologias digitais são lançadas mais distantes no abismo social e, com isso, reinterrogamos as “coisas ditas” sobre direito de aprender.

Em que a Base Nacional Comum Curricular contribui nesse contexto? Na verdade, como e com quem ela contribui?

Reinterrogo, hoje, como professora da Faculdade de Educação da UFBA, as “coisas ditas” que fizemos, como instituição, e que nos arrastaram para esse momento de destruição sumária da ciência, da autonomia e da produção de conhecimento da universidade.

Como as tempestades e ventanias das escrituras me impulsionam e me deslocam nesse território instável? O que ela pensaria sobre esse estilo, sobre esses cruzamentos e essas mestiçagens que, mesmo sem saber, me ensinou fazer? Encontrarei amor fati quando perdida nas linhas labirínticas de Sandra Corazza?

Morre Sandra Mara Corazza, Licenciada em Filosofia, Mestre e Doutora em Educação que, no exercício de interrogar as “coisas ditas” pelo mundo a fora, deixou um legado que transformou o pensamento e a vida de inúmeras pessoas com as quais encontrou, para muito além da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Queda d’água é energia? Ventania arrasta a certeza? O mar é profundo como a filosofia? O céu tem limite? E se ela estiver nas nuvens? Se voltar como chuva e te encharcar novamente?

Certamente ela também interrogava as “coisas não ditas”.

ESTUDO – LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO:¹³⁷ impressões para um desastre

Marcele Pereira da Rosa Zucolotto¹³⁸

*Noite das palavras — vedor no silêncio!
Um passo e outro, ainda,
um terceiro, cujo vestígio
a tua sombra não apaga.*

PAUL CELAN

O texto “Estudo – linguagem na educação: no mais além da comunicação – a palavra”, de 1992, marca as afetações de Sandra Mara Corazza (SMC) e algumas de suas inquietações sobre a linguagem. Provocada pela fala do Dr. Monsenhor Urbano Zilles e por aquilo que ele havia trazido da filosofia da linguagem, SMC (1992, p. 20) busca “recobrir a hiância deixada pela filosofia da linguagem acerca da linguagem”.

Às voltas com o questionamento “para que serve a linguagem?”, Zilles responde: “serve para a comunicação”, acrescentando que “a linguagem na educação realiza a experiência fundante do ser humano, ou seja, a comunicação”. Sustentada pelo referencial psicanalítico freudiano-laciano, SMC acrescenta que “mais além da comunicação entre as pes-

¹³⁷ Estudo – linguagem na educação: no mais-além da comunicação – a palavra. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 28, n. 127, p. 19-31, maio/jun. 1992.

¹³⁸ Psicóloga. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria.

soas, mais além da comunicação entre os sujeitos, a linguagem ‘serve’” (p. 20). Uma vez que a linguagem pode ser pensada por infinitas perspectivas, é o viés psicanalítico que SMC propõe estirar para contribuir nesta discussão.

Com estes reptos iniciais, mas evitando cair num labirinto borgeano, com tigres e punhais, SMC inicia este percurso pela linguagem, enlaçando Lacan com Saussure. E com as palavras comprimidas, irritadas, querendo explodir, de Drummond, que já despontavam desde a epígrafe.

A trajetória percorrida por SMC desde o longínquo 1992, as conexões que fora realizando, as leituras de mundos que foram se movendo, mostram que muita coisa mudou em seu pensamento desde então. Muita coisa se passou, muitas experimentações aconteceram, trazendo outras formas de entender a linguagem, a filosofia, a própria psicanálise. Considerando esta paisagem, na primeira parte deste texto iremos percorrer o texto de SMC de 1992 para, posteriormente, deixar outros cruzamentos entrarem nesta espiral. É Maurice Blanchot — e seu pensamento literário e pós-estruturalista — quem irá figurar na segunda metade do texto, em especial alguns traçados sobre suas noções de palavra, sobre o que pensava quanto à serventia da linguagem e sobre algumas relações desta com o sujeito, conceito tão caro à Psicanálise. Não se trata de comparar Blanchot com aqueles trabalhados por SMC, Saussure e Lacan, pois que um comparativo poderia escavar um terreno infértil, trata-se, ao invés disso, de deixar Blanchot trazer suas perspectivas para seguir deslizando um pensar sobre a linguagem. Colocar vestígios do pensamento literário blanchotiano nesta espiral, trazendo suas perspectivas para deixar outras questões em aberto.

SAUSSURE, COM LACAN, POR SMC

SMC traz, inicialmente, definições de linguagem que giram duas ideias principais: a primeira, que seria entendida como criação humana e, a segunda, que a função de uso da linguagem seria a de possibilitar a comunicação entre as pessoas. Para Zilles, a linguagem também estava relacionada a estes dois aspectos e acrescenta que desde os sofistas os filósofos vêm discutindo a questão da linguagem. Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Locke, Leibniz, Descartes, Humboldt e também Piaget, Merleu-Ponty, Bühler e Popper se voltaram, de diferentes maneiras, a tratar a linguagem. Mas foi Saussure quem ficou, para SMC. E, com ele, Lacan.

Saussure apresenta uma “análise científica da linguagem” (Peters, 1995), tratando-a como sistema de significação. No início do século passado, ele promoveu uma importante ruptura com algumas tradições do pensamento que entendiam a unidade linguística como associação de um termo a uma coisa. Para isso, construiu uma ciência geral do signo, peça chave em sua teoria.

Signo, para Saussure, não se configura, simplesmente, na união de uma coisa a um nome, mas à união de um conceito a uma imagem acústica. Trata-se, portanto, de uma unidade composta por significado e significante. Assim, surge outra distinção central na linguística saussureana: entre fala e língua, sendo a primeira definida como o exercício fonatório dos signos e a segunda uma estrutura que independe dos sujeitos. A língua é um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da fala, um código à disposição dos indivíduos, mesmo que decidam não falar.

Saussure separa, com isso, o que é social daquilo que é individual: a língua compõe o aspecto social da linguagem, operando segundo o eixo denominado de paradigmático, que é

o plano das seleções das unidades linguísticas. Já a fala opera no eixo sintagmático, o plano das combinações das unidades entre si, portanto, o eixo individual da linguagem. “Assim, a língua integra os fenômenos da linguagem que consistem no exercício da língua, representado pela fala. Este exercício é efetivado pelo uso do aparelho fonador, do aparelho acústico, do aparelho auditivo”, conclui SMC (1992, p. 23).

SMC destaca também dois princípios referentes ao signo linguístico na obra saussureana: a arbitrariedade e a linearidade.

A arbitrariedade do signo remete à associação entre significante e significado, pois não existe uma relação necessária entre ambos, o mesmo significado pode ser representado por diferentes significantes. Não há, afinal, nenhuma relação natural entre o conceito e a imagem acústica que serve para representá-lo.

Cabe lembrar que arbitrariedade não deve ser confundida com aleatoriedade, uma vez que o arbitrário tem valor para uma determinada comunidade linguística. Assim, para Saussure, “o significante fica imposto à massa falante”, pois está “incorporado à tradição desta comunidade, que fica, desde então, sujeitada a sua língua” (SMC, 1992, p. 24). Por este motivo, o signo é, em certo sentido, imutável no tempo. No entanto,

é esta imutabilidade do signo no tempo que, paradoxalmente, possibilita sua imutabilidade. Isto é, a alteração do signo é produto da prática social da língua ao longo do tempo, e pode atingir tanto o significante, por meio de uma alteração fonética, quanto o significado, pela mudança da compreensão e da extensão do conceito (SMC, 1992, p. 24).

Fala-se de uma imutabilidade que permite a mutabilidade. Estranho aspecto que marca o signo, mas que o torna digno de

tantas investigações e o aprovisiona das marcas da sociedade e das capilaridades do tempo em que se vive.

O segundo aspecto do signo destacado é a linearidade do significante: “O significante é uma sequência fonemática que se desenrola no tempo, formando uma ‘cadeia significante’. A fala vem a ser o ato que presentifica a linearidade do significante no tempo” (SMC, 1992, p. 24). Conforme o princípio da linearidade, o signo é considerado em sua relação com os outros signos da língua, que com eles estabelece um encadeamento, uma rede de significantes.

A par destes conceitos e considerações tomadas da lingüística de Saussure, SMC passa então a revisitar alguns aspectos da obra de Lacan, que se referencia no primeiro para realizar uma aproximação entre alguns processos da linguagem e o dinamismo psíquico inconsciente.

Considera-se que Lacan tenha confirmado a existência do inconsciente sustentado pela teoria saussureana, mais especificamente no que se refere à distinção essencial entre significado e significante. No entanto, diferentemente de Saussure, Lacan coloca em primeiro plano o significante, tornando-o agente, aquele que significa, que produz significados e que, portanto, tem autonomia em relação ao significado. Pode-se dizer, com efeito, que Lacan descarta a concepção saussuriana de signo e elabora uma teoria do significante.

Se, para Saussure, o signo era constituído por uma unidade indissociável entre significado e significante, para Lacan, eles dizem de duas ordens distintas e, entre eles, uma barreira de onde se pode dizer que o significante tem autonomia e precedência sobre o significado. Desta maneira, para Lacan, o significante não tem por função representar o significado, como em Saussure, mas precedê-lo e determiná-lo.

Segundo Lacan, o que é próprio do significante é a conexão com outros significantes formando uma cadeia, a exemplo do princípio da linearidade em Saussure: “O significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame” (Lacan, 1982, p. 43). É a cadeia de significantes que produz significados, ou seja, a significação não está em nenhum elemento particular da cadeia. Além disso, Lacan defende que a articulação significante não se produza sozinha, é necessário que haja um sujeito, ou seja, o significante somente poderá sobrevir ao plano da significação porque há um sujeito operando essa cadeia do significante.

Algumas considerações ocorridas deste mergulho nos conceitos de Saussure e Lacan para SMC (1992, p. 27) são assim colocadas:

Então, se o significante significa ativamente, o que é que ele significa? Significa o mesmo que todos os outros significantes. Pelo fato de que um significante só é ele mesmo por sua diferença de todos os outros. E o que ele significa só pode ser entendido se for remetido ao sujeito, isto é, àquele para quem ele significa. O significante, portanto, constitui o sujeito.

É por este motivo que a concepção de Lacan sobre o significante, embora se diferencie da teoria saussureana, não pode ser dissociada de sua teoria do sujeito. O significante em Lacan é o inconsciente, o próprio ser. E com isto, o significante lacaniano deixa de ser uma representação, como era com Saussure, e passa a remeter ao ser-no-mundo e à temporalidade (SMC, 1992). Cabe assinalar que, se para Saussure, um significante remete a um significado, para Lacan, um significante remete sempre a outro significante.

Diante disso, complementa SMC, Lacan provoca uma subversão de Saussure, subversão “não desrespeitosa ou perversa, mas como ultrapassagem conceitual, dentro de outro paradigma teórico” (SMC, 1992, p. 28). Lacan vai além, posicionando o sujeito no eixo central da discussão sobre a linguagem.

Em sua “conclusão inconclusa”, SMC assume que sua pretensão foi “chamar a atenção para o valor do paradigma psicanalítico na práxis educativa” (SMC, 1992, p. 30). Para isso, nesta parte final de sua escrita, as considerações retomam algumas relações “possíveis e necessárias” entre as falas de Zilles, Saussure, Lacan e a linguagem-na-educação, a comunicação e a palavra.

Para SMC, uma das mais importantes características da linguagem é seu duplo sentido, isto é, “o fato de que ela diz outra coisa diferente daquilo que diz a letra” (1992, p. 29). Por meio dos mecanismos linguísticos de metáfora e metonímia, ocorre uma ruptura entre significado e significante, impondo-se nesta lacuna sempre um novo significante. A cadeia que surge neste intervalo instala um mais-além da comunicação: o intervalo da palavra, do não dito, dos lapsos, dos esquecimentos, do não saber, do tropeço da própria palavra. Diz Lacan (2009, p. 314):

A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás de um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado — se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora.

As questões levantadas deste rio linguístico não se demoram a tocar e desacomodar o campo educacional:

Que se fique atento, enquanto educador, para os deslizamentos do significante. Já que a educação lida, primacialmente, com a linguagem, como exercer uma prática educativa de boa qualidade, séria, rigorosa e comprometida sem adotar, também como referencial, os conhecimentos mais atuais e progressistas em matéria de linguagem? (SMC, 1992, p. 29).

Como se contentar, enquanto educador e educadora, em compreender apenas o dito, o falado pelos alunos, sem buscar compreender os não ditos? Afinal, por meio do referencial psicanalítico-laciano, são os não ditos que constituem o sujeito. Das palavras, um sujeito. Ao final de suas considerações, SMC protesta pela necessidade de que educadores se voltem para este além da comunicação, para a palavra, que é a própria matéria prima da educação, pois com ela que se educa.

IMPRESSÕES PARA UM DESASTRE: PALAVRA ESSENCIAL

Aqui estamos, marcados com ditos de 1992. Palavras e hiências escavadas por SMC. Considerando que sua pretensão era, naquele momento, demarcar a importância do referencial psicanalítico para a superfície educacional, poderíamos rebater com algumas das agudas críticas à psicanálise levantadas pela dupla Deleuze e Guattari (2011), que muito inspiraram a própria SMC posteriormente. Teríamos o peso das palavras afiadas de *O anti-Édipo* neste rumo, quando eram combatidas as concepções de inconsciente que não levavam em conta as determinações políticas do desejo, por exemplo. No entanto, parece-nos que essa crítica, embora fecunda, já tenha sido bastante elaborada em outras belas paragens e talvez não precisemos, no momento, subir a bordo de um barco que já conta com ilustres capitães.

Ao invés desse curso, a aposta aqui é colocar outros rumores na espiral começada por SMC. Não assinalar oposições, mas operar por composição e agregamento. Deixar alguns pontos seguirem inspirando outros ditos e algumas palavras esquecidas, miúdas. Dispor apontamentos que possam figurar em horizonte alguns desastres possíveis. Mantendo uma amizade com as palavras ao modo Blanchot, ou seja, não aquela vivida na esfera da intimidade, das identificações que prende o amigo ao semelhante, mas uma amizade assimétrica, que incita à variação. Se possível for.

Inicialmente, parece-nos interessante localizar, minimamente, a querela da linguagem entre as linhas históricas do estruturalismo e do pós-estruturalismo, para então trazemos apontamentos sobre gestos de Blanchot e alguns vestígios do espectro literário pensado por ele.

Nestas linhas históricas, observamos que Saussure integrou a virada linguística, movimento crucial no estabelecimento da centralidade da linguagem, quando ela passou a ser assumida como aquela que constitui realidades, como importante agente estruturador. Tal movimento foi decisivo para compor o que Peters (1995) definiu como megaparadigma transdisciplinar: o estruturalismo. Na companhia de autores como Lévi-Strauss, Jakobson e Lacan, o estruturalismo buscou romper com o modelo humanista de linguagem, criticando o sujeito soberano que dotava a linguagem de intencionalidade e autoria e denunciando o texto entendido como expressão translúcida do próprio autor.

Para Peters (1995), o estruturalismo teve grande importância nesta crítica ao subjetivismo do texto, no entanto, apesar disso, o sujeito centrado ainda permaneceu recorrente nas estruturas. Foi somente com o pós-estruturalismo que a crítica ao sujeito soberano se acirrou.

Surgido como resposta filosófica ao estruturalismo, o pós-estruturalismo é entendido como um movimento do pensamento que agregou diferentes práticas, críticas e campos dos saberes. Opôs-se à pretensão científica do estruturalismo e ao desejo de fornecer estruturas ou verdades universais que conservassem pressupostos racionais para o pensamento. Recusou-se a entender o conhecimento como representação precisa da realidade e situou a importância do perspectivismo como a pluralidade de interpretações na construção de conhecimentos. Este movimento marcou a recepção de Nietzsche na França e teve como personagens importantes Heidegger, Derrida, Deleuze, Foucault. E Blanchot.

Já de início, pode-se dizer que Blanchot (2016) indicava que as palavras 'significante' e 'simbólico' deveriam ser afastadas devido a sua sobrecarga teórica. Questionou, assim como os outros autores pós-estruturalistas, a ideia de uma estrutura como totalidade, como autorregulação e automanutenção por demarcar um perigoso fechamento em si. Blanchot repudiou as noções estruturais de um centro, de um princípio ou fundamento, por remeterem sempre ao invariante de uma presença, isto é, a uma transcendência. Com ele vimos exasperar o descentramento das estruturas e do sujeito.

Com Saussure e Lacan, sobretudo com o conceito de inconsciente, já se presenciava uma importante suspeita ao privilégio da consciência, junto a uma crítica ao eu estável, coerente, acessível, capaz de produzir conhecimentos de si por si mesmo principalmente por meio da razão. Mas com Blanchot o descentramento se obstina. Arranha limites.

Para ele, a criação de mundos advém de um desaparecimento, de uma ausência sombria, onde se desbotam sentidos, prosas, consciências com seus espessos sujeitos. No exercício

da linguagem e do pensamento, o desafio é apagar-se. Pensar e escrever não condizem com expandir-se, dominar, aumentar, mas em retrain-se, minorar.

Trata-se de um pensamento que surge do descentramento, da fusão de sobras, sombras e vestígios escassos. O desastre em Blanchot (2016) expressa a distância dos astros, ao pé da letra: des-astro, sem o centro, sem guia, sem orientação. Nomeia desastre o que não tem o último por limite. Ali onde não se tem mais um resguardo protagonista. Circuito de apagamento. Como se a linguagem fosse convidada a escavar, de dentro de si, uma fenda com espessuras inabitáveis, uma zona de impossibilidades a fim de que algo pudesse, então, surgir e, nisso, o sujeito coerente a se dissipar. Com efeito, é preciso que o sujeito-astro se retire para que a palavra possa, impuramente, cobrir outros mundos. Galáxia sem sujeito ou qualquer outro astro.

Ademais, o perspectivismo pós-estruturalista sugere, no contexto literário, um pensamento voltado para o texto liberando-o a uma pluralidade de sentidos. Para Blanchot (2001), o texto não carrega uma verdade sobre o mundo, carrega apenas a palavra. A palavra essencial, plural.

A palavra não copia o mundo, ela o deixa faltar. Diz a ausência, “buraco onde todas as outras palavras teriam sido enterradas” (Duras, 1986, p. 35). Palavra-risco, que deixa apenas um vulto, uma desventura do múltiplo. Palavra esotérica, que “remete sempre à casa vazia e ao ocupante sem lugar” (Deleuze, 2003, p. 50). A palavra parece sofrer da maldição de Potlatch, sorvida em um ritual de sabotagem, tendência ao autoaniquilamento. A palavra, afinal, como aquela capaz de instalar uma biografia do próprio leitor, do leitor que salteia entre páginas de leituras desunidas, como o Museu de Fernán-

dez (2010). Por isso Blanchot se interessou por autores como Artaud, Sade, Gide, Mallarmé, Breton... para quem as palavras fomentavam um exercício de batalha, expondo dores inumanas do arriscado trabalho do escrever.

Blanchot explica que a palavra essencial difere da palavra bruta, a palavra de Saussure: aquela cujos significantes e significados se unem, ainda que possam, em algum momento, se desprenderem. A palavra bruta serve. Serventia da comunicação. Invenção humana para dar conta do mundo. Uma das principais diferenças, para Blanchot, da palavra bruta para a essencial é precisamente este valor de utilidade:

Aparentemente, toda a diferença está aí: ela [palavra bruta] é usada, usual, útil; por ela estamos no mundo, somos devolvidos à vida do mundo, aí falamos os objetivos, as metas finais, e impõe-se a preocupação de sua realização (BLANCHOT, 1987, p. 33).

A linguagem da palavra bruta serve para nos relacionarmos com os outros, com as coisas. Ferramenta num mundo onde tudo parece ter valor de uso e de troca. Hábitos das ilusões do imediato. A palavra bruta transmite mensagens e representa fidedignamente, porém ilusoriamente, as coisas do mundo.

Já a palavra essencial não serve. Em estado plural, ela não tem por função a comunicação e troca de mensagens, nada revela, não se dirige a ninguém, prescindindo sempre de receptor; que é sempre uma mera fatalidade. Nada impõe, a não ser silêncios e feridas, pois evoca a própria ausência. A ausência que vem possibilitar à linguagem a multiplicidade de formas da palavra, que plurifica a palavra, fazendo-a derivar em infindáveis poli-poéticas. A palavra essencial não se reporta a uma estrutura ou fundamento do mundo, mas à construção de seu próprio espaço.

À questão levantada por Zilles e retomada por SMC — para que serve a linguagem? — Blanchot responderia, pensando na palavra essencial: não serve para nada, porque simplesmente não serve. Apenas é. Se Saussure com Lacan relacionam a linguagem às ideias de criação humana e de possibilitar a comunicação, Blanchot rebate, aludindo à palavra essencial: não é criada pelos homens, tampouco serve para comunicar.

Blanchot (1987) coloca que a linguagem está fadada a sempre ser invadida pela urgência da comunicação, por esta força que arremessa a palavra ao movimento destinado a facilitar a sequência da leitura, fornecendo a segurança do entendimento. Mas a comunicação não pode, entretanto, dar conta do movimento interminável do desastre. O desastre marca a infelicidade da compreensão analítica, sinaliza a falha, a finitude. Para ele, mesmo que a palavra se petrifique, está sempre aberta a retornar em si os desvios, que desenraizam paisagens, produzem hiatos e uma interrupção hiperbólica (BLANCHOT, 2016).

A palavra bruta acontece na clareza do dia: o dia blanchotiano é o espaço da objetividade, da razão, onde o homem, na permanente reprise de hábitos, encontra um mundo pretensamente decifrável. Blanchot observa que humanos buscam a lucidez da palavra, sua verdade, para que a linguagem não seja perturbada por equívocos ou significados imperfeitos. No dia, a palavra significa o que ela representa.

Entretanto, os homens se esquecem de que a noite sempre cai e que entre o significante e o significado se situa o desastre, aquela impossibilidade de todo ato de linguagem, um movimento-processo inacabável por princípio. Por meio do desastre noturno se escapa do já dito e se entra no espaço mais-além. O desastre está na linguagem como impos-

sibilidade de a palavra realmente representar o ser, afinal, “nada de mais estranho para a árvore do que a palavra árvore” (BLANCHOT, 1987, p. 33). Disjunção à moda aracnídea de Deligny (2015, p. 17):

A palavra [aranha] pode ter envelhecido: nem por isso a aranha sofreu ao longo dos séculos e, até, dos milênios. Quando a palavra ainda não existia, ela já existia e tecia a sua teia sem nenhuma preocupação com essa chuva de palavras que, aliás, não deteriora em nada a trama aracniana.

A despeito do anseio humano de estar sempre sob a luz do dia, assegurado pela ideia frágil da palavra bruta e instrumental, a palavra não diz o mundo, mas a ausência de mundo. Ela não significa algo, apenas significa. E sua significação permanece em suspenso, alheia a todo e qualquer significado previamente fundado.

A palavra é experiência noturna, acontece na insaciabilidade-insanidade da escuridão. Noite que “não acolhe, não se abre. Nela está-se sempre do lado de fora” (BLANCHOT, 1987, p. 164). “A noite que escolhe seus preciosos atavios, parques, delicados, invariáveis, não o dia de deslumbramento opressor e sem escolha” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 234). E o homem, alienado em seu mundo de utilidades, acaba ficando, sem perceber, extremamente próximo da turbulência e do noturno desastre, cada vez que enuncia uma palavra, cada vez que se enreda na linguagem.

Quanto mais o dia se dilata, com a orgulhosa preocupação de tornar-se universal, mais o elemento noturno fica exposto a retirar-se para a própria luz, mais aquilo que nos ilumina é noturno, é a incerteza e o exagero da noite (BLANCHOT, 1987, p. 167).

Blanchot revela a palavra como a harpa eólica de Joubert, à espera dos sopros da noite. Em “O indestrutível”, Blanchot (2007, p. 75) expõe “a palavra como o lugar em que os homens se acham em relação com o que exclui toda relação”, em relação com o infinitamente distante, com o absolutamente estranho. A palavra se mostra como “a terra prometida em que o exílio se cumpre em estadia, pois não se trata de estar em casa aí, mas sempre no exterior, num movimento em que o estrangeiro se entrega sem renunciar a si” (idem, p. 76). A palavra não diz de uma profunda e secreta humanidade, como em Lacan, diz sim da exterioridade de um terrível encontro noturno cujo efeito é o rompimento. Diz Blanchot dos motivos de Nietzsche ter abalado tanto a filosofia e ter inspirado o movimento pós-estruturalista: não apenas por seus prenúncios, mas por sua linguagem de ruptura.

[Linguagem] cuja vocação seria supor as palavras apenas riscadas, espaçadas ou cruzadas no movimento que as afasta, mas que por este afastamento as retém como lugar da diferença, face a uma exigência de ruptura que o desvia constantemente daquilo que ele tem poder de pensar (BLANCHOT, 2001, p. 113).

E, POR INSISTÊNCIA, CONTINUAR

Eu gostaria de me contentar com uma só palavra, mantida pura e viva em sua ausência, se, por ela, eu não tivesse que portar todo o infinito de todas as linguagens.

MAURICE BLANCHOT

Falamos aqui de um chamamento peculiar da linguagem, que não diz do sujeito ou de um inconsciente sigiloso, mas de palavras que abrem fendas sem serventia e valises que arma-

zenam renúncias. E, ainda assim, inscreve a impossibilidade de interrupção, pois a palavra carrega sempre outras, ramificantes que são:

É preciso continuar, eu não posso continuar,
é preciso continuar, é preciso pronunciar
palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até
que elas me encontrem, até que me digam —
estranho castigo, estranha falta, é preciso con-
tinuar (FOUCAULT, 1996, p. 6).

Em tempo: assinamos o protesto de SMC de que os educadores devam se voltar ao mais-além da educação, à palavra. Ao seu desastre. Não se pretendeu aqui deixar lições para o campo educacional, mas lembrá-lo dos rastros, das noturnas revoltas do rio de palavras no qual estamos mergulhados, palavras das quais nos servimos para nadar e com as quais não deixamos de nos afogar, na noite, na teia aracniana de nossa linguagem, mãe infortunada a carregar para as noites da educação. Se não for possível pronunciar essa noite, que seja ainda possível fazê-la ressoar.

RAMIFICAÇÕES

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 1*. A palavra plural. São Paulo: Escuta, 2001.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2*. A experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

BLANCHOT, Maurice. *A escritura do desastre*. Bauru: Lumme Editor, 2016.

BLANCHOT, Maurice. *Uma voz vinda de outro lugar*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CORAZZA, Sandra. Estudo – Linguagem na educação: no mais-além da comunicação – a palavra. *Estudos Leopoldenses*, v. 28, n. 127, p. 19-31, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* 1. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELIGNY, Ferdinand. *Aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

DURAS, Marguerite. *O deslumbramento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERNÁNDEZ, Macedonio. *Museu do romance da Eterna*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LACAN, Jacques. A função criativa da palavra. In: *O seminário*, livro 1: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

MANIFESTO POR UMA “DIDÁ-LÉ-TICA”:¹³⁹ o fazer político-pedagógico

Magali Mendes de Menezes¹⁴⁰

AÇO I

Cenário do Brasil. Nosso país recentemente criava uma nova constituição. A Carta Magna de 1988 anunciava novos tempos, representava a garantia de direitos exigidos por movimentos sociais organizados e nunca significou uma benevolência de políticos. A fala memorável de Ailton Krenak, indígena, ambientalista, durante a Constituinte, se pintando de preto, com a força de um guerreiro era o preâmbulo para o que a história ainda nos reservaria. Aprendíamos o sentido da democracia, ausente no vocabulário de muitas gerações. Havia um clima de esperança de tempos melhores. Início dos anos 90, primeira eleição direta com um operário nordestino no segundo turno. Contudo, isso já seria fazer o tempo andar rápido demais. O presidente eleito não foi o operário, mas alguém que encarnava o desejo de uma elite e que dois anos depois seria afastado da Presidência por corrupção.

Será dentro deste contexto político-histórico que Sandra Corazza escreve seu *Manifesto por uma didá-lé-tica* em 1991, publicado na Revista Estudos Leopoldenses. Sandra, como fi-

¹³⁹ Manifesto por uma “dida-lé-tica”. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 27, n. 121, p. 19-40, jan./fev. 1991.

¹⁴⁰ Doutora em Filosofia, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS.

lósofa que era, sabia que nosso contexto, as realidades que nos circundam são matérias-primas para o pensar. Os anos 90 atravessados por inúmeros sentimentos de esperança e desânimo, de redescoberta das ruas, dos atos, exigiam um Manifesto. Segundo o dicionário Houaiss,¹⁴¹ manifesto significa uma declaração pública, que expõe determinada decisão, posição, concepção. O título de seu texto, já nos fala da necessidade de exposição da palavra comprometida com seu tempo histórico. A palavra geradora de sua reflexão é a Educação como um campo importante para que possamos pensar-fazer-viver processos de libertação. Por isso refletir criticamente o contexto histórico é importante para compreendermos a força de sua palavra. Embora em nenhum momento cite Paulo Freire, ele está ali, presente demais para ser citado: é preciso que aprendamos a dizer nossa palavra. Aprender em seu Manifesto é um movimento dialético e, ao mesmo tempo, didático. Ao subverter a ordem da gramática cria a expressão didá-lé-tica, em que a dialética do conhecimento não coloca o ensino como central. Vamos acompanhar então mais de perto seu pensamento.

O texto está dividido em cinco partes: Introdução, Teoria Dialética do Conhecimento, Concepção Metodológica Dialética, Planejamento Dialético de Ensino e Conclusões.

Na *Introdução* Sandra enfatiza que, mais do que criar uma nova expressão, um neologismo, didá-lé-tica, sua intenção é mostrar o quanto didática e dialética estão profundamente imbricadas. A Didática é muitas vezes compreendida como uma reflexão sobre o modo como professores/as devem ensinar. O planejamento do ensino é um dos componentes fundamentais

¹⁴¹ Verbete *Manifesto*, Houaiss, 2001, p. 1837.

para a Didática. No entanto, esta reflexão é problematizada no texto, mostrando que a Didática não pode representar uma técnica a ser aplicada. Todo planejamento de ensino deve se fundamentar em visões de mundo, sociedade, humanidade que precisam, antes de tudo, serem refletidas. Não encontramos (ou construímos) fundamentos na superfície, precisamos des-encobrir o aparentemente óbvio (afinal não seria este o sentido do pensar filosófico?) para trazer à tona o que, na verdade, é o mais importante: a compreensão de nosso contexto e como o conhecimento construído vem a responder e criar novas perguntas a este contexto com a perspectiva de transformá-lo. Teoria e Prática caminham juntas e não podem ser dicotomizadas como tradicionalmente vemos em nossas aulas de Didática. Por isso, que já no início, Sandra anuncia que pretende estabelecer uma “linha coerente entre teoria do conhecimento, concepções metodológicas e planejamento de ensino” (CORAZZA, 1991, p. 21). A linha é o fio que tece seu pensamento atravessado por uma compreensão de tempo. O presente, passado e futuro do fazer pedagógico não é linear, por isso a impossibilidade que seu exercício seja dicotomizado. Não há planejamento que surge como um amanhã a ser cumprido, testado, comprovado, pois o tempo pedagógico é um vai e vem constante, em que nunca retornamos ao mesmo lugar. Como a autora mesma faz referência, é como o rio de Heráclito onde “um homem não passa duas vezes no mesmo rio, porque tanto o Homem como o rio, são diferentes” (1991, p. 28). E termina a Introdução falando de humildade, perspectiva socrática de quem nunca sabe tudo e que com esta atitude, não busca forjar “uma verdade”, mas um saber. A verdade encerra o tempo, não permitindo que justamente siga em seu acontecer histórico, sempre impulsionado por sujeitos,

por ideias e afetos que carregam o sonho de uma amanhã (já tecido no presente) de um tempo melhor para se viver.

A segunda parte, intitulada *Teoria dialética do conhecimento* a autora/filósofa mergulha com profundidade na compreensão sobre dialética. Todo conhecimento emerge de uma materialidade, de práticas sociais. Por isso, não existe separação entre teoria e prática, pois a teoria surge de uma prática refletida e a prática potencializa novas teorias que, por sua vez, agem sob a realidade, provocando transformações. É agindo no mundo que homens e mulheres produzem seus patrimônios sociais e culturais. O pensar, dentro de uma perspectiva dialética, é, portanto, implicativo, somos afetados pelo mundo e como sujeitos históricos afetamos este mundo. Afirma desse modo, nossa condição e exercício constante de sermos sujeitos e não meramente assujeitados, como objetos incapazes de desejar e decidir em que mundo queremos viver. Contudo, somos/estamos situados, fazemos parte de um contexto temporal e espacialmente localizado que nos apresenta modos diversos de pensar e atuar no mundo. Na crítica ao pensamento hegemônico, que nos impõe lógicas e modos de pensar únicos, a(s) verdade (s) constituída ao longo da história, não é absoluta e, conseqüentemente, está sempre sujeita a questionamentos. Ao contrário do que Francis Fukuyama (1992) irá dizer, um ano depois do texto em análise, não podemos falar no fim da história. Declarar esta sentença é declarar que não somos capazes de mudar a história, é declarar a própria morte da humanidade.

O conhecimento como criação e recriação constante se constrói a partir de três dimensões: a síntese, a análise e a síntese. A dialética surge não só como método, mas também como compreensão de mundo que nos permitirá de forma

mais ampla e profunda, atuarmos como sujeitos capazes de uma prática transformadora.

A terceira parte, *Concepção metodológica dialética*, trata então de como pensar a construção do conhecimento no processo educativo a partir do caminho aberto pela dialética. Metodologia é caminho, em latim, e quando a autora fala em caminhos dialéticos fala do próprio processo de produção de conhecimento, não de algo que é determinado *a priori*, bastando ser aplicado. Busca na referência do sociólogo e educador popular peruano, Oscar Jara, a fundamentação para sua reflexão. Ou seja, a educação popular aparece como uma experiência que nos traz pistas para pensar toda ação educativa que se pretende libertadora. Neste momento, desenvolve com mais profundidade os três pontos que considera centrais na metodologia dialética: “1) partir da prática; 2) teorizar sobre ela e 3) voltar a prática para transformá-la” (CORAZZA, 1991, p. 24).

A *prática* é a realidade mesma que estamos inseridos, mas que não se apresenta como um fato particular, isolado. Quando, na experiência educativa, partimos da prática, da concretude histórica de sujeitos determinados, trazemos a totalidade do mundo que atravessa a vida destes sujeitos. Educandos e educadores são atravessados de diferentes formas pelo mundo, as ditas “realidades” não são as mesmas, nos constituem como sujeitos, criando sentidos, linguagem, modos de estar no mundo. A primeira experiência educativa é, portanto, aprender a ler o mundo. E todos nós, por mais que tenhamos inúmeros diplomas acadêmicos, *lattes* abarrotados de publicações, se não formos capazes de ler o mundo, somos analfabetos políticos. Aprender a realidade é aprender a refletir um contexto feito de contradições e que, se não forem lidas, não serão percebidas, se naturalizando facil-

mente. Contradições como as de classe, raça, sexo e gênero, culturais e inúmeros outros elementos presentes em nossa sociedade, nos formam objetiva e subjetivamente. Partir da prática é olhar o que está invisibilizado, mascarado, porque ao nos darmos conta das contradições, não apenas pensamos a nossa vida, mas refletimos a forma como a sociedade está estruturada, expondo suas profundas desigualdades.

Por isso, que a prática social deve vir junto com a nossa capacidade de *teorizar* sobre ela. Dessa forma, desconstruímos o senso comum, que cria leituras generalistas, superficiais, cobertas de ideologias e pré-conceitos. Basta vermos nossas livrarias encharcadas de livros de autoajuda, senso comum barato que traz explicações fáceis a uma realidade complexa, que nos exige uma profunda reflexão. Temos que estar atentos/as a armadilha falaciosa de pensar quem vem primeiro, teoria ou prática. Ambas as experiências caminham juntas, pois a prática sem teoria se esvazia e a teoria sem a prática se enfraquece. Como nos diz Freire (1996, p. 25), “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. É com esta leitura encharcada de Freire, que nossa querida Sandra pensa a importância de teorizar a prática. O educador/a ao partir da prática e teorizá-la não mais transmite conteúdos aos alunos, na lógica da educação bancária. Os conteúdos não são “entregues” aos alunos, como componentes a serem memorizados. Ao contrário, se cria no espaço educativo o desejo de investigar que como diz a autora, não é fácil. É preciso disciplina, rigor, cuidado individual e coletivo para que o ato de produzir conhecimento signifique o comprometimento com a transformação da realidade.

Dentro do movimento dialético, busca-se a transformação, não como um fim último, mas como uma nova prática a ser teorizada. Não se quer com isso, produzir verdades absolutas, mas impulsionar a um estado permanente de suspeita sobre a realidade que vivemos. “Já que a prática é um processo sem fim, ela não pode, a todo o momento, dar respostas a todas as perguntas” (CORAZZA, 1991, p. 28). Seria nos contentarmos com um mundo onde todas as perguntas já teriam sido feitas, onde basta colocar qualquer texto, pergunta no *google*, que ele logo completa, facilmente. Sandra, em sua desobediência epistêmica, nos diz que as perguntas não estão prontas, nem esgotadas. A prática social, o exercício constante de teorização sobre ela, nos conduz a novas práticas sociais, a novas questões. Assim, a teoria não é uma análise do que acontece, mas nos joga para um projeto futuro, contribuído para a elaboração de alternativas ao nosso estado presente.

A quarta parte do texto, intitulada *Planejamento dialético do Ensino*, nos apresenta o desafio de, enquanto educadores, sermos o próprio exemplo em nossos espaços educativos. Não basta apenas falarmos em processos dialéticos, metodologias, em teorias do conhecimento se não fazemos o exercício mesmo, junto com nossos/as alunos/as desta concepção. Como nos diz a autora,

Assumir seriamente esta teoria e praticar seu estudo com os educandos significa propor-lhes um conhecimento científico e politicamente comprometido com a construção de uma educação que tem, junto com outras práticas sociais, a responsabilidade de criar um novo coletivo social neste país, na direção de uma sociedade substancialmente democrática e na direção de uma educação substancialmente política (CORAZZA, 1991, p. 29)

Nossa querida filósofa não poupa crítica aos cursos de formação de professores que infelizmente, “esquecem” este compromisso substancial com a democracia e o papel político da educação. A antiga e sempre atual questão, “quem educa nossos educadores?” nos faz pensar e repensar como formamos, qual é o papel da Universidade e de nossos cursos de licenciatura. Como professora de Didática, Sandra traz a preocupação de como nossos professores/as de didática não somente devem falar sobre didáticas, mas fazer o exercício vivo da didática em suas práticas educativas. A elaboração da política curricular, do modo como nos relacionamos enquanto educadores com o coletivo, a abertura para o novo, o compromisso com o saber construído e como este afeta a realidade são elementos importantes para um planejamento dialético de ensino.

Baseado no quadro-guia proposto por Jara (1985), Sandra apresentará um Plano dialético de Ensino construído na época que era professora de Didática na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em 1990. Como tema gerador propõe refletir a *práxis didática*, junto a seus estudantes. Para isso, elabora um caminho que parte da prática (vivências que tiveram), teorização (causas e contradições fundamentais) e o retorno à prática (síntese, em que se produzirá um projeto ou plano de ensino).

Com isso, Sandra passa a pensar a sua prática junto ao grupo de estudantes, neste exercício constante de ver e rever o que se produz para assim, transformar sua própria prática.

E para concluir, a última parte de teu texto afirma o compromisso com a educação libertadora, pois as condições de opressão nos desumanizam e nos destituem de nossa condição de sujeitos. Sua palavra final vem em forma de poesia, ela entrega a palavra à Brecht para nos dizer que “Nada é impossível de mudar”. Texto tão atual que poderíamos suspeitar que Sandra

em sua imensa sabedoria, como intelectual compromissada com seu tempo, suspeitasse que em nosso momento atual, ainda necessitássemos gritar este poema, *nada é impossível de mudar!*

ATO II

Com este teatro nós reatamos com a vida em vez de nos separarmos dela.

ANTONIN ARTAUD

Artaud traduz nesta epígrafe o sentido de dividir o texto em Atos. Como um teatro feito de Atos não quero recuperar o (não) lugar da re-presentação (apresentar o que não está mais aqui), mas a vida de um pensamento e um pensamento da vida, tão intenso e pulsante como foi a escrita-vivência de Sandra e que continua a ressoar entre nós. Seu imenso teatro da vida feito de muitos atos nos faz aplaudir de pé incessantemente cada palavra, respiração, olhar, pulsação, desejo, gerado fora e dentro da Universidade. Resenhar seu texto não é uma tarefa fácil. Resenhar significa fazer análise sucinta, relatar de forma crítica; inventariar.¹⁴² Apego-me a este último sentido, inventariar carrega em si a dimensão do invento, as inúmeras invenções produzidas ao longo de uma vida, sempre curta para caber todo desejo. Ao resenhar se percebe os detalhes, a forma como cada palavra foi colocada, seus sentidos e intencionalidades. Mas a escrita de Sandra traz o visível e não visível, o que pode ser visto a olho nu e o que se veste de alma para incomodar a eternidade. Texto extemporâneo, necessitamos ruminar por longo tempo, num exercício nietzschiano,

¹⁴² <https://www.aulete.com.br/resenhar>

incansável de vontade de saber mais. Gostaria de fazer tudo isso e depois sentar ao seu lado, na mesa de um bar, imaginando ela com aquele seu jeito irônico e profundo, me dizendo “não era nada disso que queria dizer”. E aí entraríamos em uma conversa filosófica intensa, porque a palavra não pode ser dita de qualquer forma. Diálogo que não tivemos tempo de fazer. O espaço triste da academia não nos permitiu fazer encontros. Nossos prédios, campus são labirintos que vamos percorrendo e que, nos fazem muitas vezes cruzar corredores, entrar em elevadores, estar lado a lado em reuniões, mas não nos encontrarmos. Não tive tempo de fazer este encontro com Sandra, gostaria de muito de ter feito. Invejo seus estudantes, muitos hoje professores e professoras, seu grupo de pesquisa, seus amigos e amigas que puderam de alguma forma, sentir de perto a intensidade da vida desta intelectual/professora. Resenhar seu texto foi como imaginar o diálogo possível com esta grande filósofa que viveu profundamente a experiência do pensar. Este texto em questão que, humildemente analisei, fala do tempo dialético de Sandra. Mas como pensadora potente, vai mais adiante descobrir outros caminhos (pós-estruturalismo, pós-modernidade, a filosofia da diferença), em que não há mais possibilidade de sínteses.

Em outro texto, *Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação (2012)*, Sandra comenta que para dar aulas necessitamos de inspiração. Quando vamos perdendo nossa capacidade de inspiração nossa fala se enfraquece. Estudar, estudar, estudar! Este é o caminho! Seus livros coloridos com vários *post-it* entre as páginas traziam a imagem de uma pesquisadora que buscava insistentemente inspiração. Muitas vezes, a ficava observando, entre uma reunião e outra, e via escrevendo, desenhando. Fico a imaginar a preciosidade de suas agendas, seus inúmeros cadernos! Entre desenhos,

monstruosidades, palavras soltas, esquemas seu devir-palavra acontecia. Sim, era um acontecimento, no sentido foucaultiano, um tempo que se abre, sempre de forma surpreendente, perturbando o que está acomodado.

Acontecimento que rompe a ordem do discurso. É como Foucault, em sua famosa conferência intitulada *A Ordem do Discurso* nos fala sobre as instituições que tornaram os discursos distantes, nos colocando também distantes uns dos outros e, dessa forma, o “discurso entra na ordem da lei”. Há uma lei do discurso e um discurso da lei, ou seja, há regras que variam conforme a época, para a pronúncia e organização do discurso, criando suas leis; e há as próprias leis que, se não forem acompanhadas por uma formalidade na sua inscrição e pronúncia, perdem a força.

Por trás desta ordem (que tanto pode significar um mandamento como uma organização) percebe-se um temor ao *nonsense*, ao que, por ainda não ser traduzido, torna-se caos. A lei do discurso disciplina nossa fala, o pensar, a escrita, a expressão. A lei justifica-se pela necessidade da universalidade, para que nossas expressões não sejam a tradução da diferença, afinal, como é possível avaliar a diferença? A avaliação requer normas, critérios homogêneos, nomenclaturas compreendidas por todos. Portanto, universaliza-se para que a singularidade possa tornar-se compreensível. Todos devem escrever da mesma forma, o discurso acadêmico, o discurso entre amigos, entre amores... todos têm um padrão.

Mas o que há de tão perigoso na fala? Foucault levanta uma hipótese:

[..] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que

têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2004, p. 9).

Nossa irreverente filósofa resiste à ordem de todo discurso! Entre poesias-pensamento faz transbordar a palavra, espaço apertado para quem quer *dizer* além de todo *dito*. Para isso, percorre a literatura, o cinema, a poesia, a arte, as filosofias malditas, tecendo ritornelos diante do que não pode ser repetido, reproduzido. O instante inusitado é infinito e neste emaranhado de fios, desde sua arte incansável, ela nos convoca a pensar-sentir o tempo-espaço da educação como vida. Não há nada mais revolucionário do que isso. Em tempos de morte, em que a vida vivida é escassa; imagens de gente comendo ossos jogados fora por grandes supermercados; gente amontoada no chão, em sinaleiras; gente sem ar — o pensamento-poesia de Sandra é ar!

Nossa querida Sandra, em seus últimos momentos de (res) inspiração fez um poema para a Faculdade de Educação em comemoração aos seus 50 anos,¹⁴³ intitulado “Que será FACED?”. A poesia novamente irrompe, é sua forma de dizer o quanto viver dentro do prédio azul foi intenso. Mas, somos nós que fazemos retornar a pergunta: que será da FACED sem Sandra?

Deixo-te então um poema como a única forma que encontro de te encontrar.

Canto à Nausícaa

Coragem de quem?

Daquele que fica ou daquele que parte?

¹⁴³ Este poema está no Canal do YouTube da FACED. https://www.youtube.com/watch?v=_CCM12F2csY

O que espera o retorno
Vira em torno de si buscando portas de entrada.
O que parte, diz adeus
Perde o que aos poucos se retira
Perde-se, busca portas de saída que não fechem.
O horizonte se distancia.
O barulho do nada, o silêncio de tudo.
As conchas são refúgios para aqueles que zombam da solidão,
da sonoridade que cabe dentro delas.
Coragem de Ulisses, coragem de Nausícaa.
Esqueceu-se o rosto
Então, como abençoar antes de amar?
Deixa-se pedaços de lembranças espalhados no mar
O acaso se encarrega de levá-los de volta,
Cristais, reflexos de instantes.
Não há portas para abrigá-los
O vento as derrubou
Soprou na direção do barco
Foi-se no vai-e-vem das ondas e não mais encontrou portas
Os barcos são fechados, solidez daquele que se atrita com a água.
Encontramos-nos atrás das portas
Nos vemos pelo olho mágico da vida que se despede!

AÇÃO III

A ser inventado por todos nós...

INTERLOCUTORES

(é como Sandra intitula os autores que são suas referências)

ARTAUD, Antonin. *Linguagem e Vida*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

CORAZZA, Sandra. Manifesto por uma “didá-lé-tica”. *Estudos Leopoldenses*. Volume 27, nº 121, jan/fev. São Leopoldo, 1991.

CORAZZA, Sandra. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*. n.8, UFSM, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*, aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FUKUYAMA, Francis. *O Fim da História e o Último Homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

PERÍODO PREPARATÓRIO NA 1^A
SÉRIE DO 1º GRAU EM ESCOLAS
ESTADUAIS DA PERIFERIA
URBANA DE PORTO ALEGRE:¹⁴⁴
o campo conceitual preparatório e a
radicalidade da escrita

Polyana Olini¹⁴⁵

Este texto propõe-se a uma releitura da segunda publicação em periódicos científicos de Sandra Mara Corazza, na época docente do Magistério Público Estadual, mestrandada do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e professora na mesma instituição de Ensino Superior, de 1987 a 1989 — de acordo com seu *Memorial de vida: escrita biográfica*.¹⁴⁶ Inicialmente, far-se-á uma revisão do artigo e, posteriormente, sua discussão, experimentando relações entre trabalhos mais recentes na obra intelectual de sua autora. Tal proposta não renuncia a apresentação de notas biográficas, uma vez que, também, faz referência ao primeiro encontro entre leitora, escritora e texto — o artigo fora doado

¹⁴⁴ Período preparatório na 1ª série do 1º Grau em escolas estaduais da periferia urbana de Porto Alegre: crítica a uma suposta necessidade pedagógica. *Educação*, Porto Alegre, ano XI, n. 15, p. 39-58, 1988.

¹⁴⁵ Doutora em Educação pela UFRGS. Docente no UNIVAG – Centro Universitário.

¹⁴⁶ Memorial apresentado, por Sandra Mara Corazza, à Comissão Especial de Avaliação para solicitar promoção à Classe E de Professora Titular, em 15 de outubro de 2014.

a mim ainda em sua vida, quando Corazza entregou-me uma cópia impressa e disse ser ele uma raridade. Assim, esse texto relido não corresponde apenas a uma chamada ao dever que tenho em homenagear uma autora tão cara para a área da educação, mas, sobretudo, a apreciar e celebrar a trajetória e, principalmente, o início da carreira acadêmica de uma grande amiga. De tudo, continuarei ou recomeçarei a ler Sandra Mara Corazza, para aprender e fantasiar, e errarei só nesta conversa que deveríamos ter tido juntas.

Publicado pela *Revista Educação*, da Escola de Humanidades da PUCRS, em 1988, sob o volume XI, número 15, o texto *Período Preparatório na 1ª série do 1º Grau em escolas estaduais da periferia urbana de Porto Alegre: crítica a uma suposta necessidade pedagógica*, realiza uma análise crítica quanto ao período indicado em seu título. Nesse sentido, apresenta suas características, bases teórico-metodológicas, resultados alcançados, bem como desenvolve provocações destinadas, de uma maneira ou outra, à busca por outros modos de escolaridade que não estivessem moldados por padrões naturalizados nessa prática pedagógica.

Posterior, apenas, ao artigo *Tendência crítico-social dos conteúdos: modismo ou opção consciente?*, de 1986, o artigo sobre o período preparatório — aqui abreviado para *Crítica a uma suposta necessidade pedagógica* —, demonstra o apreço de Sandra Mara Corazza pela escrileitura, isto é, pela ação transcriadora de uma docência que escreve, lê e sonha. Trata-se de um trabalho de 1988 que se mantém aberto à criação de novas possibilidades por indicar rubricas do arquivo que fora Corazza: “antecipador e engajado, que une a racionalidade e a consciência imaginante para instaurar novas realidades” (CORAZZA, 2019, p. 5), em direção a um método e a uma prática pedagógica coerentes com

a dinâmica entre devaneio e sonho — duplo movimento, esse teorizado em um de seus últimos textos publicados.

DA PREPARAÇÃO AO RESGATE DA LETRA NA ALFABETIZAÇÃO

O texto, em questão, fora subdividido, pela autora, em sete entradas: 1) Institucionalização do Período Preparatório?; 2) A psicopedagogia e o Período Preparatório; 3) A ideologização na epistemologia genética; 4) A dialética e o Período Preparatório; 5) A educação compensatória no Período Preparatório; 6) A ideologia liberal-burguesa no Período Preparatório; 7) Desconclusão, desconfiança e desnaturalização da letra do Período Preparatório ou o resgate da letra de Berchet.

Ao perpassar por autoras e autores como Emília Ferreiro, Ana Maria Poppovic, Beatriz Scavazza, Henry Giroux, Moacir Gadotti entre outros, Corazza (1988, p. 57) denuncia “os paradigmas idealistas, metafísicos e liberais-burgueses usados”, no momento em que busca, com certa desconfiança, um novo fazer, uma nova teoria. Ou seja, essa crítica a *uma* nova necessidade pedagógica anuncia, entretanto, o artistar póstumo da autora.

Na primeira entrada de sua crítica, Corazza (1988) questiona a institucionalização do Período Preparatório nas escolas públicas da periferia de Porto Alegre, na qualidade de prática pedagógica amplamente difundida na formação de professores, que parte da concepção de que a alfabetização é eficiente quando os alunos estão preparados para iniciá-la. Sendo assim, buscava-se trabalhar com requisitos supostamente necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita, num período que existia e acontecia “antes da alfabetização propriamente dita e, nele, são propostas atividades que objetivam tornar a criança ‘pronta’ para ser alfabetizada” (CORAZZA, 1988, p. 39).

Mais adiante, em sua segunda entrada, a autora utiliza a concepção fundamental piagetiana, a psicogênese da alfabetização, para desenvolver a importância dos estudos psicológicos na sustentação da concepção dos estágios de preparação para aprendizagem da leitura e da escrita. Ao analisar essa concepção e seus pressupostos, afirma que o processo:

[...] pode ser caracterizado como uma sequência crescente de níveis de complexidade da compreensão que o sujeito vivencia em direção à silabação e à leitura e escrita. Com os pós-piagetianos, partilham do ponto de vista de que não há somente estágios no que se refere à forma dos mecanismos de apreensão dos conhecimentos, mas que há estágios na aquisição ou no desenvolvimento de conteúdos específicos, como é no caso da alfabetização (CORAZZA, 1988, p. 40-41).

Contudo, Corazza (1988) compreende, nessa forma de alfabetização, uma *imagem empobrecida* da criança a desenvolver suas habilidades percepto-motoras, visto que tal reducionismo condena ao puro mimetismo das áreas — orientação espacial e ordenação temporal, por exemplo —, enquanto distintas e isoladas entre si, ausentando-se de qualquer esforço cognitivo significativo ao processo lecto-escritural. Tal qual um modismo no meio intelectual, Corazza ainda indica que a psicogênese da alfabetização não dá conta das hipóteses experienciadas pelas crianças que elaboram perguntas e criam situações, posto que não há, sequer, função social correspondente a uma criança da classe trabalhadora no interior do âmbito escolar.

Se tal método de alfabetização não encaminha, propriamente, para além de um treino percepto-motor, ao que incluirá a formação de professores e seus manuais pedagógicos na época, têm-se, pois, uma certa ideologização na epistemologia genética,

cuja indicação está na terceira entrada ao texto. Seção em que se destacam críticas preocupadas com o caráter social, cultural, ideológico e político da leitura e da escrita. Em suas palavras:

[...] embora fosse uma das propostas da epistemologia genética dar conta das condições necessárias e suficientes para o conhecimento, o que ela na realidade faz é mostrar como as crianças alcançam as condições necessárias, mas não ainda as suficientes. [...] indistinção entre psicologia e biologia, assim como a discussão que Piaget realiza com os empiristas e aprioristas, leva-o a atribuir ao meio social uma posição secundária cujo único papel reconhecido é o de atuar como agente acelerador ou retardatário do processo cognitivo da criança (CORAZZA, 1988, p. 45).

Em *A dialética e o Período Preparatório*, Corazza tece a maior parte de seu texto, cuja análise indica “todo um sistema de representações e conceitos do mundo construído pelos sujeitos-indivíduos e sujeitos integrantes de uma determinada classe social”. Ao buscar elucidar as questões mais basilares aos questionamentos das práticas pedagógicas, a autora arvora-se às contradições internas do que caberia ao movimento estático da natureza, visto a incessante necessidade de renovação as relações sociais e aos próprios indivíduos. Isto é, “o movimento, concebido como mudança, como eterno inesgotável processo de renovação, é um atributo inerente à matéria [...]. Muitas vezes, a marcha real da evolução é marcada por saltos, catástrofes, revoluções na natureza, na sociedade e no sujeito histórico” (CORAZZA, 1988, p. 46).

Assim, Corazza (1988) encaminha-se para a quinta entrada de seu estudo. A educação compensatória, enquanto uma tônica para a educação pré-escolar. Ou seja, uma *teoria do déficit*: responsável por ensinar “‘como fazer’, sem contextualizar

tal fazer, justificadas e alibizadas ficam as cristalizações das tradições pedagógicas ideológicas na escola enquanto instituição” (CORAZZA, 1988, p. 48). Nesse momento, a autora adentra à sociologia da educação, ao demonstrar, com Poppovic — e seus estudos sobre o fracasso escolar — que a incidência de fracasso escolar repetia-se, sobretudo, entre populações pobres.

Posto isso, passou-se a avaliar a competência técnica dos professores que alfabetizam, ainda que o período político brasileiro datasse ao final da *quartelada militar de 1964*. Nesse sentido, conforme Corazza (1988, p. 50), “a tendência de redução da autonomia dos professores, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento e planejamento curricular é o que Giroux denomina de pedagogias gerenciais”.

Também, Corazza não deixou de indicar às suas leitoras um resumo do que discutiu em seu texto até aqui, qual seja:

1º) a de que a 1ª série tem investido mais nas funções perceptivo-motoras do que na análise das funções sociais da escrita e na estimulação do desenvolvimento conceitual e, 2º) a caracterização do Período Preparatório como um programa de “educação compensatória: que, por não ter sido possível de realização na pré-escola, é praticabilizado no início do ano letivo das 1ªs séries, visando suprir carências, deficiências, lacunas e privações dos alunos pobres [...]” (CORAZZA, 1988, p. 50).

A *Crítica a uma suposta necessidade pedagógica* de Corazza (1988) indica a sonegação do principal motivo pelo qual uma criança vai à escola: seu material linguístico. Já em *A ideologia liberal-burguesa*, penúltima seção do texto, a autora ressalta o estigma liberal-burguês, cuja doutrina, por lidar com um modelo idealizado, demonstra a ineficiência e defasagem do sistema de ensino, posto que essa ideologia institucionaliza

a escola pública brasileira. Um modelo idealizado de criança que, a partir de suas privações, renuncia ao seu material inicial de acordo com as expectativas da escola.

Assim, Corazza (1988) conclui seu texto sob o anúncio de *Desconclusão, desconfiança e desnaturalização da letra do Período Preparatório ou o resgate da letra de BERCHT*. No trecho mais curto de *Crítica*, a autora lança um poema do dramaturgo alemão, Brecht, para indicar, de antemão, seu movimento antiaristotélico. Um movimento que especula críticas ao que fora consagrado durante o Período Preparatório, tanto para as crianças quando para as entidades corporais que a elucidam.

ALFABETIZAÇÃO EM MEIO À VIDA: A PROPÓSITO DAS CONTRIBUIÇÕES DE SANDRA MÀRA CORAZZA

Esta releitura de um dos textos inaugurais de Sandra Mara Corazza, compromete-se com a busca pela política de escrita da autora, isto é, com seu trabalho tradutório de pensamentos e de escritas-leituras. Trabalho esse marcado pela transgressão de alguns dos pressupostos dominantes e seus efeitos transcendentais nas práticas de alfabetização, visto desde a época de suas primeiras publicações até suas teorizações e práticas atuais.

A alfabetização de crianças, jovens e adultos como prática e conceito, para além do processo de habilidades específicas e técnicas na aprendizagem do código da escrita, foi inspiração e trabalho nas docências e pesquisas da autora: “ela ama sua primeira docência na terceira série de uma escola estadual da periferia urbana. E, nos vinte e um anos, durante os quais, depois, foi professora concursada do Currículo por Atividades da rede estadual do Rio Grande do Sul, nunca saiu de escolas na periferia [...]” (CORAZZA, 2014, p. 11).

Durante os anos 1980, desenvolveu trabalhos voluntários de educação popular, embasados no projeto histórico de transformar as estruturas políticas e a organização social, contribuindo para constituição de uma sociedade substantivamente democrática. A professora Sandra Mara Corazza cruzou a psicogênese da língua escrita, com o materialismo histórico e o método dialético, adotando a *práxis* — que nomeara de *Construtivismo Dialético*. Adentrou a psicanálise lacaniana para acrescentar “o conjunto do aparelho psíquico e as relações que ali se processam” (CORAZZA, 1988, p. 46) e, assim, operar com o campo desejante dos sujeitos na alfabetização.

No contexto da chamada educação compensatória, a alfabetização fora objeto de sua dissertação de mestrado. Defendida no ano seguinte à publicação do artigo *Crítica a uma suposta necessidade pedagógica*, em 1989, investigou o Período Preparatório em 10 escolas da rede municipal de Porto Alegre, por meio da análise de conteúdo levantado em entrevistas com educadoras e observações em suas aulas. Corazza (1989), anuncia, no resumo da dissertação, a conclusão de sua pesquisa, qual seja: mais do que de *preparar* para a alfabetização, o período preparatório tem o “objetivo de preparar a criança para submeter-se às exigências da escola, funcionando como um ritual de passagem, através do qual se pretende integrar a criança à comunidade escolar e transformá-la em criança-escolar”.

Nos anos 1990, como professora e coordenadora do Núcleo de Extensão do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e professora substituta na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), promoveu cursos para formação de professores na área da alfabetização. Implantou, pela primeira vez, na UNISINOS, um curso regular para a alfabetização de

funcionários da instituição. Publicou seu primeiro livro, intitulado *Tema gerador: concepção e práticas*, pela editora Unijuí, com três edições — respectivamente, em 1992, 1998 e 2003.

Tornou-se Professora Assistente no Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da UFRGS, em 1994. Dedicou-se às atividades de Extensão, em alfabetização de jovens e adultos, em parceria com a Organização das Mulheres Papeleiras, trabalhadoras nos galpões de recicladores de lixo, na Ilha Grande dos Marinheiros e na Vila Dique. No mesmo ano, passou na seleção para o doutorado em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da universidade na qual fora professora substituta. Seus estudos no PPGEdu iniciaram-se antes, contudo, ainda em 1992, enquanto aluna especial. Nesse período, perpassou pela teorização social pós-estruturalista e a nova sociologia da educação, os estudos culturais, as pedagogias críticas e pós-críticas, Foucault, Derrida e Deleuze.

Assim, este breve recorte quer dar ao arquivo Sandra Mara Corazza acesso a uma tradição, isto é, relembrar a alguns e apresentar a outros um caminho no qual vida-obra busca a constituição de um poderoso contradiscurso na educação. Trata-se de contínua produção e inspiração que serve para problematizar, a partir de múltiplas perspectivas, a respeito das agendas que limitam seu foco a problemas escolares específicos — tal como o Período Preparatório na alfabetização.

Visto que a constituição do discurso educacional ignora as formas em que a educação pública é moldada por preocupações econômicas, políticas, culturais e subjetivas mais amplas, suas pesquisas, durante o doutoramento, investigaram a educação implicada em relações de poder-saber-verdade e modos de subjetivação, produtoras de identidades e de sujeitos. Seus questionamentos experimentaram a desconstrução derridiana

contra a autoridade do Construtivismo Pedagógico (CORAZZA, 1995) e colocaram a infância em discurso, com Foucault, para sua *História da Infância sem fim*.¹⁴⁷

Em seu *Os cantos de fouror: esrileituras em filosofia-educação*, Corazza (2008) explora a concepção da escrita como um processo de esrileitura, remetido a uma “escrita-pela-leitura” ou uma “leitura-pela-escrita”. A partir da palavra-valise que diz da intersecção barthesiana “leitor-escriptor-texto” e da experiência sensual que conduz o leitor do prazer de ler ao desejo de escrever, propõe-se uma postura multivalente do leitor, estabelecida em coautoria entre quem lê e quem escreve, simultaneamente. Localizam-se, ainda nesse período, os esforços para posicionar-se na Literatura Educacional, pois seus movimentos de pesquisa, orientação e ações extensionistas foram de caráter empírico-transcendental. Ademais, extraíra conceitos de Deleuze (dramatização, sentido, aprender, conceito) e Valéry (comédia, informe, criação, percepção) ao mesmo tempo que recorreram a uma via biografemática, no sentido de Barthes.

De certa forma, é possível dizer que o encontro entre Corazza e Deleuze intensificou-se em 2002,¹⁴⁸ provocando a criação de conexões, intensidades, inflexões, linhas e tessituras até o fim de sua vida. Ao exercício feito neste texto, interessa olhar para tal encontro com uma espécie de foco na dimensão imaginativa e aventureira da escrita-leitura: as esrileituras lidam com os modos de produção e de inscrição de sentidos, ou seja,

¹⁴⁷ Livro publicado em 2000, pela editora Unijuí, com segunda edição em 2004.

¹⁴⁸ Pode-se atestar pela publicação datadas desse ano: artigos, tal como *Noologia do Currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido*, na revista *Educação e realidade* vol.27 n. 2 e do livro *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*, pela Editora Autêntica.

como exercício imaginativo, encontram-se na própria experimentação do pensamento, da diferença e da repetição. Ler e escrever, portanto, como processo de aventura que se repete.

Nesse espectro, destaca-se aqui a coordenação geral do projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*.¹⁴⁹ No âmbito desse projeto, a equipe atuou de 2011 a 2014, aproximando-se da alfabetização — dentre outros temas — em sua dimensão multidisciplinar, por meio da criação de instrumentos de análise do campo da didática e do currículo e da oferta de oficinas de escreleituras, que incidiam na criação de textos multimodais envolvendo modalidades escritas, orais, visuais, performáticas e digitais. Tais ações, nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, “contribuíram [...] para a compreensão de como os processos de escrita criam potencialidades para múltiplos devires de pesquisadores, autores, alunos e professores” (OLINI, 2017, p. 23).

Em simetria com suas críticas mais iniciais às práticas de alfabetização, responsáveis por tomar os sujeitos enquanto agentes meramente reprodutores de convenções, escrita e leitura se transformam, e tal integração — da vida-obra à imensidão dos textos — cria outras possibilidades de compreensão das práticas educativas de leitura-escrita à medida que possibi-

¹⁴⁹ Desenvolvido em rede entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade do Oeste do Paraná. Financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), parceria entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação do Brasil (MEC). O trabalho desenvolvido, nesses quatro núcleos, abrangeu cursos de graduação e pós-graduação, bem como escolas de educação básica cadastradas no projeto.

lita ao texto uma aventura de invenção — outras significações, outras línguas, novos sentidos.

Assim, Sandra Mara Corazza e sua pesquisa do acontecimento em educação possibilitaram que o *Projeto Escreleituras* criasse uma articulação entre a didática e o currículo em uma teoria criadora, uma poética do traduzir. Embasada principalmente na teoria da tradução ou da recriação e da transcrição, de Haroldo de Campos, que confere ênfase ao caráter processual do texto como escritura e instala procedimentos literários desestabilizadores de sentido, rompendo a hierarquia entre tradução — texto original ou texto de origem — e criação.

Das escreleituras decorre a tese da Didática-artista da tradução. Nas palavras de sua autora, esse movimento:

Pensa a Didática como inseparável de variadas traduções e definições comunicáveis; embora provisórias e sujeitas a contínuas reformulações. Considera os percursos, realizados na história da Didática [...], como índices de processos singularmente criadores de conhecimento, registro, memória, tratamento metodológico, relacional e dialógico. Encontra alegria no babelismo didático de diferença e abertura, passagens e transposições, pluralidade e multiplicidade de influências, textos e autores. Configura a Didática como um território transdisciplinar, translíngua, transemiótico, transliterário, transartístico, transcultural e transpensamental; que nasce e vive em diversas obras de diferentes línguas [...] (CORAZZA, 2013, p. 186-187).

Dessa forma, professoras e professores são agentes de fluxos da invenção que reproduzem o texto de origem, imprimindo nele sua marca distintiva e, concomitantemente, transgressora. Ou seja, a docência transcria, visando provocar outros modos de relação com a escrita, a leitura e a vida, para as mudanças no campo da educação, via os atos de ler, escrever e pensar.

Foram 123 oficinas de escreleituras realizadas e, aproximadamente, cinco mil participantes atendidos pelas atividades do *Projeto Escreleituras*. Realizadas com alunos e professores da educação básica e do ensino superior, além dos demais membros das comunidades envolvidas, como pais e outros trabalhadores da educação, por meio das atividades de extensão. A transcrição, como desdobramento dessas oficinas, fora tomada como um dispositivo que acionava e requeria diálogos, aproximações e desconstruções de suas matérias e textos em processo singular a cada uma delas (cf. OLINI, 2017).

ESCRILEITURAS: SUSPENSÃO DAS SUPOSTAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS

O período preparatório nas primeiras séries ancorava-se em teorias que definem a escrita na primeira infância a partir dos paradigmas da psicologia do desenvolvimento. Corazza (1988) acrescentara questionamentos socioculturais oriundos das teorias críticas, entendendo a alfabetização como prática sensível, de inúmeras maneiras, às complexidades ideológicas e, ainda, apresentara suas primeiras provocações oriundas do arranjo psicanalista. Assim, desde o início de sua carreira, a autora visitou amplitudes de teorias, focando sua análise acerca dos modos e ocorrências dos diferentes processos de escrita e a da constituição de escritores — autores docentes e autores infantis.

Nessa via, confirma-se a letra da desconfiança de Brecht, resgatada por Corazza na conclusão do artigo:

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. Examinai sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade

de consciente, de, humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar (CORAZZA, 1988, p. 56).

A maior desconfiança, durante a travessia da carreira no estudo da escrita-leitura, fora dirigida às teorias que buscavam identificar, descrever e explicar padrões ou estruturas, impostas enquanto necessárias para as práticas pedagógicas, bem como para a formação de professores. Em uma estrutura, qualquer dimensão ou elemento da realidade é definida por meio da própria estrutura e pelas relações em que ela acontece. Isto é, em boa parte na forma de pares binários colocados em algum tipo de relação por contradição. As relações binárias estão implícitas nas práticas pedagógicas, no contexto da leitura e da escrita, quando produzem distinções opostas — entre escritores iniciantes e escritores avançados, por exemplo.

Na contramão, fundamentada na ontologia pós-estruturalista, Sandra Mara Corazza apropriou-se, ao longo de sua carreira, da multiplicidade como um princípio das práticas e, portanto, experimentou maneiras de romper as relações binárias e a própria unidade do sujeito. Com a filosofia da diferença, o texto não privilegia a potencialidade humana na tradição moderna e estrutural na qual consolida-se o indivíduo autônomo. Corazza fez mais: a radicalidade da escreitura põe em jogo relações entre elementos humanos e não humanos, tais como as matérias de escrita, o espaço-tempo da aula, as crianças, as docências e as condições discursivas que existem nas práticas de alfabetização e outras escritas educacionais.

Ao “suspender todas as condutas, relações, verdades, que vêm sendo reunidas sob o nome “currículo””, Corazza (2014, p. 135) transcriu potencialidades para explorar e desconstruir categorias e sistemas e abrir-se para uma experimentação de

forças e fluxos; conexões dinâmicas da educação, entendendo-as como processos de devir.

Na perspectiva das escrituras de Sandra Mara Corazza, *nada foi impossível de mudar*. Com sua contribuição, os processos de escrita-leitura puderam ser pensados enquanto trajetórias em ziguezague, fantasia textual que “adianta as potências do futuro, cria valores ainda não reconhecidos, estimula e inventa novas possibilidades de vida” (CORAZZA, 2008, p. 75). Assim, pensar a alfabetização para além dos códigos e de noções costumeiras oferece o potencial de focar o fluxo de mudança, no qual escritora e texto interagem mutuamente nos processos de leitura-escrita.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Período Preparatório na 1ª série do 1º Grau em escolas estaduais da periferia urbana de Porto Alegre: crítica a uma suposta necessidade pedagógica. *Revista Educação*. Ano XI, n. 15, 1988.

CORAZZA, Sandra Mara. *O período preparatório na 1ª série do 1º grau em escolas municipais de Porto Alegre: ritual de passagem*. (Mestrado em Educação) Porto Alegre: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1989.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-229.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção fronteiras da educação)

CORAZZA, Sandra Mara. *Os cantos de fouror: escrituras em filosofia-educação*. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Cartografias)

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcriações. *Mutatis Mutandis*. Vol. 6, n. 1. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. *Memorial de vidarbo*: escreitura biografemática. UFRGS: Porto Alegre, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara.. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. v. 24, e240040, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>>. Epub 10 Out 2019.

OLINI, Polyana. *Noodramatização do currículo*: arqui-arquivo do Projeto Escreituras. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

.III.
CAPÍTULOS

NOTAS DE TRADUTORES:¹⁵⁰ sonherança (sonho-herança)

Vaninne Pereira Fajardo¹⁵¹

A herança não é jamais dada, é sempre uma tarefa. Permanece diante de nós, tão incontestavelmente que, antes mesmo de querê-la ou recusá-la, somos berdeiros, e berdeiros enlutados, como todos os berdeiros.

JACQUES DERRIDA

A respiração ofegante de quem sonha a docência-pesquisa pulsa nas oitenta páginas que compõe o último projeto de pesquisa de Sandra Mara Corazza cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob o título de *A-traduzir o arquivo em aula: sonho didático e poesia curricular (PQ)*.¹⁵² A máquina

¹⁵⁰ Introdução, justificativa e argumentação. In: CORAZZA, Sandra Mara; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues; NODARI, Karen Elisabete Rosa; MONTEIRO, Silas Borges. (org.). *Notas de Tradutores [N. T.]*: Escrita de um Projeto de Pesquisa do CNPq. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 16-42. Arquivo, matérias e objetivos. In: CORAZZA, Sandra Mara; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues; NODARI, Karen Elisabete Rosa; MONTEIRO, Silas Borges. (org.). *Notas de Tradutores [N. T.]*: Escrita de um Projeto de Pesquisa do CNPq. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 53-90.

¹⁵¹ Mestre em Educação (IFSul). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença em Educação. Membro dos grupos de pesquisa: DIF – artistagens, fabulações, variações (CNPq/UFRGS) e da Rede de Pesquisa Escrita de Diferença em Filosofia – Educação – REDIF (CNPq/UFRGS).

¹⁵² CORAZZA, Sandra Mara. *A-traduzir o arquivo em aula: sonho didático e poesia curricular*. (Projeto de Pesquisa de Produtividade.) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Cnpq, Brasília, DF, Brasil, 1-80, 2019.

sonhográfica que articula currículo e didática como processo inventivo movimentou as criações de Sandra nos últimos anos através de deslocamentos poéticos de aula. Ao defender o direito de sonhar, o desejo de docência transborda o encontro entre razão e fantasia. Escrita que opera a vontade de poesia para “transformar a nossa dor de professor em um adorno dourado” (PQ, p. 3).

Além do Projeto de Pesquisa de produtividade o trabalho apresenta um Plano de Trabalho e Cronograma com previsão de desenvolvimento no período de março de 2019 a fevereiro de 2023 com o propósito de “prosseguir, complementar, correlacionar e consolidar a formação de professores-pesquisadores” (PQ, p. 4).

A proposta retoma trabalhos prévios da autora e seus orientandos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em nível de mestrado e doutorado, tais como os métodos de Invenção desenvolvidos: Método da Dramatização do Informe, Método Valéry-Deleuze (CORAZZA, 2012; 2013; 2017) e Método Maquinatório (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018). Trata-se de uma pesquisa ocupada em analisar a Aula enquanto conceito filosófico (p.5) constituído por “experimentações com o estudar, o ler e o escrever acerca da tradução onírica do arquivo de Aula, constituído pelo Currículo e pela Didática” (PQ, p. 5).

FIDELIDADE ÀS VOZES

A ideia de A-traduzir está vinculada ao conceito de intraduzível, ou seja, tudo aquilo que for “constituído por imagens, nomes próprios, figuras, acontecimentos, tropos” (PQ, p. 6), enfim, tudo aquilo que escapa ao original e potencializa as forças transcriadora de professores-pesquisadores movimen-

tando-os a sonhar poeticamente. Assim, o intraduzível da Aula compreende o que nos é impossível de traduzir.

A tradução transcriadora (CORAZZA, 2013; 2016) é o ponto de partida para invencionar currículo e didática nos desdobramentos das pesquisas em que as problematizações cercam as especificidades do ato de criação docente. Traduzir o currículo para operar uma didática fascinante e desafiadora. Para tanto, provocamos EIS (Espaço, Imagem, Signos) e AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador) a imantar a Poética de Aula constituída “pela necessidade dos acontecimentos, formulada por desamores, paixões súbitas, golpes de misericórdia, grau zero de substituições, que nos faz desaprender o costume, as crenças, o bom senso” (PQ, p. 07). Por sua vez a categoria do sonho é introduzida como potência que impulsiona o processo tradutório “mediante o desejo de mudar o ler e o escrever” (PQ, p. 07). Docência como direito de sonhar aulas. Poetizar uma aula abarca o fazer tradutório de professores-pesquisadores em direção a uma docência transcriadora de sonhos “pois reúne forças encantadas, que existem apesar de seus criadores” (PQ, p. 08).

No arcabouço epistemológico o projeto de produtividade utiliza prerrogativas de uma fenomenologia do imaginário:

Grupos (surrealismo, psicanálise) e autores, que se dedicaram ao universo do sonho — dentre os quais, Adorno (1992); Aragon (1996); Bachelard (1985; 2001); Baudelaire (2006); Benjamin (2012); Bloch (2005, 2006); Borges (1980); Breton (1963); Castañeda (1995); Derrida (2001, 2002); Freud (2016); Goya (1969); entre outros (PQ, p. 08).

Sendo assim, o poder de sonheria (PQ, p. 9) do professor manifesta-se na vontade de potência da docência transcriadora de imagens e palavras mediante a tradução do sonho. Por-

tanto, o domínio informe da Aula percorre a esrileitura das matérias originais tratando-as como abertas e amorfas em suas composições. A pesquisa se debruça em reverberar a obscuridade do intraduzível pelas “múltiplas maneiras de expressar afecções, registros e inscrições” (PQ, p. 11).

A Aula é o princípio da docência poética o que “restabelece nosso direito de pensar a docência como obra artistada” (PQ, p. 12), possibilidade real de uma docência pulsante em que a própria realidade ocupa-se de um mundo fantasioso. Assim, o professor cria a Aula extraindo dos sonhos sua matéria poética que mobiliza o mundo real a transpor novas forças afetivas.

Ali, onde um burocrata de Aula vê perfil, forma, função ou identidade docente, um sonhador rasura as lembranças encobridas e vê o que importa: uma maquinaria de criação. O reino de faz de conta do sonhador consiste em tomar a realidade da Aula e redefinir seu fim, transformando-a em uma ideia que traz extravagância ao pensar (PQ, p. 13).

A pesquisa da Aula não se contrapõe ao sonho, mas analisa como o sonho se desdobra para impulsionar o pensamento. Dessa forma, “o professor pinta a Aula com tinta sonhadora e a escreve com ar, terra, fogo” (PQ, p. 17) a tradução criadora das matérias originais das artes, ciência e filosofia. Por isso, “nossa tarefa de tradutores é árdua” (PQ, p. 20), cabendo-nos preservar as matérias originais, problematizá-las no presente e torna-las diferença pura (DELEUZE; PARNET, 1998). Nessa direção, considera a docência como campo imagético e artístico, onde tudo aquilo que foi rejeitado e esquecido adquire possibilidade de tradução. Ao mesmo tempo em que conceitualiza a escrita-e-a-leitura (esrileitura) como expressão da arte de sonhar uma educação tradutória, transcriadora e poética. Nessa perspectiva,

a leitura do arquivo da docência ultrapassa significações latentes ou de um interesse temporal e encontra na Aula a sua matéria de tempo e espaço, fonte da intraduzibilidade de EIS AICE.

Dessa forma, o professor-tradutor transforma sua docência ao alegorizar o arquivo:

Cada uma das matérias alegorizadas depende, para existir, das traduções (de professores, inicialmente, e, então, dos alunos), de modo a prosseguir tendo uma existência plena e exercer a intercomplementaridade necessária para que a cultura e a civilização prossigam (PQ, p. 27).

A tarefa de pesquisa conduz o pensamento criador a operar as matérias por meio da tradução, atribuindo-lhes novas disposições e um novo sentido. Aula e sonho, tal qual o *rêbus*, “não são passíveis de traduções literais, mas seletivas, sempre incompletas, lacunares, como se resultassem de um compromisso ou de um pacto feito entre forças contraditórias em conflito” (PQ, p. 32). Assim, nasce o Artista da Aula, aquele que aceita a “singularidade excepcional do acontecimento, aquele que diz alguma verdade da aula sonhada dormindo, seja de olhos fechado, seja de olhos bem abertos” (PQ, p. 34).

Para esta pesquisa-sonho cinco conceitos, ou sentidos, são trazidos à baila: Arquivo; Traduzir + A-traduzir; Currículo & Didática; Aula; Sonho & Poesia.

Debruçada nestes cinco conceitos desenvolvem-se 5 (cinco) proposições (PQ, p. 41):

1ª Proposição: É necessário traduzir; não podemos traduzir.

2ª Proposição: Não tocar na matéria original.

3ª Proposição: Preservar a singularidade do intraduzível.

4ª Proposição: Deixar a tradução contaminar a educação.

5ª Proposição: A docência requer traduzir e ser traduzida.

A partir das Teses já desenvolvidas em projetos anteriores, a PQ lança 34 (trinta e quatro) teses por vir:

1. A educação é o processo de traduzir e de a-traduzir, que funciona como o operador infinito tanto das matérias como das línguas.

2. A tradução é uma forma e não um modo de representação.

3. A tradução é constitutiva de toda ação de ler, interpretar e escrever.

4. Toda ação de ler, interpretar e escrever é um momento de tradução.

5. A tradução não transporta o sentido e sua essência não é a comunicação nem a informação; tampouco serve ao leitor.

6. O processo tradutório não é uma duplicação derivada do original (significado), por meio do abandono do seu corpo (significante).

7. A tradução é uma passagem ao discurso.

8. Livre e criadora, a tradução é atividade não submissa nem escrava.

9. O topos da tradução é liberto da cadeia de polaridades e hierarquias original/cópia, senhor/escravo, fidelidade/liberdade.

10. Traduzir é absorver e transformar o arquivo.

11. A tarefa do tradutor leva em conta o corpo do texto, a sua *Wörthlichkeit*.

12. A fidelidade ao corpo do texto é fidelidade à insuperável diferença e complementaridade das línguas.

13. Logo, uma tradução que implica a revelação da diferença não esconde o original, mas é transparente a ele, torna-o visível, dá-lo a ver.

14. O proto-elemento do tradutor é a palavra.
15. O traduzir é sempre transcriador.
16. O gesto da tradução é próximo à poesia.
17. Quanto maior for o peso da comunicação de uma matéria, mais ela não cabe à tradução; quanto mais elevada for a qualidade criadora da matéria, tanto mais ela é digna da tarefa tradutória.
18. A intraduzibilidade é vista a partir da traduzibilidade primeira e necessária, criadora (poiética).
19. O a-traduzir é o impossível, o contingente, o vazio, o inesperado, o acidente, a rachadura, a catástrofe, o terror daquilo que cai, foge, escapa.
20. Um exemplo de corpo intraduzível é o gesto poético; outro, a paisagem onírica.
21. Deixar cair o corpo: esta é a energia essencial da tradução.
22. Quando a tradução reinstitui o corpo do texto, ela se faz poesia.
23. O mesmo acontece com o corpo do significante, que constitui o idioma para toda cena do sonho; o sonho é o intraduzível.
24. O intraduzível é o que foge à lógica do sentido.
25. O Currículo e a Didática traduzem e a-traduzem (não traduzem) arquivos.
26. Os arquivos são compostos por matérias, ou conjuntos de ressonâncias, das artes, ciências, filosofias; logo, são cantos ou sonhos tradutórios.
27. A traduzibilidade e a intraduzibilidade desses arquivos é curricular e didática.

28. A tradução ocorre no espaço-tempo da Aula, usando EIS (currículo) AICE (didática).

29. A Aula é criação do real e do sonho: double bind de uma docência poética.

30. A Aula é um sonho ou poética de arquivo.

31. Cada aula é um mundo; cada mundo está implicado num sonho ou explicita um sonho; logo, sonhamos aulas.

32. A docência é o nosso direito de sonhar, em amizade intelectual: com as matérias, com os mortos e os vivos.

33. O nosso mundo é sonho.

34. O texto, tal como o deste projeto de pesquisa, que fala do sonho de Aula: a) inicia em estado de vigília; b) então, vai se tornando sonolento; c) cochila aqui e acolá; d) recompõe-se novamente; e) portanto, não somente fala do sonhar; f) mas desliza ele próprio para o sonho.

LEIS ONEIROCRÍTICAS DA AULA

Pesquisar a Aula, em seu conceito filosófico (CORAZZA, 2018) como objeto de arquivo propõem modular o sonho didático e a poesia curricular de forma que isso faça a educação deslocar-se do caráter absoluto dos valores inculcados nos bancos escolares — fiéis depositários de crianças e jovens desacomodados, fartos de não saber o que fazer com seus velhos — afrontando desconfiar do domínio simbólico de uma moralidade resultante de força e imposição, celebrada na virtude que “[...] transforma o lobo em cão, e o próprio homem, no melhor animal doméstico do homem” (NIETZSCHE, 2011, p. 162).

Nenhuma máxima radical para conceituar aquilo que para nós tornou-se aberto à intraduzibilidade. Interessa como o arquivo funciona na educação. Como potencializa nossos so-

nhos docentes e nossa máquina de EIS AICE. Desperdiçados, destruídos, mal tratados, caluniados, exortados, interditados, desviados. O arquivo docente aqui é tratado como matéria original das artes, ciências, filosofias, que atualizado pelo currículo dispara-se em um proceder didático tradutório. O arquivista tão somente recorre a investigar as práticas sociais pela problematização tragicômica da estética do professorado na figura do herdeiro (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 13). Rende-se a (re)escrever o presente a partir do original “um intervalo vital entre aquilo que somos e que, no mesmo golpe, já deixamos de ser” (AQUINO, 2018, p. 357).

A escrita desconfigurada por estratégias poéticas, desdobra linhas de pensamentos lúdicos, potentes para trazer organicidade às pesquisas em Filosofia da Diferença, fazendo emergir um sentido para a educação, costurando com as forças oníricas fragmentos da existência e da história como estratégia de rompimento com a doxa. Cada linha, palavra, sílaba ou som, cada cifra, figura, branco e borrão aponta para a língua cambaleante, dá pistas de um currículo não-dito (“não” dito), de uma proibição calada, de uma norma malandra a, por um lado, dar vida a todos, mas por outro, dar fim a todo indivíduo. Riscos de uma ficção como uma traça traça as folhas de um livro.

O ato de criação de professores-pesquisadores desvia do habitual em docência como promessa de rompimento aos traços empedernidos na tradicional linguagem curricular e didática em um escape afirmativo de expressar afecções recusando predicados tal qual uma teologia apofática (DERRIDA, 1995). Embora perceber aquilo que escaparia a qualquer forma de apreensão pela linguagem, ousamos traduzir o intraduzível como “um emaranhado de pensamentos oníricos que não se deixa desenredar” (FREUD, 2016).

Conjurar o sonho, a didática e o currículo, somam estratégias para um a-traduzir como método para escrever a vida. É EIS AICE que, embora desprezioso de resolver seus próprios problemas, tece uma costura com a arte para criar conceitos de uma potência vertical. É o currículo que se duplica em uma variação contínua tal qual o vento que sopra em fissuras de tempo e imagem. Não há mais a possibilidade de operar com qualquer tipo de pesquisa, a não ser pesquisas plurais, loucas, errantes, fluidas, amorosas, dançarinas, rebeldes, aprendentes, inimigas. Indisciplinada, essa pesquisa questiona conservações e convenções, regimes de legitimidade, direções constantes; reporta-se a agenciamentos, não fixa lugares, não disciplina, não fornece condições empíricas do saber, não faz transição do saber ao não-saber. Encontra-se em relação contínua com velocidades infinitas de caos, pois é sabedora de que “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 72).

Traduzir sonhos de professores permeia uma intraduzibilidade sensível, potente a afetar e ser afetada por forças díspares na transcrição de informes em educação. A didática experimenta possibilidades de assumir, diante da perspectiva das filosofias da diferença, procedimentos criativos, incorporais, tendenciosos a produção de coordenadas múltiplas. De alguma forma as faculdades sensitivas tornam-se desconcertantes, causando estranheza e dificuldade de reconhecer a própria vida.

Educação é sonho, adentra territórios desconhecidos, encontra personagens, afectos, perceptos e conceptos (DELEUZE; GUATTARI, 1992) nunca antes produzidos. É um debruçar-se em deformar-se. A persistência em escrever a vida (CORAZZA, 2010), torna-se gesto de generosidade a uma linguagem imanente. É a releitura, a reescritura, que compartilham gestos de

sensível à obra. São inscrições que contaminam discursos, práticas e imagens combatidas no corpo. A imagem como espelho da memória remete à escrita, cor e forma, transando os diversos na composição da obra. É no espírito que os conceitos se alocam e se deslocam como “grãos dançantes na poeira do visível” (DELEUZE, 2013, p. 134). A relação de forças com a imagem do pensamento onírico convida a dramatização de conceitos ao ensaio. A pesquisa em educação não é uma escolha aleatória, implica entrelaces, partituras musicais em clave de sol que ora cresce no sentido agudo, ora decresce em sentido grave.

Quebrar a lógica de tempo e espaço desencadeia estratégias ilegítimas no rompimento de coordenadas ajuizadas, provocando a criação de sensações curriculares onde as transformações didáticas não sejam questão de uma boa ideia, senão questão de novos afectos (DELEUZE; GUATTARI 1992). A força plástica de educar vive naqueles que resistem à pregação milagrosa dos poderes educacionais empossados pela pacificação política da perpetuação na repetição das mesmas ideias e percepções. Uma realidade de multiplicidades no combate a identificação do sujeito e seu discurso. Tal como a matilha, tensionamentos e desconfigurações de personagens na melancolia de se produzir afectos de multidão. Não há didática enquanto não se atribuir uma sensação e um movimento tradutório aos atos curriculares. A educação é uma máquina, e suas engrenagens formam regimes de significações incorporais a produção de sujeitos destinados a suprir as necessidades da sociedade que a criou.

A psicanálise romantiza o sensível atribuindo-lhe significações a condição de ser sensível, estar e agir dessa forma. O sensível em Deleuze (2006): uma questão de arte; o desigual. Afecções e perceptos produtores de velocidades como potencial de

diferença. Não apenas uma manifestação; o sensível como conjunto de possibilidades formativas. Efeito múltiplo de políticas éticas e estéticas atravessadas sob um plano de imanência.

O contorno em uma obra de arte confere uma fronteira de troca entre o interno e o externo, entre o fora e o dentro. Algo se passa no contorno, no umbigo do sonho (FREUD, 2006), e faz parte do funcionamento da arte. Aqueles que espreitam a educação pelos olhos de quem sonha, longe de serem espectadores, tornam-se protagonistas a quem corresponde inflamá-lo por subjetivações lançadas a partir de um atletismo afetivo (DELEUZE, 2006) de produção: o pensamento onírico como dimensão estética de agenciamento do sensível.

Trata-se de mobilizar a potencialidade do arquivo de Aula para além de qualquer vestígio de cultura ou restos do que sobreviveu ao tempo e, ao mesmo tempo, subverter qualquer máxima radical em conceituar aquilo que para nós se tornou imanente à vida de tradutor. Arquivo de Aula como memória, operadora de multiplicidade, que se mantém vivo e aberto ao futuro através de lembranças, imagens e percepções. Sendo assim, torna-se matéria alegorizada que permanece à disposição do espírito ao longo dos anos. Sonhar o arquivo da docência em Aula atribui ao professor o papel de crítico e criador, sempre em devir; ao recolher aquilo que é descartado durante o dia e, assim, transformar fantasias em sonhos de tinta, tão gigantes quanto às asas do albatroz. Aquilo que escapa, mas que se torna, depois de sonhado, o possível do existente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogía y Saberes*, p. 41-53, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação*. Porto Alegre, 2012. Porto Alegre, Educação & Realidade, jul./dez. 2012, v. 37, n.3, p. 1013-1034.

CORAZZA, Sandra Mara. *Didática da tradução, transcrições do currículo: escrituras de AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador)*. Estágio de Pós-Doutorado Sênior (CNPq, PDS n.151581/2013/4), de 01 de março a 31 de agosto de 2014. (Supervisor: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino/USP.) Porto Alegre, 2013, 36 p.

CORAZZA, Sandra Mara. *Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n.4, p. 1313-1335, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/58199>> Acesso em: 22 maio 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. *O direito à poética na aula: sonhos de tinta*. (38ª Reunião Anual da ANPED, 1-5 out. 2017, São Luís do Maranhão. Trabalho encomendado pelo GT 24 – Educação e arte.) Texto digitalizado. 18p. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. *Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.1, n.23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100225&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 11 jun.2018.

CORAZZA, Sandra Mara. *A-traduzir o arquivo em aula: sonho didático e poesia curricular*. (Projeto de Pesquisa de Produtividade.) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Cnpq, Brasília, DF, Brasil, 1-80, 2019.

DE ARAUJO, Roger; CORAZZA, Sandra Mara. Método Maqui-natório de pesquisa. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, Colombia,

v.49, n.1, p. 67-80, 2018. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8171/6364>> Acesso em: 01 jul.2018.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

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

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Trad. de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. *Salvo o nome*. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP. Editora Papirus, 1995.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, E. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FREUD, Sigmund. *Interpretação dos sonhos*. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: L&P, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução Paulo César de Souza: Companhia das Letras, 2011.

OBSOLESCÊNCIA E O VÍRUS DA DOCÊNCIA:¹⁵³ entre a bic e a tic

Valéria Cazetta¹⁵⁴

PARTE I: DE UMA CONTENDA

Como iniciar a resenha de uma nota escrita por Sandra Corazza? Esta foi a pergunta que me fiz ao receber o convite para tal empreitada. Não porque escrever resenhas seja algo difícil ou complexo. Não estou me referindo a esse tipo de dificuldade, mas àquela semelhante aos atos de suspensão, do gesto de criar um espaço-tempo propício à escrita, de forjar paradas nos movimentos habituais das coisas. Também faço menção à adversidade cada vez mais candente de suprimir paisagens sonoras, as quais, inevitavelmente, nos chegam de todos os cantos da casa. Bulícios variados sobrevêm similarmente da rua e das notificações insistentes de portais e janelas acessados por nossos dedos ao tocarmos os ecrãs dos dispositivos eletrônicos, que se tornaram, diga-se de passagem, os novos “animais” de estimação a habitar os cômodos de nossas residências.

Isso posto, é preciso dizer do contexto de escrita da nota “Obsolescência e o vírus da docência”. O texto integra a pu-

¹⁵³ Obsolescência e o vírus da docência. In: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; LULKIN, Sergio Andrés. (org.). *Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]*. Porto Alegre: UFRGS, 2020. p. 22-31.

¹⁵⁴ Licenciada em Geografia. Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP).

blicação “Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]”, formada por mais outras 20 notas, cujos tons compõem uma paisagem sonora de 46 vozes, aludindo à espera da passagem do vírus da COVID-19, ou seja,

trata-se de textos cujo convite, preparo e entrega ocorreram entre os meses de abril, maio e junho de 2020, dias em que as escolas e as universidades nas quais deveriam estar atuando os/as autores/as permaneciam fechadas e com todas atividades de ensino suspensas; desse modo, a sua unidade, pelo menos a sua unidade iniciática, não está em algum tema, saber ou objeto de estudo, tampouco na prática daqueles/as que assinam as produções. O que as notas reúnem é um entretempo comum [...]. (COSTA, 2020, p. 318-319)

Como produzir um *entretempo comum* entre mim e Sandra Corazza, mediante a tarefa de resenhar um texto seu, somente um? Embora ela tenha deixado de estar, organicamente, entre nós, sua presença continua viva, por intermédio de suas produções textuais, mas não só. É desse lugar que tentei estabelecer com ela um diálogo; é desse lugar que também reside a tentativa de arquitetar, junto dela, *uma vida*¹⁵⁵ — nesse *espaço* que há entre seu texto e mim. E como produzir a suspensão requerida? Embrenhada no ressoar desta pergunta, busquei entrelaçar, tanto a construção e a estrutura da resenha, quanto a intensidade do diálogo estabelecido com ela.

A nesga de suspensão, por mim habitada para escrever esse texto, residiu no entrecruzamento de materiais, espaços e tempos que mobilizei, movimento igualmente encontrado em

¹⁵⁵ Noção extraída de Deleuze (2016), fragmento 62: “A imanência: uma vida...”.

Obsolescência e o vírus da docência. Eis, a seguir, o fio (quase imperceptível) da rede que puxei, o da popular caneta BIC.¹⁵⁶ E, por que um objeto tão singelo, desprezível e facilmente encontrado em qualquer banca de jornal? Ou até mesmo abandonado no chão, na rua? Ou, ainda, esquecido sobre a carteira, amontoado junto com outros materiais na mesa de trabalho de algum professor, professora, gestor ou gestora, presidente ou presidenta da república?

Agora, a pergunta que nos toca formular e responder é:

— Como criar para si um monstro?

É uma BIC... É uma BIC... É uma BIC...
(CORAZZA, 2020, p. 23)

A BIC foi o elemento, o objeto de suspensão extraído do trecho citado, uma conexão para habitar *uma vida* outra, permitindo-me conversar com a Sandra por meio de sua nota — viva e pulsante. Eu poderia ter escolhido outros elementos, textualmente não enunciados, dado o alcance de seu texto e, por conseguinte, de seu poder imaginativo, igualável ao das grandes fábulas e ficções. Sua escrita é o que é. Sua escrita é estado de escrita. Sua escrita é suspensão — é tinteiro e tintura a interconectar diferentes escalas vitais. E a tinta da caneta BIC une desde a dona de casa ao fazer sua lista de compras, a costureira, o marceneiro, o(a) estudante, o(a) professor(a), até o(a) presidente da República ao assinar decretos, leis, entre outras legislações importantes. Com uma esferográfica tão singela como a BIC, é possível planejar e

¹⁵⁶ Diz respeito a uma empresa francesa, criada por Marcel Bich em fins da década de 1940, quando é lançada a caneta esferográfica “Bic”, versão abreviada e fácil de lembrar do sobrenome de seu inventor (WIKIPÉDIA, 2021).

dissolver políticas públicas, edificar e implodir ministérios, instituições e museus, transformando uma dada espacialidade em outra, completamente diferente. A caneta BIC articula desde os desejos mais intersticiais de nossas individualidades aos desejos das grandes identidades, impactando a vida de todas e todos em sua multiescalaridade, feito um movimento em ziguezague. O mesmo tipo de tinta, o mesmo tipo de plástico, a mesma maneira de escrever, de assinar, de grafar e de traçar linhas, cujos efeitos podem ter impactos de diferentes matizes — do decreto à lista de tarefas, do contrato à lição de casa. Aliás, a lição de casa perdeu a vez nas prioridades da caneta BIC, já que com o ensino remoto emergencial até a maneira de grafar linhas devotadas aos estudos alterou sobremaneira seus moldes.

Efeitos de um (entre)tempo outro: o da espera... e o vírus não passou; segue entre nós. Olhares arregalados diante do desfile interminável do vírus da COVID-19, mas não só dele. Neste exato momento que escrevo, mais uma data comemorativa se aproxima: Sete de Setembro. E, justamente, “no centro de nosso labirinto, habita o Mitonaro” (CORAZZA, 2020, p. 23).

No meandro desse labirinto digital, efeitos de um espaço comum: telas e mais telas a enquadrar as espacialidades, finalmente desterritorializadas!, diriam os entusiastas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A Terra inteira agora se tornou um (*biper*)link. Desliguemos ela, então; puxemos da tomada. Retornemos da TIC para a BIC! “Ferro na boneca”¹⁵⁷ (CORAZZA, 2020, p. 24).

¹⁵⁷ Refere-se também a uma música dos *Novos Baianos*, nomeando, inclusive, o álbum de estreia do grupo musical, em 1970, “É ferro na boneca” (WIKIPÉDIA, 2021).

Foi, talvez, dos efeitos do entrecruzamento desses espaços-tempos outros que Sandra também tenha se ocupado em sua nota: o tempo da espera em seus trânsitos pelos espaços, sejam aqueles *online* desterritorializados, sejam aqueles geográficos fixados ao chão. Entre uma ida e vinda do hospital, esculpiu seu texto, dividido em três partes: I. *Obsolescência*; II. *Docência*; e III. *Ê o vírus*. Eis a mobilidade a que fui lançada, desde o momento que aceitei o convite para escrever esta resenha, enquanto ainda espero o vírus passar: transitar entre o primeiro [“Este mundo (i)mundo não é para se entender; é para se suportar viver nele”] e o último [“esperança”] aforismo. Meu intuito aqui será fotografar tal fluxo, não para enquadrar ou capturar alguma imagem, mas tão somente grafar algo *entretempos*, a partir de uma superfície de contato comum entre nós, o documento em branco já salvo num arquivo *word* e o tempo de espera da passagem do vírus.

A primeira parte da nota, formada por 30 aforismos, foi nomeada com o substantivo feminino “obsolescência”. Um de seus significados concerne à economia dos objetos: “diminuição da vida útil e do valor de um bem, devido não a desgaste causado pelo uso, mas ao progresso técnico ou ao surgimento de produtos novos”.¹⁵⁸ Entretanto, tal noção foi empregada por Sandra mais como mobilizador político-estético e menos como fim último das coisas, “estado ou condição do que é ou se encontra abandonado”.¹⁵⁹ O efeito imediato, gerado por essa composição de fragmentos textuais, aciona um estoque imagético à medida que sobrepõe tempos e espaços, alguns nomes

¹⁵⁸ Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

¹⁵⁹ Idem.

e adjetivos facilmente reconhecíveis, objetos e datas comemorativas. Um movimento de ziguezague semelhante ao do tempo presente: “sempre um território de atrito entre passado e futuro” (CORAZZA, 2020, p. 23). À primeira vista, *Obsolescência* pode parecer um disparate, só que não. Experimentar sua leitura exige desapego dos clichês linguísticos e linguageiros; e mais, confrontar-se com a lucidez lancinante e intensiva de Sandra, que não nos redime um instante sequer da ruína micropolítica¹⁶⁰ brasileira, é lidar com um pensamento-escrita edificado para produzir sismos.

A segunda parte do texto, montada em torno de 14 aforismos, diz respeito à docência e seu gesto por excelência: traduzir o arquivo do mundo mediante um “dom esquivo [...]”. A vida docente é isso. Menos humana e mais escrevinhadora” (CORAZZA, 2020, p. 25). Para Sandra, a docência tratar-se-ia de um vírus; em outro texto nos interpela:

Por que, apesar de tantos e tão duradouros reveses, os professores não deixam de se pôr em combate incessante; ora pactuando, ora se opondo aos obstáculos de governo e de gestão, à precariedade das condições financeiras, às incompreensões dos alunos e às intolerâncias das famílias? (CORAZZA, 2016, p. 1314).

Seria por conta dos efeitos do vírus da docência? Sintomas de uma vida menos humana a compor com papéis e arquivos que circulam pela internet, os quais teriam seu próprio ritmo biológico, de sobrevoos e pousos. A sobrevida dos suportes entrelaçada aos movimentos docentes, multiplicando e amplificando o coro das vozes que já se foram, mas seguem conosco,

¹⁶⁰ Tomada aqui na acepção de Deleuze e Guattari (1996).

a habitar um entretempo comum, ressoando e ecoando diálogos vários. Sandra segue viva e afiada a dialogar conosco, “em nome da escritura” (CORAZZA, 2020, p. 25). A colher meteoros, acumular, organizar e escrevinhar. Nessa toada, ela afirma não escrever, mas sangrar pelos dedos — “meus rabiscos tintos se desdobram em um longo fio de tinta” (CORAZZA, 2020, p. 26). Um longo fio a conectar elementos diversos; de portais entre mundos a um banco de escola, pomar, chuva, vespas e aromas — farejando a vida que lateja entre seus dedos nesse momento de espera, nesse momento de vírus. Vírus que pode virar bicho papão, polarização, vazio, ênfase, estupidez e hipocrisia. No fio de letras vertido por Sandra escreve-se para não morrer, para praticar “antitanatografia” (CORAZZA, 2020, p. 29).

A movência do pensamento tornada escrita, tornada arquivo que sobreviveu aos incêndios do tribunal da história. Escrita que pode ser definida como o porto de qualquer pensamento-navio quando atraca, pousa em algum lugar, ainda que este lugar seja alguma zona de fronteira entre uma coisa e outra. E atracar não diz respeito a uma escolha individual, mas à decisão do pulso de um corpo que, num determinado momento, não mais pulsa organicamente.

Por fim, a terceira e última parte de sua nota, *& o vírus*, constituída por 30 fragmentos. Aqui retomo o fio da contenda entre a BIC e a TIC, radicalizada pelo “Capitalvírus-20”. Este espicçou “o sonho da docência” — transformado em pesadelo pelos avatares terrenos, pelas telas, pelos endereços substituídos pelos *links*. E quando cai a rede de energia elétrica? Ou a conexão de internet?

todo o mundo
(literalmente)
está tirando

a sua casquinha do Covid-19
(CORAZZA, 2020, p. 27).

Um contingente considerável, entretanto, de alunos e professores, vulgo *infotrabalhadores*, nem “casquinha”, nem carona, conseguiu pegar na primeira e segunda ondas do Covid-19.

E aqueles
que não têm casa
ficam onde?
(CORAZZA, 2020, p. 27).

E sequer lhes sobrou uma caneta BIC. Nosso tecido social é todo esgarçado. Puxa um pouco dali, puxa um pouco daqui. Porque aqui, nas bordas da suposta Terra da plana, não há perdão.

A cada dia que passa caem-nos mais
– os cabelos
– a ética na política
– e os butiás do bolso
como as folhas no outono
(CORAZZA, 2020, p. 29).

Como pensar, portanto, conexões entre as ambiências do aqui e de espaços-tempos outros? Sandra o faz pensando no que se bebe: “por aqui, temos bebido fel. Em Valhala, espero que hidromel”. E, no ano de 2550, o que se bebe? Como se vive? Como se dá o litígio entre a TIC e a BIC?

PARTE II: ANO DE 2550, ARQUIVO SMC E CERVEJA COM GROSELHA

Domingo à tarde, sem quaisquer pretensões, inclusive de encontrar amigos ou familiares, um grupo de ciborgues sai para caminhar. A ideia era movimentar um pouco o corpo; ver

a paisagem daquele dia, curiosamente ensolarada e com poucas nuvens. Alguns aviões atreviam-se a cruzar o céu; poucos carros estacionados e outros indo de lá para cá e de cá para lá. Aquele dia era mais um como qualquer outro, sem surpresas à vista. Nem os noticiários, apresentados nos gigantescos painéis digitais, animaram o grupo a parar por alguns instantes, mesmo bastando somente aproximar seus olhos dos *QR Codes* neles dispostos para seus cérebros decodificarem aquele conjunto de informações (textuais e imagéticas).

Caminhavam há quase uma hora, quando encontraram mais três amigos, cujos corpos estavam acoplados a diversos dispositivos eletrônicos. E, a todo instante, acionavam hologramas para se comunicar com uma central multimídia voltada para assuntos ditos educacionais. A conversa girava em torno das aulas *online*, que, segundo eles, estavam com rendimentos altíssimos na bolsa de valores, tornando-se um modelo de negócios planetário e com rentabilidade garantida.

PRIMEIRO PARÊNTESE

Isso fez com que várias empresas transnacionais abocanhassem boa parte dos investimentos em educação. As aulas *online*, usadas por esse novo modelo de negócios, tinham sido extraídas de antigas plataformas, tais como, *YouTube EDU* e *Google Classroom*; plataformas estas bastante empregadas no final do primeiro quartel dos anos 2000, em decorrência de uma pandemia. Naquele momento, a única possibilidade de as aulas acontecerem, em todos os níveis de ensino, foi mediante o ensino remoto emergencial, proporcionado por cabos de fibra óptica instalados na base material dos territórios, garantindo conexões de internet em banda larga. Entretanto, há notícias da época afirmando que um grande contingente de estudantes e professores ficou alijado

do acesso à referida infraestrutura, impedindo os primeiros de estudar e os segundos de exercer seu ofício docente.

O fato é que todos os arquivos audiovisuais das aulas *on-line* foram amealhados pela empresa “Inova Educação”, cujo dono se tornou o magnata desse novo modelo de ensino. Mas havia algo que lhe tirava o sono: a preservação de seu gigantesco acervo audiovisual. Uma outra empresa fora criada por ele apenas para cuidar disso, tamanha sua preocupação com aqueles arquivos, afinal, não havia mais professores e professoras para produzir conteúdos novos. O grau máximo de inovação que se tinha no campo educacional consistia na utilização desses “videozinhos”. Para se ter uma ideia, o ofício de professor havia sido banido da lista do também extinto Ministério do Trabalho e Previdência, em quase todos os continentes.

VOLTANDO...

Como a conversa estava boa a ponto de já terem garantido seus investimentos com algumas *startups* do ramo educacional, os ciborgues pararam em um boteco, localizado na zona leste paulistana, numa esquina fora dos roteiros turísticos e dos cartões-postais da metrópole global que havia se tornado São Paulo. Desta maneira, teriam a chance de seguir colocando a conversa em dia, como de fato aconteceu, enquanto tomavam a clássica cerveja com groselha. Ademais, aproveitaram a parada etílica para carregar as baterias de seus dispositivos eletrônicos, já que prover esse tipo de infraestrutura de base de dados, em todo território nacional, havia se tornado a grande política pública de saneamento básico dos anos de 2550.

Após muito tergiversar e gargalhar, os ciborgues foram embora e, em decorrência do efeito da bebida, saíram cambaleando do boteco. E, logo em seguida, ficaram atônitos

ao se depararem com uma cena inusitada: alguns ciborgues completamente assustados haviam encontrado uma caixa de concreto, medindo um metro quadrado (1m²), com a inscrição “SMC” — esculpida em alto relevo. Diante daquele dramático achado, mesmo bêbados, acharam por bem se solidarizar, pois todos do grupo estavam tensos e apreensivos. A dúvida era: abrir (ou não) a caixa?

Uma criança-robô birrenta, que acompanhava o grupo, queria a todo custo abri-la. A criaturinha foi tão insistente, mas tão insistente, a ponto de atirar-se na calçada. Diante daquela cena, fizeram uma reunião *online* emergencial com o magnata da “Inova Educação”, o chefe do Banco Mundial e os chefes das corporações transnacionais educacionais, visando decidir o que fazer com aquela caixa de concreto. Naquele contexto espacial e temporal, encontrar um material desse tipo era algo completamente *nonsense*, ultrapassado, assustador. Como assim? Uma caixa de concreto com a indecifrável inscrição em alto-relevo, “SMC”?

SEGUNDO PARÊNTESE

Vivia-se um modo de vida completamente digitalizado. A paisagem geográfica havia se tornado um gigantesco holograma. Não se via mais materiais analógicos de qualquer espécie. Canetas BIC eram artigos, quiçá, encontrados em antiquários. As antigas máquinas de escrever e os *smartphones* sobreviveram somente como arquivos fotográficos e imagéticos, armazenados na nuvem do *workspace* de um planeta vizinho à Terra, FANG (*Facebook, Apple, Netflix e Google*). As pessoas, ao invés de se alimentarem com aquelas comidas convencionais, tradicionais e clássicas dos anos 2000, agora tomavam pílulas. Até a tatuagem não carecia mais de tintas; bastava escolher

uma imagem para que, imediatamente, fosse implantado um *chip* na capa do ciborgue, possibilitando a troca de desenho ao gosto do freguês. Ah, num filme bastante antigo, chamado “O poço”,¹⁶¹ já se visualizava o “Brasilimundo no nível 333” (CORAZZA, 2020, p. 27). Esta civilização estava na vanguarda de tudo, até mesmo de sua própria ruína. Os substantivos “papel” e “professor” haviam desaparecido dos *wikidicionários*. As escolas tinham se transformado em espaços tão alternativos, mas tão alternativos, que foram nomeadas de *Casas de convivência e trocas de experiências*, lugares onde crianças e jovens iam para conversar, passar o tempo, falar de seus problemas tecnológicos e interagir com diferentes ciborgues e máquinas.

VOLTANDO..

Após longa e calorosa reunião, deliberou-se pela abertura da caixa. “Êta democracia ampla, geral e irrestrita” (CORAZZA, 2020, p. 26). E a criança-robô, num gesto parecido com “super gêmeos ativar”, abriu-a rapidamente. Para surpresa geral, ela estava repleta de atlas geográficos em papel, textos e livros cheios de marginais, fotografias e vídeos de SMC (Sandra Mara Corazza), bem como de todo seu arquivo pessoal e materiais de trabalho (filmes em película, fitas cassete, disquetes, *pen drives*, *CD-ROM*, canetas BIC, lápis, blocos e mais blocos de *post-it* coloridos, borrachas e cadernos com muitos registros.

Num misto de desconhecimento e curiosidade, os ciborgues começaram a manusear o então “arquivo SMC” e digitalizar tudo o que havia ali, transferindo simultaneamente para

¹⁶¹ O POÇO. Direção: Galder Gaztelu-Urrutia. Produção: Basque Films, Euskal Irrati Telebista (EiTB), Latido Films. Espanha: Netflix, 2019. (94 min.).

a nuvem. Ficaram impressionados com a quantidade de documentos e materiais. Foram até mesmo pesquisar quem tinha sido SMC. Por considerarem muito pertinentes suas aulas, palestras e textos, especialmente pela qualidade de sua produção, arrogaram-se os gestores do arquivo SMC. Até pensaram em abrir mais uma *startup* educacional para comercializar aquele material. Afinal, e se os constantes blecautes de energia elétrica perdurarem? O que faremos conosco? E com as aulas *online*? — ponderou um deles.

A cada texto lido, a cada aula vista do referido arquivo, intensificou-se não somente o desejo de retornar para clássica e convencional escola, mas de tornar compulsória uma educação pelo arquivo, com vistas à sua tradução, porque “o professor decidido a traduzir está: pois de ofício outro não lhe é o fado” (CORAZZA, 2020, p. 24). Segundo os ciborgues, eles haviam descoberto como podia ser um outro modo do ofício professoral. Daí se perguntaram: Que tal voltarmos a imprimir materiais dessa natureza? Para surpresa de todos, aquelas páginas não se moviam, ao contrário das telas, com as quais estavam acostumados.

A experiência foi tão marcante que, daquele dia em diante, voltaram a plantar árvores e a construir, naquela espacialidade a la *Blade Runner*, indústrias de celulose, gráficas, escolas e universidades. E a arquitetura escolar ganhou fôlego. Edificaram instituições para formar professores e professoras, pois consideraram aquela experiência muito vanguardista; ter um tempo-escola em épocas de telas e mais telas, era algo que jamais haviam imaginado naqueles idos de 2550. Tais escolas foram então nomeadas de “Hubs Educacionais”. E as aulas de geografia voltaram a ter os famigerados atlas com suas coleções de mapas, fotografias, Imagens de Sensoriamento Remoto, mas

não somente. Bússolas, GPS, relógios de sol, lupas e mais lupas, conjuntos fotográficos, estudos do meio e leituras sobre Carolina de Jesus, Paulo Freire e Milton Santos, passaram a integrar novamente o interesse de professores e alunos. Entretanto, com o passar dos dias, os docentes reclamavam sucessivamente de que nada disso adiantava; os estudantes não aprendiam a importância de ler mapas e imagens. Por outro lado, os estudantes também seguiram reclamando de seus professores e professoras, alegando que suas aulas eram enfadonhas e sem utilidade para seu cotidiano. “Quando achamos que encontramos o sentido da vida, ele já mudou” (CORAZZA, 2020, p. 24).

REFERÊNCIAS

BABENCO, Hector. *Mr. Babenco: solilóquio a dois sem um: Hector Babenco*. São Paulo: Nós, 2019. (Organização: Bárbara Paz).

BIC. *In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bic&oldid=61585114>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1314-1335, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623658199>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

COSTA, Cristiano Bedin da. Resenha do *e-book Porque esperamos* [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus], de Angélica Vier Munhoz, Cristiano Bedin da Costa e Sergio Andrés Lulkin (org.). *Paralelo 31*, n. 15, p. 318 – 326, dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/21013/12960>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. Tradução: Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suley Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

É FERRO NA BONECA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=%C3%89_Ferro_na_Boneca&oldid=60872087>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin; LULKIN, Sérgio Andrés (org.). *Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]*. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210654>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

METODOSOFIA: CONTRATO DE
TRADUÇÃO¹⁶² e ERA UMA VEZ
O QUAD DOCENTE E O
MÉTODO AMIGO:¹⁶³
infidelidade como forma de expressão

Borboleta¹⁶⁴

Os Métodos de Criação caso possuam algum tipo de revelação, seria a do negativo de uma fotografia sem foco, uma mancha a simular o que seria a pergunta dos métodos esperados: “Como fazer pesquisa em Educação?”. Nossos métodos Corazzinos sopram um “efeito que finge revelar o bastidor da verdade”. Para denominar esse conjunto de mais de 500 páginas e com 29 escrileitores,

A Metodosofia impregnou, inicialmente, o Método da Dramatização do Informe, o Método Valéry-Deleuze (CORAZZA, 2012, 2013, 2017), o Método Maquinatório (De Araujo; Corazza, 2018), dentre aqueles que vêm em sua vizinhança ou nos seus dobramentos; muitos dos quais, no co-

¹⁶² Metodosofia: contrato de tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 13-33

¹⁶³ Era uma vez o Quad docente e o método amigo. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 577-583.

¹⁶⁴ Assim ela me deu um nome, no mestrado, seguido de Pipa. Marina dos Reis, mestra e doutoranda na Filosofia-Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, atualmente orientanda de Paola Zordan (outra cria corazzina) tecendo com sonhos um corpo de contações poliversas.

meço, nem sabiam ser nominados, mas, tão-somente, praticados (CORAZZA, 2020a, p. 13).

Não é metodologia: “[...] cada Método foi operacionalizado enquanto apartado de doutrina e de processo técnico; de sistema, como aspecto de conteúdo; e da noção corrente do próprio método, como aspecto formal [...]” (CORAZZA, 2020a, p. 14).

Movente a pensar o não-traduzido, expressando-se conforme as necessidades inventivas que marcam o momento-aula, as metodofias chocam-se entre si e com o Arquivo do corpo docente. Corpo que passa a acordar o sonho com os signos de tal duração tradutória. Uma forma de expressão que não está comprometida com uma dialética acadêmica:

Devido a essa condição, preferimos não assumir os compromissos dos quais se fazem cargo aquele que utilizam o sufixo *logia*, posposto à Metodologia; visto que tal expressão implica um estudo sistemático, feito para se chegar ao motivo e à razão do logos de um ato cotidiano; ou é considerado como o princípio da ordem universal e da regularidade nos acontecimentos (CORAZZA, 2020a, p. 14).

Nessa criação de um saber irrepetível de Aulas, as metodofias da educação pela diferença são guiadas pelas relações de força do corpo com a Docência-Pesquisa do Acontecimento, via o Arquivo da Educação: “[metodofia] como um percurso, cujo saber é considerado de teor biografemático, é um Método, mais adequadamente, de Transcrição, que é exercido para, como uma dobra, tornar a criar o que já foi criado, através de atos tradutórios, e nunca é tratado como uma descoberta” (CORAZZA, 2020a, p. 15).

Admitindo-se como um sonho contado, estas metodosofias descambam os degraus de uma totalidade curricular, contaminando um currículo com os gritos, as cesuras, as indefinições que saem da ponta de tinta. Com corpos que ressoam maldições, percalços, os a-traduzir de fazer didática vertem-se de poros desejantes, e não de um inconsciente preso ao processo psicanalítico:

Ao sonhar com uma escrita poética e literária, o Metodosofista arma a sua pesquisa com espaços vazios, flutuantes, tempos lacunares, incidentes [...] assim como a realidade configurada por sua pesquisa não é totalmente real, também o seu sonho de Método não é totalmente imaginário, fantasioso nem fantasmático (CORAZZA, 2020a, p. 16).

Ainda escutamos dizerem-nos “O que é um método, é uma metodologia?”. Mas respondemos com uma pergunta: Como se dá o meio de criação de acesso à invenção de uma docência-pesquisa da diferença? Quem foi afinal que nos disse que um currículo deve ordenar o passado e atualizá-lo sem rasuras, modificações?

E as perguntas insinuam a provocar um incômodo, tipo tachinhas na cadeira da classe: Como a tentativa de fac-similar um suposto arquivo da educação, fixado no tempo cronológico, poderia nos trazer conhecimento? Quem definiu o que é conhecer? Com quais tipos de saberes estamos traduzindo Aulas, currículos, vidas? Com quais vozes calamos as nossas gargantas? “Como promovemos a diferença na intensidade, a disparidade nas quimeras, a dessemelhança na forma do tempo e o diferencial no pensamento?” (CORAZZA, 2020a, p. 17-18)

Ocupemo-nos de transladar esse icebergue que nos impede de navegar sem bússola, para cingindo o real (ilusório): criando a *becceidade* da pesquisa, maneira que “abala os valores da matéria pesquisada, mediante a formulação de interrogações

indiretas e inusitadas, que afirmam, antagonizam ou substituem várias respostas que passam [...]” (CORAZZA, 2020a, p. 16).

Assim, umas perguntas *assim* dismantelaram nosso abarrotado sistema de notas, anotações, pontuações, agendamentos, prefigurações etc, para requerer-nos um tempo aiônico que nos lança além-mar: “[...] Somos prisioneiros de problemas alheios? Em que consiste uma pedagogia do problema? O que significa aprender? [...] Qual é a imagem dogmática do pensamento com a qual lidamos?” (CORAZZA, 2020a, p. 17).

O desejo metodofista não está rodeando uma falta, não está no colo da mãe com um peito sufocando-lhe a boca e um pensamento normativo que cresce desejando a morte do pai. A esquizopolítica deleuzo-guattariana transpassa cada método, pois estende-se de signos, de visões, de sobreposições, de sonhos, de poemas, para criar buracos-negros, seus porvires a-traduzir sobre (e com) a língua da docência, que nos provoca a atentar contra clichês que nos empanturram. Aí, balbuciamos “somos sujeitos de objetos parciais, que escapam, que se ausentam? [...] Qual é o liame do pensamento com a individuação? [...] Como imaginamos, onirocriticamente, a *hybris* (desmesura e loucura) da Docência, que pretende escapar de sua *moira* (território e destino)?” (CORAZZA, 2020a, p. 18).

Mãos tradutórias são nadadeiras que remoçam um papiro opaco e gastado. Tapete de cores tintadas à mão: método de coloração: “Metodosofia e Metodofistas que trazem à luz uma outra realidade didática e curricular: uma Realidade *Aular*¹⁶⁵ — aquela que pulsa na região obscura do sonho humano e remonta às fontes poéticas inumanas da Vida” (CORAZZA, 2020a, p.

¹⁶⁵ A familiar Aula, dobrada em Aular por Corazza, estranhada em meu projeto de tese pelo Acontecimento Aullar.

28). Um texto que é corte de vogais: e poderíamos pensar só (a sós) com as consoantes? E pode um corpo ser c – r – p? E pode a Aula ser ponte para algo que nos prepare à clausura da linguagem? E pode a língua ainda falar mesmo *estando* guardada na boca? E o sonho pode pensar com esse corpo que padece?

E se, se se... uma pandemia nos obrigasse a ficar em casa por um ano (escolar)? : “os Metodosofistas passam a dramatizar, escrever e pesquisar sobre aquilo que, em Educação, é sempre intraduzível, mas que deve ser traduzido, qual seja, a Sobrevida do Arquivo, para além da oposição entre viver e morrer: a vida mais do que a vida” (Benjamin, 2008; Derrida, 2005 apud CORAZZA, 2020a, p. 20). Não louvamos as luzes ofuscantes da razão, essa que nos diz: para, segue, senta, come, descansa, trabalha, ama. Uns maldorosos, “os Metodosofistas sofrem tempestades de obscuridades e de confusão textual, que deixam aparecer brechas de lucidez” (CORAZZA, 2020a, p. 20).

ARQUIVO

Falsetes, contratenores, mudos. Os metodosofistas somos um ensaio de um coro, uma canção que versifica com gestos o Arquivo-educação, nossas traduções são partituras que forjam semibreves sobre um plano de fuga(s), verticalizamos a pureza estética em suspensões poéticas das qualidades.

Imersos na apropriação daquilo que desconhecemos, um *mais-alá-alauarua*. Quem tem essa sombra prodigiosa, que poderia suspender as aflições nietzschiano-corazzinas por um dia? Um dia no Arquivo, uma Aula com Salamandra:

Ocorre que o Arquivo da Docência-Pesquisa nunca *quer dizer* alguma coisa. Há nele, talvez, um *nada-querer-dizer*, o qual é importante

para que possamos escutá-lo, quando o lemos, e dispor cada conceito que está sendo criado, numa cadeia interminável de diferenças. É um Arquivo polissêmico, sobrecarregado de uma imensa quantidade de precauções, referências, notas, citações, colagens, suplementos; logo, Arquivo atordoantemente cruel, cuja leitura, escrita e tradução são o contrário de tranquilizadoras. [...] Tentamos, os Metodosofistas, manter o espírito da obra estrangeira (CORAZZA, 2020a, p. 21).

E se... partirmos ao meio o tal símbolo grego-freudiano que indicaria a nós um percurso a encontrar uma outra metade? E com a metade da metade façamos um caldo, uma poção supurante.

E se... pudéssemos rapar as cabeças ao mesmo tempo, devir-Elektra, numa *LIVE* em um período de pandemia? (afinal Deleuze já dissera o necessário: que o cérebro é a cristalização do pensamento, ou algo que assim ora se transcria).

E se, ainda cansados de redes e de cavernas platônicas, pegássemos as panelas e de nossas janelas extraíssemos umas melodias de decibéis diabólicos e de cura biopolítica?

LOU-CURA, AULA

Xâmã de Aula ritualiza seus artefatos como um tipo de encontro com o intraduzível:

E se uma tradução sempre chega ao seu destino não é porque alcance aquele que espera receber o escrito e que preexiste à sua escrita; e sim porque, em seu percurso, a tradução tem o poder coercitivo de forjar os próprios destinatários, indo a seu encontro de modo imprevisível ou cruzando acidentalmente o seu caminho (CORAZZA, 2020a, p. 22).

Errantes, se pararmos para secar o suor tradutório, se acaso resolvermos erguer a cabeça (agora sem cabelos) so-

bre um território seguro, estaríamos diante de um espelho sem reflexo: o pensar Metodosofílico nada reflete, mas diante de um espelho, deseja e quer transladar esse espaço natural de um narcisismo.

Ao pararmos diante do Arquivo, pés inchados pela caminhada, deparamo-nos com um ser de pedra, estela com sangue e penas coladas, com gerânios nucleados por pérolas negras, afofado com sedas e velas no solo. Uma coroa de caiveiras encimada, sem nenhuma VOGAL.

Aí cantamos: “És o original de minhas transcrições!”:

O lugar dos originais é, via de regra, divisível, já que a sua possibilidade necessária de tradução interrompe a própria relação do original consigo mesmo, em função de projetá-lo na alteridade de um percurso arquivista. Alteridade que compreende, de antemão, o fato de, talvez, o original *nunca-poder-chegar* a seu destino, como uma unidade sempre perdida. (CORAZZA, 2020a, p. 23).

E se... conseguirmos sobreviver a uma parte de nós, a uma peste, a uma doença, a um espirro, a um furúnculo, então ainda assim suspeitamos que este *corpus* literário do Arquivo pode enfim nos trair. A graça, essa que sopra ar sem o vírus do discurso, ar da afirmação de uma docência que não representa uma leitura, mas que sonha palavrórios — e sonha com um olho na nuca — poderá praticar *uma* diferença em contas que saem das bocas de Aula, das tintas traduzidas, dos rabiscos do Arquivo. Diferença do plano imanente, plano liso sobre o qual:

Permitimos as estranhezas, idiossincrasias, variações, não-inflexões, não-saberes e não-quereres de cada texto. Ainda mais que cada texto possui, carrega e carrega suas próprias aporias, impasses, nós cegos, pontas desatadas. Nos-

sas esrileituras dão sempre passagem para os deslocamentos entre sens (de sentido) e sans (de ausência), tendo em vista que, nelas, não existe ordem oculta nem verdades latentes, mas tudo ali está escrito, dito, mostrado, dado a ver (CORAZZA, 2020a, p. 24).

A tarefa metodosofística é um trabalhar as formas, no informe, sob a luz de uma vela. O contrato de tradução é pactuado com um demônio chamado Tarefa Docente: tal tarefa percorre a imanente singularidade de um corpo, o corpo docente, o corpo de Aula. E é durante a tradução, no ato acontecimental de traduzir *com* o Arquivo que se remoçam ideias-feitas em educação em partes a-traduzir, signos-problema:

[...] é essa a nossa tarefa de pesquisadores Metodosofistas: ler, interpretar, escrever e publicar textos tradutórios que sejam instigantes, atordoantes e reveladores dos textos originais, expondo-os à crítica e à interpretação dos seus esrileitores. Para, dessa maneira, confundir, tornar problemáticos e trazer à vida outra vez os textos, colocando-os em um limiar que os torne sempre prestes a encontrar uma outra e nova tradução, que daria um sentido menos imperfeito a seus argumentos (CORAZZA, 2020a, p. 25).

O inconsciente diferencial arrebatado pelo signo metodosofílico não carrega culpa, mas um tipo de raiva: raiva que transforma medo em formas, raiva que numeja o esboço inconsistente da luz racionalista como um traço multiverso. Uma raiva assim trata de feminilizar esse inconsciente freudiano que nos culpa e curva-nos a uma constituição familiarista. Raiva que traduz a própria raiva em um sonho poético. É uma esquizofarmacopeia empirista, via uma obscurescência de alquimia a-traduzir.

Tal prolusão belisca-nos na altura do estômago: “[...] que estejamos conscientes da dimensão onírica, tanto da Docência quanto da Pesquisa, bem como da anterioridade psíquica das imagens relativamente às ideias e à linguagem” (CORAZZA, 2020a, p. 27).

Ó FECHO [NO MEIO]: ERA UMA VEZ
O QUAD DOCENTE E O MÉTODO AMIGO

Quem quer que eu conte outra vez?

— Mara Corazza: Quem é Sandra?

— Sandra Mara, Ela?

[...] <><><><><>

— Digo que é intraduzível.

Vamos aos seus meios.

os Métodos adoecem de inacabamento
sofrem da tensão que busca efeito de unidade
sem jamais atingi-la
feito o caos dos cartazes luminosos
(CORAZZA, 2020b, p. 580).

Fúria agudizada. Matéria sólida. Concreto armado. Imã-nência. Solidão povoada. Desejo arreventado. Uso indevido. Relógio parado. Crucifixo gozado. Dor inventada. Pensamento puncionado — as avenas abertas de uma Professora. Toda segundos. O respiro, abuso das sondas. Gangorra da dor. Uma morte. O retorno, EQM. Sonho sem sono. Morte. O Retorno. In-formes indesejados. Matérias incontáveis plaquetas. Víboras dos braços alçando voo. Intempérie. Fera. Espécie de assombração, delírio que nos inscreve, não nos deixa. Respira lê-trás.

AINDA versifica e morre. Volta. O Retorno Eterno tercino. Voz rouca, girando uma luz, rasgadas dissonâncias. Órgãos sem corpo. Fos te Salamandra. Anestésias quentes quimeras invertidas rarefeitas. Tremida.

TEMIDA fera (eu sei que detestas adjetivos).

>< A chama de uma vela apagou-se.

As carnes de cera dançavam sob uma luz incandescente, cintilava o aspecto de uma indecisão: vivo ou deixo-me a-traduzir? Sofro ou desdenho dessa carne? Entrego-me ao impen-sável caos ou volto para assombrar editores de Revistas A1?

Não, ceifada nunca, mas escalada a um jogo. Digno, Acon-tecimento Sonhante. Desejante tropical, sem coroas bregas, muitas fitas amarelas com o nome dele, o Epitáfio: “O Ar-quivo sonha-me”. Saltaste da matéria (e não matérias, como sublinhaste em mil e uma Aulas >< Aullar, com A maiúsculo bem dissera-nos também). E não saiu da Cena sem deixar-nos a próxima tarefa: “Assim falou o sonho: um Seminário para todos e para ninguém”. Morrer? Que coisa clichê, Arcanista deitou a própria sombra em seus sonhos.

><><><><><><><><><4321

Arco-íris rindo

no céu, à meia-volta de uma noite

seca

Sussurrou-me: “Borboleta”

Ao lado de um bode que andava em círculos

><><><

><><><><><432

FANTÁSTICA ARCANISTA

Pelas linhas do Fantástico Tear de Sandra Mara Corazza (2020),¹⁶⁶ nossas forças obscuras voltam-se ao inferno. São indomáveis, indizíveis. Cansados do terceiro olho, do espírito da eternidade, fustigamos o obscuro da língua de Aula na seriedade da tradução com o Arquivo: Sonho-Matéria-Tempo-Aula&Poesia.

Cansados de ares de graça e apaziguamentos, inquietemo-nos com ela e problematizamos: “Sonhar independe da aprendizagem?” Ora, mas o que é isso, “aprendizagem?”

Sonho é mais do que real, é narrativa presente. Assim como a memória, os sonhos são, para Sandra Corazza (2020) “é aquilo que inscreve a docência”. Intraduzível, rébus, enigma figurado, vozes paisagísticas, territórios ideogramáticos — traduzir Aulas não é apenas memorar “uma lembrança simples” Tal estranha vivência, a de sonhar didáticas de Aulas e verter currículos onirofílicos exige o exercício incomum dessa tradução do Arquivo, este um sonho que “não se deixa transportar para outra língua”. A Poesia se constitui como um “corpo do significante, deixado de lado (intraduzível) [...]”. A tarefa docente é um “sonho operante, ou seja, dizer de maneira fantástica a sua tradução do Arquivo”, nas palavras de boca Corazzina (2020).

¹⁶⁶ Informação verbal, proferida pela Prof^a Dr^a Sandra Mara Corazza em encontro Virtual promovido pela Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Pelotas), coordenado pelo Prof. Dr. Róger Luís Albemaz de Araujo, em 17 de julho de 2020, a partir de artigo publicado em agosto de 2021 na Pro-posições (UNICAMP), *O sonho da docência: fantástico tear*, DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0008>. Este estudo também fora apresentado por Sandra Mara Corazza no III Arredores da Imagem: Curso de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Local: Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli / MARGS. Porto Alegre/RS, Encontro presencial, 2019.

Então, munida de coragem, eu, Marina-Borboleta-Pipa, perguntei à Sandra, em momento oportuno: “Como tipificaras a estética de uma docência das trevas?”. Eis que ela me dá a pá: “Essa potência é uma pá”.

CAVAR OS SONHOS, JÁ QUE NOSSOS OLHOS ARDEM AO OLHARMOS PARA UM SOL UNÍVOCO

A a-língua de Aula é essa possibilidade infinitesimal de ser um sentido, vejamos bem, a *possibilidade*. O ato de artistar Aula é um ato de luta, uma “resistência às diversas pequenas mortes”, trazendo essa possível a-traduzir de sonho e poesia, sonho como maneira de condução de decifração poética das práticas humanas. Pois quem fala de um sonho, quem fala da infância, já não é mais a criança, mas nosso *Das unheimliche*.¹⁶⁷ Esse corpo estranho que Sandra me dá, com uma pá, para cavar meu doutorado. Ou seja, fragmentos que insistem e resistem à própria extinção, que tornam possíveis a destruição da imagem dogmática curricular, porque nós não deixamos de sonhar, quem fala do sonho já não é mais o sonhador. É desse tipo de sonho que tratamos, tramamos, tecemos. Por isso não há nenhuma sublimação ou dualismo de real *versus* irreal. O *Das unheimliche* Aullar é “espécie de coisa humana”. A sonheria Aula, com Sandra Corazza (2020) é, “cena manifesta nos sonhos dos alunos e professores enquanto sonhamos a matéria”. Já a “aula é a casa da artistagem de sonhar”, completa-nos Sandra Corazza (2020). E retruco: mas que casa é essa?

¹⁶⁷ Aquilo que era familiar, conhecido; aquilo que deveria estar escondido mas vem à tona e se torna infamiliar, estranho, inquietante. Conceito de Freud (1919), a ser transcrito em meu projeto de tese *Corpolivroso: sonbo-grafias infamiliares*.

“O paradoxo é que falamos de sonho mas ele não tem como ser dito!” Há um vão, e é lá a nossa casa, entre o dito e o verso, entre o ver e o falar, entre o sonhar e o pensar que se sonha: “É como um texto original, pois habita o sonho um clamor por ser falado, lido, escrito, assim como o original benjaminiano”

Essa infernal professora é imagem-tempo no Arquivo Metodofílico, um sonho inabitual ao pensamento curricular, docência um desejo, um assassino cego: onde bateres uma pá na cena, então algo acontecerá.

Des<fechos<

Mas será o QUAD um quociente?

um adormecedor sobre

>lápides de bibliotecas<

um amanhecedor que espreguiça as costas de fantasmas

a roçá-las entre as estelas

Arquivosos

Intraduzível, tonteias Arquivistas

Salamandra *tye die*

não é mais de fogo que bufa tua língua

A-tradutora >< esmiuçando delicadamente uns pedacinhos

de um mais além>>

com suas mãos cheias de anezinhos >< e sua cara emanando

a força

porque de sonhos os sonhos não são feitos

mas de Outra Matéria

<*Metodosofílicos*>

Avó Arcanista infinitesimal

que berra de uma voz só: chega de metafísica <<<<< e

então sussurra-nos: *Não grites muito alto o teu Método,*

pois a inveja tem sono leve

À tradução não interessa se é osso, véu ou se sangra
o Monumento dá algo que a linguagem consumiu
Método amigo é aquele que te deixa dormir de lado
comunga contigo as tuas próprias *pa-la-vras*
e volta ao Arquivo vestido de veludo musgo soprando uma
trombeta
Iluminada de amarelos
> *A-era*
uma vez um livro pesado como um Arquivo de metodosofias
e um poema tipo *fechecler*
de uma Professora tipo espã
Mais do que pós-estruturalista, pós-orgiástica
\ela ERA *post-it*
e quem puder que *transcrie* Outra <

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. A Prolusão – Metodosofia: contrato de tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Métodos de transcrição*: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: OIKOS, 2020a, p. 13-33. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/metodos/>>. Acesso em 2. abril. 2021.
- CORAZZA, Sandra Mara. O Fecho – Era uma vez o QUAD docente e o método amigo. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Métodos de transcrição*: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: OIKOS, 2020 b, p. 577-583. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/metodos/>>. Acesso em 2. abril. 2021.

PREFÁCIO AO BREVIÁRIO:¹⁶⁸ danças, cantos, sonhos

Nilton Mullet Pereira¹⁶⁹

Sonhantes de todos os países, Uní-Vos!

SANDRA MARA CORAZZA

Este texto carrega o choro que não houve. Carrega o amor infinito. Exala energia vital, da qual Sandra é um modo de expressão.

O livro foi organizado por ela. Este texto apresenta apenas o Prefácio ao Breviário, escrito pela própria Sandra.

Primeiro, com certa temeridade, irei, sem qualquer pretensão de mostrar um rosto da pensadora, apresentar o Prefácio ao Breviário. Segundo, com menos pretensão ainda, irei comentar. Ou seria fazer glosas, como os estudantes e filósofos medievais? Quem sabe, apenas, desenhar palavras em pleno sonho, bem no meio de uma tarde em vigília, para poder me encontrar com Sandra e suas forças.

O Prefácio ao Breviário constitui-se de 7 partes. Como as Sete artes liberais; os sete pecados capitais; os sete amores de Sandra (a Família, a Vida, o Grupo de Orientação, a Didática, os Seres do Universo; o DEC; a Filosofia). Tomara que ela concorde, ao menos em parte. Mas, o fato é que o prefácio

¹⁶⁸ Prefácio ao Breviário. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Breviário dos sonhos em educação*. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 11-23.

¹⁶⁹ Professor do Departamento de Ensino e Currículo – FACED – UFRGS. Ex-orientando de doutorado de Sandra Mara Corazza. Professor do ProfHistória – IFCH – UFRGS.

apresenta um Breviário de Sonhos sob a imanência do número 7. Uma nítida tentativa de Sandra em se deixar abater pelas forças selvagens da feitiçaria, da bruxaria (a moderna), do mito e do místico. O objetivo é ver o que os olhos do habitual e do ordinário não veem. Como um Xamã Yanomami, EIS AICE pode ser um contato possível com o não ordinário, com os elementos vitais da natureza, com os Xapiri? Com o Fora?

Portanto, EIS AICE (Espaço, Imagem, Signo para Currículo; Autor, Infantil, Currículo e Educador para Didática) é o bloco “formado por duas unidades analíticas e operatórias”.

Tudo se inicia por uma *Carta Convite*, o número 1. Uma espécie de convite ao Sonho. Melhor. Ao Breviário dos sonhos em educação. Um livro. Sandra persiste e insiste no 7. Assim, cada autor teve a tarefa de mostrar, em 7 páginas, um sonho em educação. Ela não especificou se tais 7 páginas deveriam ser resultado de uma descrição de um sonho; se deveriam ser escritas dentro do próprio sonho (o que soaria um tanto absurdo, mesmo para Sandra), ou se deveria ser uma escrita em vigília a propósito de um sonho em educação. Mais adiante, a autora apresenta, mais através de problemas do que de afirmações, em que consiste o sonho.

Cada sonho deve ser expresso através de um resumo, uma sinopse ou algo do tipo, pois, afinal de contas, trata-se de um Breviário. A ideia de Breviário Sandra rouba do medieval. Algo como o que sintetiza as tarefas diárias dos monges ou o Livro das Horas que se popularizou, permitindo aos leigos realizar suas devoções diárias. De qualquer modo, com o Breviário, Sandra pretendeu criar e criou provocações em 7 páginas, os sonhos em educação, quer dizer mesmo o que não é ordinário e habitual, o não estratificado, as forças selvagens do Fora, a potência do existir.

Logo, o que ela pretendia com esse Breviário era algo como um pequeno livro de cabeceira, que pode “ser aberto a qualquer hora”, antes de dormir, no banco do metrô (nosso metrô de superfície), nos intervalos e corredores da FACED, ou quem sabe numa rara desatenção em uma longa reunião do departamento (o DEC).

A Carta é um convite à Nau dos sonhos ou quem sabe à Nau de Loucos, nesse caso e nesta temporalidade, a Nau dos loucos da Educação. Afinal de contas, como diz o samba da Mocidade Independente de Padre Miguel, “sonhar não custa nada”.¹⁷⁰

Em o *Propósito de chama*, Sandra convida 30 professores. Daqueles que não dormem ao sonhar, nem sonham apenas consigo mesmos, como fazem os brancos, no seu mais profundo narcisismo, como diz o Xamã Yanomami Davi Kopenawa (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Ou, ainda, os que sonham dormindo, evadidos da vida. Professores sonham sempre que entram em uma sala de aula. Sonham em vigília, numa espécie de “sonho operante”, como prefere Sandra.

O *Sete estrutural* compõe o arquivo de EIS AICE, as duas unidades “analíticas e operatórias”. Um arquivo consistente em duas traduções: EIS a do currículo e AICE a da didática da diferença. O Sete estrutural consiste numa fuga, tal como o sonho. Mas, não uma fuga da realidade, como se poderia supor de imediato. Nem uma fuga da sala de aula. Ou uma fuga do atordoamento que produz a docência ou/e o currículo. Não mesmo. Trata-se de uma fuga do excesso de sentido, tão comuns aos escritos sobre formação de professores. Por isso, EIS AICE emite singularidades. EIS AICE não limita, abre

¹⁷⁰ Samba Enredo da Mocidade Independente de Padre Miguel, 1992. Autores: Dico da Viola / Moleque Silveira / Paulinho Mocidade.

ao ilimitado; não define, amplia os possíveis; não determina, se deixa levar pelo sopro suave da indeterminação. Por isso, EIS AICE é algo similar ao efeito produzido pela poesia, diz Sandra. A poesia, um inutensílio, que Leminski assevera, com veemência, não ter qualquer justificativa, senão ela mesma, sua existência rude e brutal, sem lapidações. Justificar a poesia seria como explicar as razões de um orgasmo. Sandra era voraz leitora do Leminski?

EIS AICE poética é “máquina revolucionária” e sonhadora, que abre a docência como resistência criativa contra os poderes deste mundo terrivelmente assombroso em que vivemos agora, em 2021. Sandra combateu sempre esses mundos conservadores e limitadores da vida, os fascistas de todo calão (se é que se pode estabelecer graus de intensidade entre eles). Teve pouco tempo para combater este que nos é bem próximo, um dos mais terrificantes que ela viveu e que nós estamos a viver. Mas, seus textos, seus escritos, seus afetos, seus amores, o acontecimento chamado Sandra Mara Corazza continua seu combate e sua revolução eternamente.

Como pensava Foucault em “O que é o Iluminismo” (2000), Sandra deixou o cheiro intenso da revolução (não o Iluminismo, mas Sandra e seu exército). Ao invés de um corpo situado no tempo e no espaço, que se “desmancha no ar” como qualquer extensão, com idade, métrica e rima, Sandra é acontecimento. Sobrevoa passado, presente e futuro. Aion revolucionário, insistente, persistente, incapturável e, sobretudo, brincalhão. Ela nos faz aprender com o passado. Nos faz problematizar o presente. Amplia ao infinito o que chamamos de futuro. Coexistência. Sandra coexiste conosco. EIS AICE coexiste conosco, mas não se trata de uma ideia da Sandra que se foi, é mesmo um arranjo de forças que mantém Sandra e sua

ideia cortando ardentemente a nossa realidade como uma faca cortante (DELEUZE, 2015). Sandra pensante. Sandra vivente.

EIS AICE não é moral, nem se serve de verbos como “deve, precisa, necessita”. EIS AICE é o Sete estrutural que consiste em uma pura abertura ao Tempo e ao Acontecimento. Desse modo, EIS AICE expressa a liberdade e o mistério da criação e da ação das professoras e dos professores.

Pontos de sonho era esperado. Afinal de contas, o que é sonhar? Sandra nos lembra que o sonho sempre esteve em todas as rodas: dos estudos científicos às conversas do dia a dia. Sempre se tentou prender o sonho em uma interpretação. Nesse caso, não à interpretação sobre um sonho determinado, sonhado por alguém em algum momento, mas na ideia de sonhar. “Não sonhamos o sonho, somos cavalgados por ele”. Ele é como se fosse um “estrangeiro” que se intromete em nosso sono e ousa trazer imagens, coisas, pessoas para encontros estranhos e inusitados, mas, ao mesmo tempo, Sandra diz que ele é “profundamente familiar”, uma vez que nos dá sensações íntimas e singulares.

O sonho, diz ela, é um “demônio” abusado, pois confunde a temporalidade. Produz gagueira. Mistura presente, passado e futuro. Como Krenak (2019), Sandra pensa que o sonho é um lugar (ou não-lugar) de puras energias de onde se pode criar, enfrentar e devolver mais energias para a sala de aula. Afinal de contas, “a aula é a cena manifesta dos sonhos dos professores”, diz Sandra. Logo, o sonho não é a expressão de uma realidade recalcada, nem mesmo o devaneio descolado dos corpos. O sonho é uma espécie de antifascismo. Os fascistas não sonham, e quando sonham, repetindo o pensador do povo Kopenawa, o fazem sempre consigo mesmos. O sonho é antifascista porque ele compõe-se de gritos e urros da vontade

de aula. Os fascistas não sonham acordados, como as professoras. Professores, sempre que entram em aula, têm colados em si, como “parasitas”, os sonhos. Logo, sonham acordados. Tudo se passa como se a docência incluísse em suas potências, os sonhos. De forma que sonhar seja o acontecimento atemporal e ahistórico da docência. E sonhar nos livra do fascismo de cada dia, nos obriga a pensar, nos faz, paradoxalmente, vigilantes em relação às leis e aos modelos impostos pelo fascismo. Nós, professoras.

Em *Viver a Aula*, Sandra mergulha no seu terreno mais fértil, mais criativo e mais sonhado: a Aula. Uma espécie de “estado intervalar entre sonhar e relatar que sonhamos, entre viver a Aula e contar que a vivemos”. Um “sonho dentro do sonho”. Tudo se passa como se a Aula fosse um paradoxo: Aula que é sonhada desde a noite anterior, desde um ano antes, desde um tempo imemorial; e a Aula, lugar por onde escorrem sonhos de uma docência revolucionária. Aula dentro e fora do sonho ao mesmo tempo. Uma quase confusão ou mistura da Aula com o sonho. Sim, porque, sem o sonho, a Aula não passa de um lugar repleto de cadeiras e mesas. Como diz Sandra, trata-se de um “sonho de Aula”. Caos. Infinitude. Indeterminação. Germe da criação.

Mais uma vez, o que vale é *Não voltar*. Deixar-se embriagar pelo sonho que é habitado e que habita a Aula. Deixar-se em fuga contínua do hábito, da moral, do costume. Sem destino. Para Sandra: “sol morto, goma úmida, aposentadoria, morte e desassossego”.

Desse desassossego. Agora eterno. Veio uma *Onda de fantasias*. Delas, Sandra fez convites para 30 viventes escreverem seus sonhos em Educação. Cada escritora-sonhadora-professora armou-se de um paraquedas colorido, como pensa Krenak,

e se deixou cair. Não em um sono profundo, mas, no sonho. Sonho/queda. Sonho/abismo. Sonho/resistência. Abandono do Eu, do homem, da humanidade. Experimento das energias vitais da natureza.

Sandra sonhou com um currículo e uma didática revolucionários, como limiares de criação de cada vez mais vida.

Essa é minha sublime descrição do *Prefácio ao Breviário dos sonhos em educação* (CORAZZA, 2019).

SETE RAZÕES PARA PENSAR UM ACONTECIMENTO CHAMADO SANDRA OU AMAR, VIVER, ENTREGAR-SE

1. Torcer o Breviário, o resumo, o livro das horas para o labirinto do tempo. Recostar o que parecia antigo (medieval) com o que formalmente é novo. Recusar a sucessão e se deixar absorver pela duração. Esse Breviário dos sonhos é tanto medieval, quanto contemporâneo. Aliás, nenhuma dessas duas temporalizações (ficções) o prendem num espaço-tempo, numa época, num lugar. Sandra complicou o tempo.

2. Fazer do sonho um modo de agir no mundo. Sem contemplação, apenas prática. Sonho-prática. Sandra pegou o sonho e o deslocou da voracidade antropocêntrica do homem branco. Também desviou o sonho dos devaneios psicológicos de todos os narcisistas. Por fim, tirou do sonho a figura de uma realidade recalcada. E mostrou que o sonho é a energia vital. Tempo da coexistência. Margem/refúgio da criação. Sonhar em educação é criar brechas para transformar o que somos e abrir as possibilidades de futuros.

3. Sonhar não custa nada. Sonhar não é lucrativo. O sonho não é uma mercadoria. O capitalismo não poderá colonizar o sonho. Nem a educação, nem o currículo, nem a didática.

EIS AICE é uma espécie de antídoto à civilização do lucro. À humanidade dos homens brancos. Sonhar se dá na informalidade; no Fora; no Caos; no Aion revolucionário.

4. Sonho provocador. Encantador de serpentes. Educadora nas artes nada liberais e também nas liberais. Sonho insinuante. Insistente. Alegre. Sonhar em educação parece ser uma provocação a encontros alegres e expansivos. Que aumentam o brilho da vida; que aumentam a potência de ser e de agir.

5. Diferença pura. Multiplicidade. Sonhar. Cortar. Verdessar. Respirar. Escrever. Uma vida criada pelo amor à escrita. Sandra Corazza.

6. Aula-Caos. Aula-sonho. Aula sonhada. Sonho de Aula. Para além das formalizações que constituem uma espécie de solo rígido por onde a formação de professores tem andado, formado. Pensar a Aula na abertura aos seres da natureza. Uma Aula que se faz sonho, pelo flerte insuspeito com o Caos; com as forças turbilhonares da vida; com a “verdadeira” essência dos corpos: sua potência de existir.

7. Sandra Mara Corazza; Hugo; Filhos; Netos; DEC; DIF; EIS AICE.

Eterno desassossego.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Les éditions de minuit, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Breviário os sonhos em educação*. São Leopoldo: Oikos, 2019.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

KOPENAWA, D., & ALBERT, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro; Beatriz Perrone-Moisés, Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo* (Nova edição). São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PENSAMENTO DA DIFERENÇA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:¹⁷¹ figuras do infantil, imagens da história

Fabiana de Amorim Marcello¹⁷²

Era uma vez... A história da infância narrada, ela mesma, tal qual um conto de fadas. Investida de fantasia e humor, trata-se de uma história que revela paulatinamente o mistério que, desde logo, sobretudo àqueles que se ocupam de pensar a infância, parecemos saber: a infância, tal como a conhecemos foi inventada; mais do que isso, seus contornos, limites e fendas foram e vem sendo, há mais de trezentos anos, progressiva e desordenadamente compostos. Como forma-forças incontestes dessa história, Estado, religião, medicina, psicologia, pedagogia, mercado, mídia, em seu conjunto (e um conjunto que aqui diz respeito ao próprio “poder disciplinar”, nomeado de “Indivíduo”), deram corpo (ou melhor, diferentes corpos) a elas, às “gentes pequenas”, na qualidade disto mesmo a que foram resumidas: pequenas, menores.

É assim que “As gentes pequenas e o Indivíduo”, subtexto central que compõe o capítulo “Pensamento da diferença na pesquisa em educação: Era uma vez... quer que conte outra

¹⁷¹ Pensamento da diferença na pesquisa em educação: era uma vez... Quer que eu conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. (org.). *Infância e pós-estruturalismo*. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 153-173.

¹⁷² Licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação da UFRGS. Pesquisadora do CNPq.

vez? As gentes pequenas e os indivíduos”, convida a uma leitura particular da história da infância. Longe das apostas tão recorrentes a partir das quais se conta a História (essa com H), aqui não há uma ideia de infância “desde os primórdios”, nem um panorama das crianças “através dos tempos”; o texto não remonta a um princípio originário de “onde tudo começou”, mas enfrenta, com ironia, a incertitude que sustenta aquilo que é, antes, descontínuo e disperso; enfrenta, desse lugar, as rupturas e as irrupções que emergem sem explicações causais e lineares — semelhante àquelas que compõem as mais prosaicas fábulas infantis: “Era uma vez uma nova raça formada por gentes bem pequenas; surgiu assim, de repente, muito tempo atrás, em um mundo parecido com o nosso” (CORAZZA, 2019, p. 157).

Ao compor uma breve arque-genealogia da infância moderna por meio de elementos (dos mais básicos) e das estruturas (mais fundamentais) das narrativas maravilhosas, tem-se, a um só tempo, e já de início, dois pressupostos decisivos para aqueles que tomam a infância como problema. O primeiro deles, como parte incontornável do arcabouço foucaultiano que sustenta a discussão, é a radicalização do entendimento da *história como ficção*. Ou seja, nos termos daquilo que se inventa, em pouco se diferenciam as historinhas para embalar o sono dos pequenos (ou, talvez, das pequenas) daquelas que contam sobre as grandes civilizações ou povos heróicos: trata-se de narrativas engenhosamente produzidas, cujos efeitos são sentidos naquilo que continuamente elas erigem e, mais, solidificam, no ato mesmo de sua repetição: era uma vez... quer que conte outra vez?:

No começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas. [...] As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do jeito

que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com as roupas que eram jogadas fora; circulavam no meio do passeio público, nas lojas, nos mercados, junto com os gatos, patos, galinhas, porcos, cachorros, cavalos, vacas e bois (CORAZZA, 2019, p. 157).

No ato de tomar a História como uma historinha, o que se tem é o movimento não de sua diminuição, muito menos de crença em sua inutilidade: o jogo agonístico entre as “gentes pequenas” e “o Indivíduo” (em suas múltiplas e difusas formas, como acima referido) se produz na qualidade de uma estratégia argumentativa que vai de encontro aos essencialismos tão frequentemente vinculados às crianças; estratégia que, antes, mostra as ironias da contingência, da mutabilidade e da impermanência, lá mesmo onde poder-se-ia ver “desenvolvimento”, “progresso”, “evolução”. Em relação às crianças e à infância que a elas se relaciona, não há, pois, “natureza”, conta o nosso “Era uma vez...”, mas a assunção deliberada de jogos de força sobre os corpos infantis e ao que a eles diz respeito: do que gostam e não gostam, do que comem, de como devem (ou não) falar, de como devem (ou não) se portar, dos modos de educá-lo, cuidá-los, medicá-los, amá-los, enfim, de produzi-los por meio desse que foi e é um grande *dispositivo*, o da infantilidade — especialmente na medida em que sustentando e produzindo um jogo historicamente dinâmico e irreconciliável da infância em, pelo menos, quatro grandes formas: “da identidade subordinada, do corpo e da alma educados, da adultização das crianças, e da sexualização do infantil” (CORAZZA, 2000, p. 351).

De tanto atentar, [o Indivíduo] encasquetou que as pequenas tinham um ‘corpo’ e passou então a ‘observá-lo’ melhor — com olhos tão

grandes quanto os do Lobo que olhava para Chapeuzinho Vermelho —, não para devorá-lo, mas só para implicar com ele.

Só para implicar com este corpo — que ele embestou que não deveria ser qualquer jeito, mas ‘dócil’ e ‘útil’ — exigiu-se que as pequenas se arumassem melhor; que comessem e dormissem nas horas certas e nos lugares determinados; que se assoassem e não pusessem mais o dedo no nariz; que tomassem banho ‘regularmente’; que escovassem os dentes, após cada refeição; que não fizessem mais xixi nem cocô nas calças, nas camas e nos tapetes; que cuidassem onde estavam pondo as mãos — ‘lá’ não podia mais, era pecado! [...]” (CORAZZA, 2019, p. 158).

Ainda sobre o primeiro pressuposto que, entendemos, ser decisivo para aqueles que tomam a infância como problema, o texto leva ainda mais longe sua relação imanente com a infância e sua história, já que ele próprio, na qualidade de produção narrativa hoje singular e imediatamente relacionada ao que é produzido para crianças, só pode existir de par com a própria infância que enuncia como invenção. Efeito circular ou, quem sabe, labiríntico, que faz a palavra remeter a si mesma, inclusive sob o risco de, *desaparecendo-se uma, extinguir-se a outra*. De modo contrário, mas mutuamente constitutivo, o mesmo movimento labiríntico implica, também e ainda, ver e fazer ver, em breves aparições, fulgurações que dão forma e fundo a espécies de constelações de imagens de uma “infância sem fim”, aquelas que dizem tanto, lá longe, de um passado (ainda que relativamente recente), como algo aqui, de nós e do que nos é tão íntimo e próximo, tão próximo. Ou seja, *aparecendo uma, emergem tantas outras*.

[...] acima de tudo, [o Indivíduo] fez aparecer as professoras (e, mais tarde, os professores) que deveriam amar tanto as pequenas e [...]

tudo fariam para torná-las cada vez mais rapidamente iguais, iguaizinhas ao Indivíduo — livres, soberanas, racionais, autônomas (e mesmo “cidadãs”, tal como o Cidadão, um primo-irmão do Indivíduo que eu até esqueci de apresentar) (CORAZZA, 2019, p. 166).

Assim, pode-se dizer que, ao “brincar com as palavras” (CORAZZA, 2019, p. 153) por meio desse “Era uma vez”, brinca-se, basicamente, com imagens — ainda que não para, linearmente, fazer delas meros exemplos de algo, meros artefatos esclarecedores, na busca de correspondências interpretativas factíveis e verdadeiras sobre as crianças e à infância. Mais precisamente: Biotômico Fontoura, Óleo de Rícino, Baby Johnson, *A Vida do Bebê*, chucas, fitinhas, passadores, Boletim, McDonald’s, aveias, sucrilhos, leites em pós, Beto Carrero, Homem Aranha, Tartarugas Ninja, She-Ra, He-Man, *baby-sitters*, moralistas, filantropos, religiosos, médicos, irmãs de caridade, dondocas ricas, bicho-papão, homem do saco, tanto quanto Escola, Paróquia, Circo ou Cartório são mais do que imagens evocadas num texto fabular sobre a história da infância: em sua coreografia, compõem, elas mesmas, um *texto-imagem* a partir do qual vemos e somos vistos como sujeitos infantis que fomos e que pretensamente conhecemos, cuidamos e educamos; como sujeitos infantis com os quais romanticamente nos maravilhamos e também nos aterrorizamos; como sujeitos infantis nos quais incansavelmente depositamos o futuro, mas cuja própria existência hoje (como ontem), para nosso desespero, acena à sua extinção.

Isso sempre foi um mistério, porque ou ser gente pequena era um paraíso ou era um inferno, uma provação, uma coisa errada, algo a ser superado, reprimido e necessitado de correção e suplência, não é mesmo? (CORAZZA, 2019, p. 169).

Assim, é, pois, sobre essas (difusas) figuras do infantil (ou sobre o que a autora também chama de “espectros do infantil” [CORAZZA, 2019, p. 170]) que se fundamenta o segundo pressuposto decisivo àqueles que tomam a infância como uma questão. Mais precisamente, na qualidade de um *texto-imagem*, opera-se por meio de uma recusa a um plácido reconhecimento de tantas e distintas figuras do infantil presentes e atuantes no teatro da história e, acima de tudo, opera-se pelo riso (por vezes desconfortável) provocado pelo estranhamento de suas incoerências e contradições, em seus modos de ser múltiplos e, por vezes, contraditórios: figura histórica, figura epistêmica, figura da ciência, figura social, figura cotidiana, figura antropológica, figura do tempo, figura moral, figura regressiva, figura de juízo e definição, figura de pânico; ou, de modo mais amplo, figuras de que compõem um tumultuoso (porém recalitrante) universo fantasmático da infantilidade, de algo que talvez possa ser entendido como um universo de “imagens sobreviventes” (DIDI-HUBERMAN, 2013), na recalitrância de seu aparecimento, desaparecimento e reaparecimento e que, nessa condição, colocam a vida e a morte da infância não em polos opostos, em temporalidades extremas uma à outra, mas, antes, em séries (frágeis e, exatamente por isso, sucessivas, contínuas) de vida-e-morte: como “objeto de ternura, cuidados, distorções, amores”; como “objeto de solicitude caritativa, filantrópica, de investimento estatal, do capital”; como “objeto de poder dos discursos, um saber positivado, uma subjetividade descrita”, como “o Outro, desordem da razão, o inumano, o anormal”, como “apego do humano a si”; no mesmo plano dos insanos alienados, loucos, desatinados, degenerados [...]”, “promessa antecipada, profecia realizada [...] infância melhor = mundo melhor”; como “ameaça patológica; [...] infantil-

mo”; “relacionamento de posse, obscura dependência”, como “infância roubada, inocência perdida, encantamento negado, desaparecimento, morte da infância [...] A criança é IGUAL ao adulto: FIM” (CORAZZA, 2019, p. 171-172).

Se tomamos esse como segundo pressuposto decisivo é porque entendemos tais figuras (do infantil) no sentido grego do termo, tal como assumido pela própria autora: “como gesto do corpo captado na ação, e não contemplado no repouso” (CORAZZA, 2000, p. 329). Dizendo de outro modo, tais figuras se mostram fundamentais na medida em que emergem como pontos de concentração e, igualmente, de agitação de uma história (e não como recortes isolados dela), variáveis aqui e ali (ou seja, não são nem foram sucessivamente delimitados), que se fazem presentes de distintas formas no tempo-espaco desse dispositivo histórico. Ao final do texto, a pergunta sobre “como [tais figuras] podem valer para todas as vezes que alguém diz Infantil?” assegura, assim, um renovado trabalho (de pensamento, de produção mesma da história) e não uma deliberação ou assertiva finalística sobre a infância. Em sua marca “sobrevivente”, o próprio “Era uma vez...” emerge, portanto, como convite também a contar, a partir de invisibilidades inesperadas, outras narrativas — e que, ao fazê-lo, permita tornar o espectro do infantil “alguma coisa difícil de ser nomeada” (CORAZZA, 2019, p. 171).

* * *

Para além desses pressupostos (um relativo ao conceito de história e outro sobre as figuras do infantil por ela engendradas), e que reúnem elementos mais gerais do texto em si, gostaríamos de indicar, ainda, aquilo que, nele, entendemos se apresentar como movimentos singulares de pensamento e

que se estabelecem em paralelo (ou, mais do isso, constitutivamente) às discussões sobre infância e história. Elegemos, assim, dois movimentos que reconhecemos como fundamentais de serem destacados em relação ao texto aqui em debate, quais sejam: sobre a dinâmica teórica por ele criada e sobre a linguagem com que opera.

Em relação à dinâmica teórica: o fato de compor-se como parte de determinada literatura da história da infância (CORAZZA, 2019), mais particularmente, daquela que narra o dispositivo histórico da infantilidade, inscreve este texto na ordem de uma inventividade teórica singular no campo das pesquisas sobre a infância no Brasil e, com efeito, confere ineditismo para os modos de se trabalhar com a vasta obra de Michel Foucault. Explicando melhor: ainda que se trate de uma publicação de 2019, o texto pode ser facilmente relacionado às discussões presentes na tese de doutorado de Sandra Corazza, posteriormente publicada em livro sob o título *A história da infância sem fim* (2000). Ou, nas palavras da autora, logo no primeiro parágrafo, “ele integra uma rede de outras histórias, narradas de outros modos, em outros tempos e com diferentes intensidades” (CORAZZA, 2019, p. 153); em comum, o fato de estarem, todas elas, “atravessadas pela analítica do dispositivo — de poder, saber, subjetividade —, no qual se implica o infantil contemporâneo” (CORAZZA, 2019, p. 153).

Trazer esse dado somente faz sentido porque nossa intenção é mostrar, por meio dele, que tomar o infantil “objeto de pensamento”, como uma “problemática” (CORAZZA, 2019, p. 154) e, mais do que isso, operar com o infantil “como experiência” (p. 155) (junto à loucura, à criminalidade, à doença, à sexualidade) e com a infantilidade como um dispositivo, exi-

giu dinamizar conceitos e com um manancial teórico, naquele momento, ainda muito pouco explorados no Brasil. Ainda que hoje as pesquisas sobre infância ancoradas na obra de Michel Foucault, bem como aquelas que investem no conceito de dispositivo se façam, de fato, mais presentes e em maior número (e mesmo, mais amplamente, considerando todas as incontáveis produções de comentadores que tornam hoje Michel Foucault um autor mais acessível do que há duas décadas), não seria exagero afirmar que talvez estejamos falando de uma das primeiras pesquisas no país, no campo da educação, a valer-se dessas articulações.

Mais uma vez, menos do que um dado em si, ao trazer-mos esse movimento buscamos dar ênfase à produtividade que ele instaurava (e ainda instaura) ao propor, a partir da infância, uma “ontologia histórica de nós mesmos” (CORAZZA, 2019, p. 155), precisamente por meio do tensionamento das verdades que produziram e produzem o sujeito infantil como objeto de conhecimento, das relações de poder que o marcam e o transformam em objeto de governo, bem como da relação ética que o constitui como sujeitos de determinada ação moral (CORAZZA, 2019).

Há, pois, uma dimensão, diríamos, pedagógica que merece ser considerada em relação a este texto (e dos outros investimentos teóricos aos quais ele está inarredavelmente articulado), e ela diz respeito aos modos de operar com a caixa de ferramentas foucaultianas, tanto no nível de sua inventividade, como no nível de algo que excede a uma linearidade de leitura e interpretação. Dizendo de outra forma, caracterizar um dispositivo da infantilidade ocidental *no contexto brasileiro* implicou, por exemplo, percorrer o que alguns chamam de “retalhos de histórias”, “dados [no duplo sentido do termo] de/a

infância” ou mesmo entrar em um “trem-fantasma”,¹⁷³ de onde avistam-se desde aquelas imagens há pouco referidas e com as quais o texto “brinca”, como outras, das quais destacamos, por exemplo, *El niño/El niña* — esse fenômeno atmosférico da infância, “selvagem, furioso, cruel, monstro, problemático, assustador, anômalo” (CORAZZA, 2000, p. 348) —, que demarcam as linhas de ruptura do dispositivo da infantilidade e assim desequilibram o modo moderno de ser infantil. Ou seja, tal dimensão pedagógica incide em reconhecer, a cada vez, que conceitos não são algo aplicável (muito menos em espaços-tempos tão distintos quantos aqueles que nos separam do autor francês em suas investidas). Daí que, no exemplo referido, menos do que certa composição alegórica, assumimos a composição sobre *El niño/El niña* em sua marca teórica singular — especialmente ao fazer ver aquilo que, do Oceano Pacífico tropical, reverbera, em intensidade e força, no Atlântico, ao largo das costas europeias, de onde registra-se sua emergência.

Como segundo movimento, no caso relativo à linguagem com que ele opera, destacamos o fato de o texto se produzir, fundamentalmente, como uma narrativa do estilo “Era uma vez...”, compondo uma intimidade peculiar entre a escrita acadêmica e, de algum modo, a literatura (ainda que em seu uso paródico); entre a escrita acadêmica e o ímpeto de produzir o pensamento concebendo como inseparável o que tradicionalmente nomeamos de “forma” e

¹⁷³ Refiro-me aqui ao modo como diferentes autores-pesquisadores que elaboraram prefácios de obras de Sandra Corazza sobre o tema — particularmente, Leandro de Lajonquière e Rosa Maria Bueno Fischer — nomeiam justamente esse modo (que não deixa de ser também arqueológico) de percorrer as camadas de visibilidade do dispositivo da infantilidade seja em compêndios historiográficos, na literatura, no cinema, no mais prosaico telejornal brasileiro das 20h.

“conteúdo”. Essa escrita, em sua ironia, humor, mas acima de tudo, perspicácia, já se fazia presente em outros textos da autora. Se aqui as “gentes pequenas” e o “Indivíduo” são as personagens centrais de uma história da infância sem fim, mencionamos também, por exemplo, “O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da Pastoral Educativa” (CORAZZA, 2005) — texto no qual se apresenta, como o próprio título sugere, a descrição de um jogo: o jogo do PE (“pronuncia-se ‘Pê’ — como é coloquialmente conhecido entre seus aficionados” [p. 42]). Por meio da caracterização das peças, de suas posições e movimentos, bem como das minúcias do que podem e do que fazem os jogadores, tem-se as regras e estratégias de um jogo que, à moda foucaultiana, se produz como um conjunto de regras de produção da verdade e, com isso, dos sujeitos e da subjetividade: o jogo da Pastoral Educativa.

Cada jogadora — pode ser “jogador” também — recebe um conjunto de peças, correspondente ao tipo de casas que escolheu, ou que lhe foi atribuído. O conjunto de peças posiciona-se na área do mesmo conjunto de linhas de força. Os infantes (também chamados de peões) são as peças de menor valor no jogo. Como no xadrez, retratam o passado medieval e, por isso, foram concebidos à semelhança dos soldados daquela época, e sua forma lembra um pequeno guerreiro de capacete. As outras peças, de vários graus de importância, são os padres ascéticos (também conhecidos por bispos, embora seja visível a diferença hierárquica entre eles), cujo formato lembra uma mitra (espécie de chapéu eclesiástico, muito cobiçado pelos padres, especialmente os difusores dos ideais ascéticos); alguns jumentos (ditos também cavalos, embora estes reclamem, querendo diferenciar-se na quali-

dade de superiores), que lembram a nobreza, presente nas batalhas medievais sempre montada, que não era besta nem nada de ficar a pé [...] (CORAZZA, 2005, p. 43-44).

Ao trazer esse texto e colocá-lo ao lado do “Era uma vez...”, notadamente quanto àquilo que eles sinalizam em relação à produção (literal) de um conhecimento como ficção, afirmamos que não se trata de mero recurso, mera expressividade de uma personalidade, ela mesma irônica, mas sim de um modo outro de fazer, escrever e, portanto, pensar em educação. Ao dizer isso, não apostamos num ato inaugural nem de um nem de outro texto (e nem de sua autora), mas sublinhamos algo, ao menos, singular, especialmente se considerarmos o fato de que se trata de produções que, há cerca de 20 anos, já ganhavam visibilidade e espaço nos mais importantes periódicos da área (e, pelo menos naquele momento, mais tradicionais e pouco afeitos a desvios das normas convencionais de apresentação de manuscritos).

Em suma, se há algo que une o que nomeamos aqui de pressupostos e de movimentos é aquilo que o texto sugere como matéria bruta para pensar a infância: como matéria de ficção, personagem de conto, peça de jogo. Em seus limites, e cada um a seu modo, trata-se do investimento na criação e naquilo que faz do imprevisível algo não a contornar, mas, antes, a buscar: por certo sobre a própria infância e sua história, mas também, e sobretudo, sobre os modos de pensar e pesquisar em meio a vida-e-morte, sem fim.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra. O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da Pastoral Educativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 41-75, jan./abr. 2005.

CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. São Paulo: Contraponto, 2013.

ESCRILEITURAS: O MULTIFACETADO DA MULTIPLICIDADE NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E NO PENSAMENTO:¹⁷⁴

resumo e comentário

Wladimir Garcia¹⁷⁵

Mas, afinal, o que é morrer? Para um poeta como Murilo Mendes, morrer seria perder o texto. Neste sentido, guardadas as quimeras da permanência da obra nos seus leitores por algumas gerações, e salva a metáfora lancinante e impessoal do vento batendo na vidraça ou da garrafa jogada ao oceano, o texto é/está perdido. Texto: campo metodológico, espaço-tempo fecundante, todo o texto é texto de textos, pensei, no começo. *Excripta*: o texto é (pulsão de) morte e (pulsão de) vida. É associado aos processos repetitivos de pura perda dos jogos, ou aos ciclos de renascimento das festas (a palavra é retomada, deslocada, renasce no outro, no e-leitor como uma “ex” cripta). A palavra, enfim, é *excripta*: tem compromisso com a herança, com a cripta dos que já escreveram, num jogo com o dado de afirmação e negação. Como um surfista, desliza

¹⁷⁴ Escrileituras: o multifacetado da multiplicidade na formação pedagógica e no pensamento. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; CORAZZA, Sandra Mara; MONTEIRO, Silas Borges. (org.). *Traduções do arquivo Escrileituras*. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2018. p. 15-32.

¹⁷⁵ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983), Mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990) e Doutorado em Critical Theory and Cultural Studies pela University of Nottingham, Inglaterra (1999). É professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

o significante, para a produção de novos sentidos. É paradoxal e ambivalente, tal como a ficção, a festa e o jogo. Eles são irremediavelmente mistura. Os textos da Sandra são instantâneos, são do instante e do presente (por isso mesmo, precisam ser lidos, não só por educadores), desde essa contemporaneidade absoluta, eles nos tocam, nos inspiram, nos movem. É texto em linha de fuga do con-texto: são colocados para voar, função mesma dos objetos estéticos. São muitas vezes quase-gritos ou quase-sussurros, em favor da liberdade do corpo de expressão.

Conheci a Sandra (e o Tomaz, e a Paola, entre tantos do seu bando) há cerca de 20 anos, quando procurava outros que deslocavam Deleuze para a Educação. Eles em Porto Alegre, muitos, eu em Florianópolis, sozinho (sem grupo) e os meus orientandos. Logo vieram as bancas (jogos e festas), as conferências, a pesquisa, as publicações, o teatro. Em geral, nos relacionávamos por *Telepatia* nos termos de Derrida. Encontrava-me lendo os mesmos textos, a exemplo da *Preparação do Romance*, de Roland Barthes. Sempre pensei na sua ideia de escrita muito barthesiana, a exemplo do meu leitor-produtor (1993) e do escritor-educador (2002). O Leitor-produtor tratava da disseminação do texto, sua multiplicação, espécie de mais-valia textual (desterritorializando um princípio do capitalismo, afinal todo o texto bem lido é um caso de digestão bem feita); o escritor-educador tratava desta autoeducação a distância que realizamos no deserto da nossa solidão em contato com os grandes escritores, que responde à máxima nietzschiana do “Educadores, educai a vós mesmos”.

O texto é, portanto transitivo (em relação ao seu modo de produção) e sensual (em relação aos seus efeitos). Alma e corpo em vigoroso paralelismo espinosista. O texto, particularmente o escrito, é feito de coisas, da palavra-coisa, com a qual

a Sandra admiravelmente soube jogar. A suspensão do sentido no jogo da escritura. Ela abre o texto em questão (é preciso, digo, mais do que nunca, “fazer questão” da escrita) justamente jogando com texto. Jogar aqui é extensivo aos seus múltiplos significados (nenhum significado, todos os sentidos...), como o teatral (play), montar um teatro dos significantes. Ela opera, a partir do segundo parágrafo por repetição e diferença. O Estilo é tributário da Forma, sempre pensei em dizer que precisávamos estudá-los (nada de esteticismos; muito de artístagem). Tanto que a coloquei a Forma [f], não sem rir muito, na minha fórmula da diferença, que diligentemente preparei como um matemático para uma oficina teatralizada que ministramos no Observatório/2011. O estilo transparece seja nas rimas internas meço/ começo/ recomeço... arremesso onde o eco/ caos se instala, seja na ausência de pontuação do poema, feito prosa (prosoema teórico), pela intercalação e liquidificação de fragmentos, ao gosto dos modernos. No fundo sempre quisemos saber o que Deleuze quis dizer com devir impessoal, o devir dos devires, a desterritorialização absoluta.

Sua tendência era a poesia, o fragmento, o aforisma, ainda que disfarçada sob fantasias de bruxas ou fadas, de textos de guerrilhas e sintaxes com virtudes de uma inversão crítica: prosa poética ou longos períodos narrativos, palavras justapostas em cascatas, palavras compostas que misturam opostos (ex: acabarcomeçar, tal como o amoródio, de Lacan), misturadas com momentos mais filosóficos de digressão conceitual (a questão da palavra-ideia escritura: sem abrir mão dela), de estudos etimológicos, de falsos manifestos, pouca coisa resiste à sua máquina de escrever-triturar-criar: digressões várias. Além disso, profecias e “professadas”. O Professor, por fim, é aquele que professa (e ensina o que não sabe...).

“Escrever sobre escrever é o futuro do escrever sobre-crevo sobrecrevo...”: sempre o plano “meta” com o qual contaminamos nossos estudantes (Que linguagem convoca o meu desejo? Como/o que escrevo?) Qual o lugar da metalinguagem? Qualquer lugar, qualquer hora. O teu começo é o meu fim; no meu fim, o teu começo. Entre ambos, um entre sem fim, relva e musgo crescendo no buraco da calçada. Muitas vezes o ritmo é imperioso, nas normas de uma didática musical, vale inclusive sacrificar o sentido, pelos valores misteriosos do som. José Gil interroga-se: “...não se torna evidente que a textura do plano depende, antes de mais nada, da matéria de expressão? Mas esta não chega para criar a imanência. É preciso criar o tempo da imanência. É aqui que entra o ritornelo...” O ritornelo ou refrão é o que conecta uma relação caótica a um espaço mínimo de proteção. É o que torna possível alguma harmonia ou Telepatia na diferença, é o que torna possível dizer de uma aula: Como se fosse música... Para que uma aula deste tipo se realize é preciso um personagem — o ritmo. O ritmo traduz “a diferença que o constitui, é o espaço intervalar vazio não mensurável”. É resposta do meio ao caos; situa-se entre dois meios...

“...e descanto a fábula e desconto as fadas e conto as favas pois começo a fala.” Como confessa, na melhor tradição de ruptura da fundação concreta, Sandra desliza e revira a linguagem como num anel de *Moebius*; investe como uma esgrimista na palavra errante ou desafia moinhos de vento. Ocupa as rachaduras do concreto. Assim, ao demonstrar a si mesmo, ao falar consigo, resiste a uma lógica representação.

Ao ser perguntado sobre seu interesse por filosofia, Derrida lembra-nos que, no seu tempo, era a Sartre a quem admirava a escrita filosófica, quase romanceada. Assim, a Literatura

é objeto e fruição da Filosofia. O curioso é que para marcar esta convergência na escrita, precisamos entender as suas diferenças epistemológicas, como faz Deleuze em *O que é Filosofia?*, o interesse por conceitos e a produção de sensações. Ou seja, estudar a diferença é dimensionar os estômagos. De qualquer maneira, tanto Proust como Barthes devem compor a biblioteca do filósofo e do literato. Neste hibridismo entre o ficcional e o filosófico que tratamos neste ensaio-homenagem, criamos monstros que dizem besteiras, tudo muito necessário e importante. E sobram restos sem nome. Nossa tarefa crítica seria nomeá-los a-da-mi-ca-men-te. Estes restos que são riscos, indicam a dimensão informe da linguagem. Há um trabalho de “monstração”, quando os monstros fazem escrita; um trabalho com o informe, como aquilo que escapa à forma e constitui suas sombras. Lembro-me de uma vez que ela estava interessada nisto e pediu indicações de leitura e eu, sem querer indicar nenhum clássico, falei a ela da Rosalind Krauss nas suas reflexões sobre o informe a partir de Bataille e do pensamento pós-estruturalista francês (*L'Informe*). Tal conceito foi introduzido por Bataille em 1929, é o que buscamos a partir de todas as formalizações. Energia do caos: destruir categorias, tirando-a da sua aura e jogando-as no chão. Em 96, Rosalind Krauss percebe no informe uma ferramenta para a criatividade, pensando numa arte não elevada, mas a exemplo do que pensamos sobre educação, esvaziada, encontrando um vazio motor.

Palavras como “assalto” e “pilhagens”, assim, metaforicamente, são sinais de uma maneira de lidar com a cultura (a doutora “mestra malandra”). Assim o asco pelo culto a “posições” a que tende a vida acadêmica. O paroxismo da frase batailliana “não há nada”, ou seja, há, também, tudo. A opção é pela ficção de linguagem. As fronteiras, nos estudos de fron-

teira, encerram uma decepção de linguagem e são irremediavelmente borradas, apontando para trabalhos inclassificáveis e para uma formação erudita dos pesquisadores.

Entre vidarbos, escreteiras, artistagens, DIF, bandos, inseparabilidade entre filosofia e ficção, Currículos nômades, surge “uma comunidade de pensamento e de práticas”, na linha de uma filosofia prática deleuziana. Sandra nos lembra desta bonita trajetória, onde o “já-dito e o “já-feito” afirmam o novo, o que está porvir no devir das coisas: os novos ensinamentos: escreteira, um modo de aprender em meio à vida. Para tanto, Sandra, além de atrair gente interessante, possuía a habilidade, o dom mesmo, de criar colmeias, misturando-se e sendo misturada, integrando os nômades com os quais trabalhava. Transforma-se, aos poucos, num testemunho do efêmero, na música do instante. Os problemas, a própria diferença, posiciona-nos eticamente. Penso que para além do Deleuze de *Mil Platôs* e de todo o Barthes pós-estruturalista dos anos 70-80, ajuda-me a entender seus planos e sua escrita, a obra de Roger Callois, particularmente a teoria dos jogos e da festas.

No item 4 (o texto em questão, vale dizer, é dividido em 20 itens sem título como se fossem 20 tempos que fogem do cronológico, com cada tempo cobrindo ações/ produções da sua obra, com a sequência numérica estruturando a farsa teórica), apresenta o *paideuma* de sua linha de pesquisa. Os três primeiros pensadores da lista, Kant, Hume e Leibniz são príncipes iluministas, são diferença da diferença em relação aos demais. Lado a lado (isto é admirável) são colocados filósofos, poetas, romancistas e pintores, estudados e tematizados por Deleuze. Interessa, sobretudo, quando sensações produzem conceitos, favorecendo “o ato de criação”.

Após os nomes, Sandra elenca frases ou problemas de pesquisa, que orbitam em torno de um conceito, contaminados por este, a exemplo de “fluxos de fuga ao Infinito”, onde a ideia importante de fluxo é modificada, recebendo direcionamento, pelos termos que a seguem. Estes títulos se conectam no cosmos. A ideia de ideia, o conceito de conceito, associados à potência da escrita criam, por todos os lados, matéria de expressão. Inaugura, assim, origens: em Nietzsche, vê a origem de novos meios de expressão filosófica, para, em seguida, deslizar a noção de experimento, à renovação da escrita em Educação, alternativa que foi uma das suas contribuições maiores, bem como, “o gesto coletivo”, coisa rara, pelo menos na minha experiência.

No item 7, há a exposição de comentário sobre entrevista a qual apresenta como polêmica a mistura de ficção e autobiografia em teses acadêmicas. Vindo de programas (Teoria Literária e Filosofia), onde tal mistura era feita já pelos nossos mestres, não enfrentei tanta resistência. De resto, sempre pensei ser mais difícil escrever criando um estilo, uma forma (como diz a Sandra, nos deixarmos “guiar pela Fantasia”, entrega difícilíssima). Tantas linguagens quantos desejos houver na sociedade, sugeria Barthes. Sandra segue, citando a entrevista, numa espécie de autoficção, que é, evidentemente, diferente de um ato confessional, falando de certo cansaço (das palavras de ordem) que precede e nos leva à criação. Comenta, enfim, sobre oficinas de escritura, que eu chamava, a meu modo, teatral (não no sentido psicanalítico), de cenas de escritura: exercícios ou desafios que levavam o estudante ou aspirante a *scriptor* a mergulhar nos textos para fazer encontros transistóricos (Édipo no divã de Freud: o que àquele diria a este?) e escrevê-los.

Com Baudrillard, pergunta: O que fazer, como intelectual da educação, após a orgia moderna? Sandra, que gostava de responder elaborando uma farsa para figurar a comédia da vida moderna, responde rápida, com humor: um manual de autoajuda. Mais adiante ela escreve acerca de quem escreve de modo artista: “Aqueles que escrevem excedendo-se e reservando-se o direito de malograr”. Condenado à decepção, tal manual, por uma inversão crítica (que ela chama, profeticamente, de ressignificações naquele final dos anos 90) convida a experimentar a escrita como forma de desprendimento dos clichês, dos pensamentos prontos etc. Sandra, era uma criadora de própria larva (o que não me deixa indiferente: tenho vontade de chorar ou de rir, ou as duas coisas juntas). Do já dito, nos convidava, entendo agora, a voltar ao já dito, mas inscrito na entrelinha da linguagem. O inscrito não manifesto (antimanifesto?) da história, do amor.

Desta forma, ela vai fazendo um balanço, desequilibrando, os próprios escritos: esta ideia de fazer um dossiê da própria obra já é, digo por mim, uma pequena felicidade.

Uma passagem quase despercebida de Deleuze sobre Foucault numa entrevista, lembra-nos do que ele percebia: “Para Foucault, pensar era reagir ao intolerável, as coisas intoleráveis que alguém experimentava...As duas partes complementam uma a outra: pensamento como experimentação e pensamento como visão, capturando o intolerável...Eu penso que isto funcionava como uma ética para ele. O intolerável não era parte de sua ética. Sua ética era ver ou alcançar algo como intolerável...” A Ética em Sandra (cotradutora da *Ética* de Espinosa) se revela, como em Deleuze, sem precisar falar sobre ética: como no belo *Artistagens* (há todo um estudo a fazer sobre os neologismos em Sandra, como, de resto, em Barthes):

“por eventos a Bailar”, “denunciar a crueldade, a hipocrisia e o ressentimento”, “transvalorar a moral tradicional que habita a educação”, entre outras máximas. Poetisa do sim, ou dos “sins”, uma vez perguntei a ela (de boca aberta diante tamanha velocidade com que escrevia) “Como?” e ela me respondeu “Quando?": “o fim da noite, a hora mais noturna, a mais misteriosa... hora na qual termina um dia e começa o seguinte...” Por que não é possível descrever o método, quando muito capturá-lo no seu zigue-e-zague, filmá-lo no seu borboletar. As cascatas de signos que Sandra compõe formam, de fato, um colar de imagens ou de luzes.

Que coisa é a poesia? “Estado de inocência absoluta/ novas/ perspectivas notas escalas/ novos/ conceptos perceptosafectos”. Para Derrida é como uma espécie de porco espinho na estrada que reage com seu corpo ao perigo que vem de fora. É coisa-evento, a poesia, diria eu.

Novamente, de novo, o cenário burlesco é posto para uma espécie de autogozação. Melhor rir de si mesmo, lembra Nietzsche. Tal é o caso das 50 teses sobre a escritura, onde a postura acadêmica narcisa, com egos equilibrados e disputa pela verdade é motivo de risos. De fato quem lê a Sandra e seu bando tem vontade de chutar o balde também, a crítica à autodepreciação e a resistência ao reativo, ao negativo e ao ressentimento.

Inútil dizer que é preciso exercer o direito de esquecer o que não valeu a pena. Assim divisões por disciplinas, territórios, áreas, etc. tendem, nessa liquidação que chamamos vida, a se tornar inúteis, ou melhor, úteis demais. Neste sentido, Sandra parece ser convocada a pensar no seu legado e de outros, onde as janelas abertas para novas formas de conteúdo e de expressão não possuem dono, são originais

sem origem. São o contrário de uma *badfiction*, as ficções políticas, que alimentam os fascismos e fazem proselitismo sob o manto de uma *arque* qualquer.

Emocionada, Sandra pensa nos valores do heroísmo foucaultiano que mencionamos, sem concessões, recuos ou retrações, para logo tornar leve a vida e a morte que sente rondar (com humor, violência e ternura). Naquele ponto de sua trajetória é bonito ver Sandra franquear a Educação a todos os discursos, ser vazada, furada, para exercer a sua sabedoria prática e ver a formação do paraíso, sua brisa, na tríade viver, educar, escrever.

Sim, o dom da língua não está em repetir o real, mas em produzir “efeitos de real” na famosa colocação de Roland Barthes. A escrita está sempre aquém ou além do real. Ela é decepcionante em relação às imagens da vida. Por não conseguir dizê-las, por ser insuficiente, ela não somente ganha autonomia, como dá vazão às imagens ganharem em especificidade, a criarem conceitos próprios. Deleuze em *Crítica e Clínica* afirma que a Literatura é uma saúde. Sim, tendemos às ficções e à arte que as compõe, contudo, já David Hume, no seu *Tratado da Natureza Humana*, num contraponto *avantlaettré*, suspeita dos efeitos da “imaginação” ou “mera ficção”, especialmente na tendência a transformar em “universais” determinados elementos quantitativos e qualificativos, coisa, de resto, impossível se atentarmos ao caráter singular e único das coisas, justamente pela pluralidade da natureza: “Se as ideias são particulares em sua natureza e, ao mesmo, tempo, são em número finito, somente pelo costume elas podem se tornar gerais em sua representação...”. Hume volta ao tema várias vezes. A isto chamo de *badfiction*: não somente ficção ruim, mas ficção sem consciência daquilo que é seu valor intrínseco: sua fragilidade, proviso-

riedade, sua incompletude, enfim. Como em Deleuze, *badtrip*, quando a linha de fuga se torna uma linha de morte, como nas ficções totalitárias políticas ou ideológicas.

Então vem o fim que não é fim: Sandra gostava da historieta em que os alunos de Michelet disseram a ele para confortá-lo após a sua exoneração, e que Barthes lembra em *A Preparação do Romance*. Tal história deve ser encaixada somente pela sua beleza e amor (de resto, todo mundo deveria escutar isso de alguém uma vez na vida, escreveu Sandra, então devolvo a ela, agora): “Não aprendemos nada com o senhor. Somente nossa alma, ausente, voltou para dentro de nós”. Ela substitui, então, alma por “desejo de escrever”, expressão usada por um último Barthes, para falar da escrita que já não visa atender nenhuma demanda, somente fazer feliz. Não a escrita para o trabalho, mas o trabalho da escrita. O ausente é a figura do amor que retorna.

O encerramento é uma autocitação, voltar ao ventre, outra. Retirar-se, deixando um rastro perfumado no ar: uma cascata desde a estrutura ausente e aberta sujeito oculto-verbo-objeto. Exemplos: “Cavamos terras... Fazemos aliança com o sol... Plantamos bulbos para a primavera... Povoamos desertos... Invocamos estranhezas”. Todos os termos problematizáveis (o sujeito oculto — o verbo — e o objeto) que abrem a questão para um “Encontro realizado no infinito, todo feito de névoa cósmica...”

À S.M.C. (PARA UMA AVENCA PARTINDO)

Encontrávamos sempre em bancas em Porto Alegre e Florianópolis ou em Congressos, eventos, etc. Era jogo e festa. Explico. Era jogo da escritura para tomar a expressão de Derrida e Barthes. Jogo complexo, feito de muito trabalho, mui-

ta engenhosidade e muito prazer. Em torno da ideia de uma escrita desejan­te (toda a demanda é uma demanda de dese­jo) formávamos bancas para a análise de trabalhos difíceis, criativos, eruditos, híbridos em relação ao gênero. Embora, saibamos que Deleuze & Cia. escreveram sobre o jogo, penso que os jogos de suspensão, descritos e comentados por Roger Callois, são apropriados para falarmos daquelas bancas. Sus­pensão é um termo usado por Barthes, aplicado ao sentido, e que uso para envolver a ideia de jogo: suspensão da realidade (de fato, “os jogos são inumeráveis e de múltiplas espécies: jogos de sociedade, de habilidade, de azar, jogos ao ar livre, jogos de paciência, de construção, etc.”). O jogo se opõe à se­riedade, ao tempo bem empregado: ele não produz nem bens, nem obras (embora, paradoxalmente, seja impressionante o panorama cultural dos jogos, tendo um papel decisivo no de­seenvolvimento da civilização: em modelos controlados de rea­lidade, pelo prazer e invenção, desenvolvem faculdades disso­ciadas de uma produtividade). Tal gratuidade fundamental é a característica que mais o desacredita. Diz Callois: “Em poucas palavras, o jogo descansa sem dúvida no prazer de vencer o obstáculo, mas um obstáculo arbitrário, quase fictício, feito a medida do jogador e aceito por ele. Ao contrário, a realidade não tem essas delicadezas”. Essa debilidade do jogo “obedece, em última instância à sua própria natureza e, sem ela, o jogo estaria desprovido de sua fecundidade”. É potência de pura perda ou, conforme Bataille, a exemplo das festas ancestrais, riqueza desperdiçada, dispensa inútil.

Isto porque há um paroxismo na ideia de jogo que ali­mentava o trabalho da escrita que precedia a festa: se, por um lado, há “essa ideia de totalidade fechada”, que é o conjunto de regras, conjuntos e definições e que inclui as metáforas

extensivas ao jogo, “concebida para funcionar sem outra intervenção exterior que a energia que o move, certamente constitui uma inovação preciosa em um mundo essencialmente em movimento, cujos elementos são praticamente infinitos e, por outro lado, se transformam sem cessar”. Em outras palavras, o jogo aqui “combina então as ideias de limite, liberdade e invenção”. Voltando à linguagem e à escrita: se não podemos mudar as regras fundamentais de uma língua, podemos, ao menos forçar os seus sentidos, pensar as suas palavras, minar suas estruturas. Trazer a dimensão do prazer na escrita. Ou podemos, ao menos, pintar nossos cabelos de verde.

As festas que seguiam ao jogo não tinham nada de especial: eram no mais das vezes um jantar ou até mesmo a ida num bar, celebrando a conclusão do trabalho. O mais interessante é que se entrava numa esfera não menos paradoxal de inversões. Aquilo mais ou menos que os linguistas russos chamavam de carnavalização, mistura, fantasia e inversão de papéis. A festa é marcada por um agenciamento coletivo que segue o princípio do frenesi e do excesso, há uma entrega até o esgotamento — a lei da própria festa. Há, como nas festas primitivas, diversas formas do excesso, como o desperdício e a destruição. Muitas vezes, chega-se ao transe.

A Festa é cíclica, sendo ansiada, desejada, ela aparece, para o indivíduo como outro mundo, que interfere e redimensiona o mundo dos trabalhos cotidianos. É tempo das emoções intensas e marcam as metamorfoses do ser. A questão não é relacionar ponto a ponto a teoria da festa com o presente. Mas (ai de mim se o passado histórico ou mítico não me dissesse nada, hoje) este anacronismo pode também redimensionar o que fazemos.

Para encerrar, quero falar um pouco sobre a relação entre ficção e biografia, tão cara a Sandra. Não precisamos ir à

França para pensar a relação entre ficção e confissão, entre ficção e fricção. Há algum tempo pensei, ao ministrar classes, nesse híbrido, *conficções*, para expressar o discurso biográfico ou autobiográfico. O autor aqui não morre nunca: ele é, como diz Barthes, um personagem concorrente com a obra, ele é linha feita de linhas (reais, factuais, imaginárias, hiperbólicas, elípticas, históricas, sociais, familiares, individuantes, de voo, de destruição, caóticas, cósmicas etc.). Mesmo na neurociência para a qual os textos do último Deleuze apontam (a máquina-cérebro): o eu que toma decisões, em meio a um emaranhado de hábitos e memórias culturais, é como uma peça de ficção, cria ilusões que tem controle sobre algo. O próprio infante como ser a-cultural, antes da linguagem, pondera e cria ao absorver uma cultura. Silviano Santiago há muito, entre nós, tem pensado e praticado essa ambiguidade que ele trata como *autoficção*. O crítico afirma:

cheguei à *autoficção* através de um longo processo de diferenciação, preferência e contaminação. Falo primeiro da diferenciação e da preferência. Parti da distinção entre discurso autobiográfico e discurso confessional. Os dados autobiográficos percorrem todos meus escritos e, sem dúvida, alavanca-os, deitando por terra a expressão meramente confessional. Os dados autobiográficos servem de alicerce na hora de idealizar e compor meus escritos e, eventualmente, podem servir ao leitor para explicá-los. Traduzem o contato reflexivo da subjetividade criadora com os fatos da realidade que me condicionam e os da existência que me conformam. Do ponto de vista da forma e do conteúdo, o discurso autobiográfico *per se* — na sua pureza — é tão proteiforme quanto camaleão e tão escorregadio quanto mercúrio, embora carregue um tremendo legado na literatura brasileira e na ocidental. Já o discurso propriamente confessional está au-

sente de meus escritos. Nestes não está em jogo a expressão despudorada e profunda de sentimentos e emoções secretos, pessoais e íntimos [...]. Não nos iludamos, a distinção entre os dois discursos tem, portanto, o efeito de marcar minha familiaridade criativa com o autobiográfico e o conseqüente rebaixamento do confessional ao grau zero da escrita [...]. Ao reconhecer e adotar o discurso autobiográfico como força motora da criação, coube-me levá-lo a se deixar contaminar pelo conhecimento direto — atento, concentrado e imaginativo — do discurso ficcional da tradição ocidental. Com a exclusão da matéria que constitui o meramente confessional, o texto híbrido, constituído pela contaminação da autobiografia pela ficção — e da ficção pela autobiografia —, marca a inserção do tosco e requintado material subjetivo meu na tradição literária ocidental e indicia a relativização por esta de seu anárquico potencial criativo. Inserir alguma coisa (o discurso autobiográfico) noutra diferente (o discurso ficcional) significa relativizar o poder e os limites de ambas, e significa também admitir outras perspectivas de trabalho para o escritor e oferecer-lhe outras facetas de percepção do objeto literário, que se tornou diferenciado e híbrido. Não contam mais as respectivas purezas centralizadoras da autobiografia e da ficção; são os processos de hibridização do autobiográfico pelo ficcional, e vice-versa, que contam. Ou melhor, são as margens em constante contaminação que se adiantam como lugar de trabalho do escritor e de resolução dos problemas da escrita criativa.

Permito-me esta longa citação de Silviano Santiago, pois constrói um raciocínio poético-filosófico que eu não quis quebrar. Novamente, parece muito o caso de Barthes: nem biografismo psicologizante, nem hermenêutica formalista, mas *biografemas*, realismo total, considerando nessa expressão sua crítica ao realismo — o real não é representável, mas um efeito. Além disso, parece-me resumir muito do que penso sobre

a relação entre ficção e real; entre teoria e ficção; entre arte e filosofia, este último par, aliás, tema do meu doutorado, esse discurso do intervalo, o entre como corpo do nome etc. Em que pese a crítica de Silviano Santiago ao discurso confessional, achei por bem manter o meu neologismo, *conficções*, pois o mesmo perverte a confissão plena, que eu igualmente não defendo, com a noção derrideana de jogo, como enenação da/na linguagem.

De fato, “as fases” de uma pessoa são nomes que expressam um estado residual, com gosto urbano, com desejo de liberdade, cético e utópico (utopicamente cético, crítico-criativo). Um jeito de enfrentar a vida (caso contrário, já teria ido embora), uma invenção contínua de si diante da postulação de problemas e as respostas provisórias que a experiência da leitura e a leitura da experiência trazem: várias vezes o tempo. Ironicamente, as fases poderiam ser marcadas por datas, não menos intensas e acadêmicas. Super-teóricas. Ressoa até um hoje uma conversa de corredor: “se não enfrentar a teoria, a teoria me engole”. Interessante ver a leitura que Deleuze faz do fenômeno, mostrando a vizinhança entre tais pensamentos. O *fenômeno* no mundo grego significava aparência, enquanto que a coisa em si mesma, ou essência era o pensado (*númeno*). O fenômeno era algo como aparência, assim o sensível, o *a posteriori*, tinha o estatuto do fenômeno e de aparência. A aparência sensível se opunha à essência inteligível, ou seja, à coisa em si mesma, pensada.

Consideramos, pois, uma instância pré-ontológica (a ética de Levinas) ou, quem sabe, um estado de natureza, que é pré-social, pré-político, pré-cívico (a ética de Deleuze em 59): “O esforço da razão será tipicamente um esforço por selecionar nas situações aquilo que Espinosa chama

“alegria” e eliminar aquilo que é capaz de dar-me “tristeza”. Ou, selecionar o que é capaz de dar-me independência e eliminar o que é capaz de dar-me dependência. Pois bem, isso é, palavra por palavra, o que Rousseau chamava de “materialismo do sábio ou moral sensitiva. Isso é a ética”. No meu caso, penso aqui num estado pré-acadêmico, que pertence tanto a minha profissão, ao horizonte da escritura/texto, quanto pertence um diploma/escritura jurídica. Como um autor sem obra, são as minhas raízes aéreas. Trata-se, enfim, de matéria in-formada, internalizada, exterioridade íntima, que se valem de um estado “linkado”, colocando a ideia em cascata, lista dinâmica e heterogênea. Na positividade da divergência, a síntese disjuntiva torna-se inclusiva, permitindo que as diferenças entrem e contato... Cada termo é registrado e afirmado sem contradição, sem oposição, excedendo qualquer tendência à identidade. Meu pequeno universo inclui muitas utopias e seus utópicos, neste sentido é que é necessariamente social e cultural, popular e erudito: Boal, Henrique do Valle, Caio F., Ana C., Clarice Lispector, Artaud, Rimbaud, Baudelaire, Caetano, Gil, Murilo Mendes, Oswald, Drummond, Guimarães Rosa, Machado de Assis, Barthes, Derrida, Nietzsche, Deleuze, Sandra Corazza, Nancy, Levinas, Benjamin, Lacan, entre tantos, *miríade*.

Encerro esse texto-homenagem, fazendo uma triangulação com outro gaúcho, Caio Fernando Abreu, a quem tive oportunidade de conhecer e que gentilmente escreveu no meu exemplar do seu livro *Morangos Mofados* uma dedicatória: “para o Wladimir, esses morangos nem tão mofados assim”. O texto está, entretanto, em *Mel e Girassóis*, no conto “Para uma Avenca Partindo”. É um conto que fala sobre a partida (de alguém que continua a se expandir ao longo do tempo):

... deixa eu te dizer antes que o ônibus parta que você cresceu em mim de um jeito completamente insuspeitado, assim como se você fosse apenas uma semente e eu plantasse você esperando ver uma plantinha qualquer, pequena, rala, uma avenca, talvez samambaia, no máximo uma roseira, é, não estou sendo agressivo não, esperava de você apenas coisas assim, avenca, samambaia, roseira, mas nunca, em nenhum momento essa coisa enorme que me obrigou a abrir todas as janelas, e depois as portas, e pouco a pouco derrubar todas as paredes e arrancar o telhado para que você crescesse livremente...

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Diário de Luto*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, Roland. *A Preparação do Romance I*. (Trad. Leyla Perrone Moisés). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CALLOIS, Roger. *Los Juegos y los Hombres: la máscara y el vértigo* (Trad. Jorge Ferreira). México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- CALLOIS, Roger. *O Sagrado de Transgressão: Teoria da Festa* (Trad. Carlos Eduardo Capela). In Revista Outra Travessia n. 15, Florianópolis, 2015, pp.15-55.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Escrituras: o Multifacetado da Multiplicidade na Formação Pedagógica e no Pensamento. Conferência de abertura do Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade*. Lajeado, Univates, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Two Regimes of Madness: texts and interviews 1975-1995*. (Trad. Ames Hodges and Mike Taormina). New York: Semiotext(e), 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Curso Sobre Rousseau: La Moral Sensitiva o el Materialismo del Sabio. (Trad. Pablo Ires). Buenos Aires: Editorial Cactus, 2016.

DELEUZE, Gilles. O Ato de Criação. (Trad de José M. Macedo). Publicado na Folha de São Paulo, 27/06/1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é Filosofia? (Trad. Bento Prado Júnior). São Paulo: Editora 34, 2010.

GARCIA, Wladimir; SOUZA, Ana Claudia de. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

HUME, David. Tratado da Natureza Humana. (Trad. Débora Danowski). São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

KRAUSS, Rosalind. The Optical Unconscious. Cambridge: MIT Press, 1993.

KRAUSS, Rosalind. Formless: a Users Guide. New York: Zone Books, 1997.

LINS, Daniel; GIL, José. Nietzsche/ Deleuze: Jogo e Música. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

SANTIAGO, Silviano. Meditação sobre o Ofício de Criar. Rio de Janeiro, AletriA, jul-dez, 2008.

ABERTURA 18 – OPUS 68.
MAIO 68 ≠ 2018. 50 ANOS:¹⁷⁶
o corpo-inventário do acontecimento

André Bocchetti¹⁷⁷

A final de contas, o que foi 68? A pergunta, de tantas vezes feita, causa um incômodo singular. 2018 obriga Sandra Corazza a se voltar sobre essa questão, e “Maio 1968 ≠ 2018” é sua celebração; com colegas, orientandos(as) e estudantes, produz-se uma vez mais, por esse encontro e pelas diversas escritas que dele derivaram,¹⁷⁸ esse ano que nunca terminará. “Ano audacioso” (CORAZZA, 2018, p. 12), escreve Sandra. E, como sempre, é também por sua audácia, toda própria, que ela lhe prestará suas homenagens.

Sandra efetua, nas páginas que apresentam o encontro, uma contracomemoração. Longe de um *commemoratio* que carrega em seu significado toda a direção ativa da memória que seleciona, integra e unifica sentidos (CARDOSO, 1998), forja um texto que multiplica quase incessantemente as sono-

¹⁷⁶ Abertura 18 – Opus 68. Maio 68 ≠ 2018. 50 anos. In: CORAZZA, Sandra Mara; PINTO, Fabiano Neu; RODRIGUES, Carla Gonçalves. (org.). *Maio 1968 ≠ 2018 [50 anos]*. Porto Alegre: Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação, 2018. p. 5-16.

¹⁷⁷ Licenciado em Ciências Biológicas, mestre e doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRJ.

¹⁷⁸ O evento “Maio 1968 ≠ 2018” ocorreu na Faculdade de Educação da UFRGS, em 25 de maio do ano que marcava o cinquentenário daquelas manifestações e protestos estudantis. Como uma das reverberações do encontro foi publicado um *e-book*, do qual o texto aqui homenageado é a apresentação.

ridades do momento que reverencia. À comemoração construtora de monumentos, Sandra prefere a profusão desestabilizadora de univocidades. E a razão disso ela mesma anuncia: um tempo “nunca se entrega a nada que possamos nomear como a nossa percepção” (CORAZZA, 2018, p. 13), e produzir sua legibilidade comemorativa pode ser condená-lo a ver desaparecido seu espírito, suas forças e mobilizações. Como, então, pela escrita, fazer maio de 1968 falar suas próprias línguas e continuar a anunciar suas insurreições, 50 anos depois?

A pista principal, talvez, esteja na “parte de acontecimento puro, irreduzível aos determinismos sociais e às causalidades normais” (CORAZZA, 2018, p. 14) que aquele momento carrega. Trata-se de fazer reverberar essa porção acontecimental na escrita. Ora, são os próprios querereres da escreitura de Corazza que estão em jogo aqui:

Queremos tanto que as palavras presentifiquem a sequência de estados intensivos e o circuito de intensidades puras, que abolem a sobrecarga da retórica autoafirmativa, o bem-falar e o bem-ler, o bem-escrever e o bem-criticar: sistemáticos, plenos de convicções e fés (CORAZZA, 2010, p. 148).

Lidar com o acontecimento maio de 68 é, portanto, escrever com o que dele “passa e permanece” (CORAZZA, 2018, p. 14); dar a ver sua “névoa”, esse seu “devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos procedendo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 78). Só assim parece possível respeitar sua força reverberativa. E, para fazer isso, Sandra elege uma operação textual delicada e intensa. Uma estratégia de proliferação.

A operação proliferativa do texto de Corazza se dedica a multiplicar, com especial atenção analítica, os inumeráveis

movimentos que estabelecem a força acontecimental de 1968 — os mil episódios de um ano de mil adjetivos: “louco, utópico, revolucionário, radical, rebelde, mítico, inesperado, surpreendente, profético, prometeico, das ilusões perdidas, olho do furacão, o ano que abalou o mundo, o ano que nunca terminou” (CORAZZA, 2018, p. 5). Protestos, grafites, práticas, modos de vida, movimentos artísticos, institucionalizações, decisões políticas, massacres: tudo está ali, anunciado, erguido em frases-evento que povoam a maior parte das linhas detalhistas forjadas por Sandra a partir do sem-número de situações que 68 faz emergir.

À primeira vista, a lista costurada pelo texto ressoa aleatória. Não há taxinomias das situações enunciadas ou quaisquer subtítulos explicativos para além dos números que, entre colchetes, organizam sessões curtas, com novos inventários. Como na enciclopédia chinesa de Borges, o texto de Corazza lembra que não caberá a ela produzir qualquer “voz imaterial” (FOUCAULT, 2007, p. XI) que chancela categorizações possíveis aos turbilhões de 1968. Toda classificação supõe uma autoria capaz de sancioná-la, e isso talvez seja demasiado para um texto dedicado ao acontecimento, cuja apreensão jamais implica a primeira pessoa (DELEUZE, 2016).

Mas é justamente onde não jazem as lógicas hierarquizantes que se vislumbram de modo mais visível as características dos exercícios proliferativos de Sandra. É preciso considerar a radicalidade rizomática de seu texto, pois é por ela que as forças do acontecimento 1968 parecem poder operar. Eis uma passagem:

Cultura pop. Contracultura. Pílula anticoncepcional. Túnicas indianas, saias longas, rendas e paetês, calças boca de sino, calças de velu-

do vermelho, camisetas pretas justas, sungas. Calças Lee importadas. Sandálias franciscanas. Chinelos de couro. Barbas. Cabelos compridos. Look andrógino. E minissaias. Anorexia das modelos: Twiggy. Revistas de alta costura. Andy Warhol e *The Factory*. Hermann Hesse. Wilhelm Reich com o livro *A função do orgasmo*. Carlos Castañeda e *A Erva do Diabo*. [...] (CORAZZA, 2018, p. 7).

Aí estão as forças conectivas de um rizoma, os pontos conectáveis a quaisquer outros (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) — calças Lee fazem um bom par com Andy Warhol tanto quanto *A função do orgasmo* dota as pílulas anticoncepcionais e Twiggy de outras possibilidades de pensamento. Essa abertura de ligação entre elementos, que permite que o texto continue a funcionar inclusive após rupturas e desmembramentos sucessivos (*ibidem*), materializa ainda outros potenciais rizomáticos do texto. Por um lado, sua expressão cartográfica: aos moldes de Deligny, Corazza parece interessada em escandir expressões de movimentos que, juntos, forjaram a espessura do acontecimento-1968. Estão ali as errâncias estudantis subversivas, as trajetórias estatais repressoras, as itinerâncias artísticas alternativas. Mas se há um mapa construído, ele se materializa justamente pelas múltiplas entradas viabilizadas pelo cruzamento dos elementos que figuram como pontos desses percursos; assim, podem se avizinhar o cancelamento do Festival de Cannes e o massacre estudantil na cidade do México, a crise do Partido Comunista soviético e os Beatles.

Escapando a modelos categoriais previamente estabelecidas, Corazza parece agir por outra lógica, a das multiplicidades que permeiam o acontecimento. Atenta a elas, seu texto obedece aos efeitos provocados pelas conexões derivadas do encontro entre a história proliferativa que promove e a intensidade de sua própria escrita. Os elementos que compõem os

inventários de Sandra mudam de natureza ao se encontrarem e se agenciarem entre si:

Acelera-se o processo de globalização. Primeiras transmissões. Ao vivo pela televisão, via satélite. A sociedade de consumo e a comunicação de massas se precipitam. Contra o falso moralismo, a repressão sexual, o recrutamento obrigatório para o serviço militar. Milhares de mortos e feridos. Torturados. Pau de arara, choques elétricos, estupros. Bombas de gás, cassetetes, cavalos, desova de corpos na Baía de Guanabara. Carlos Marighela. Ocupação de prédios. Padres da Teologia da Libertação são surrados na Candelária (CORAZZA, 2018, p. 12).

A força acontecimental, que multiplica os elementos captáveis, faz-lhes escoar de uma natureza a outra na contingência da escrita; nesse caso, a globalização, que leva à televisão, que leva aos moralismos, que levam ao exército, que leva aos instrumentos de repressão, que levam à resistência. Não há resumos possíveis, mas conexões proliferantes que, entre si, permitem a forja de sentidos outros: “global-moralização-repressiva” ou “jogo repressão-resistência-repressão”, por exemplo, no trecho acima. É possível ler as séries que irrompem no texto de Sandra a partir da natureza das emergências que seus elementos provocam uns nos outros: desobediência-vida alternativa-música popular em uma proliferação, Teologia da Libertação-Medellín-Paulo Freire em outra. Os eventos forçam a escrita, que os acolhe pelo pensamento que provocam.

O que deriva dessa escritura fortemente rizomática é, justamente, a visibilidade do acontecimento pela multiplicação *ad infinitum* de sua espessura no corpo da escrita. Esse é um efeito do esforço em manter acontecimentalidade e escrita em um mesmo plano; de não permitir, por um lado, que o aconteci-

mento suplante a escrita, pois a esta, impotente, só caberá então fetichizá-lo ou, pior, estabilizá-lo; nem deixar, por outro, que o ato de escrever remeta aos “fanatismos”, “racismos” ou “fascismos da Gigante-Língua” (CORAZZA, 2010, p. 147). Escrever o acontecimento é permitir suas composições com o exercício escriturário, no momento em que com ele se encontra.

Obviamente, tudo isso — as conectividades livres, os mapas, as multiplicidades, o plano comum entre acontecimento e escritura — só se pode estabelecer porque Sandra está, ela mesma, imergida nas forças intensivas de 1968. É porque ela admite que tal acontecimento não pode ser ultrapassado — “Como uma abertura de possíveis pode ser ultrapassada?” (CORAZZA, 2018, p. 14) — que emerge uma necessidade intelectual diante dele: a responsabilidade de deixá-lo reverberar. Isso não passa por avaliar, criticar ou realizar um balanço de 68, uma vez que tais exercícios só levaram a sua recepção com “idolatria”, “desprezo” ou “incompreensão” (p. 15) ao longo dos anos. Se trata, sim, de se manter, de algum modo, disposta a compor com suas intensidades, indagando, anos depois, “sobre a parte de nós mesmos nisso tudo” (p. 15). E isso porque “Maio de 68 ainda funciona” (p. 16), o que significa que ele continua a preencher de intensidades o presente que teima em deslocar.

É assim com todo acontecimento: nele se alinham essa movência do presente com a infindável repetição dos infinitivos que ele carrega (FOUCAULT, 1997). Daí, pois, se 68 é “combater”, há que se fazer da escrita um plano para que isso reverbere:

É proibido proibir (p. 6). [...] Contra o consumismo elitista e exibicionista (p. 7). [...] *Vamos lutar, vamos vencer* (p. 8). [...] Noite das barricadas (p. 9). [...] Passeata dos Cem Mil

(p. 10). [...] *Povo no poder* (p. 11). [...] Contra o falso moralismo, a repressão sexual, o recrutamento obrigatório para o serviço militar (p. 12). *Nossa luta começa nesse luto* (CORAZZA, 2018, p. 13).

Se 68 é “experimental”, que tal força também se multiplique:

Amor livre (p. 6). [...] Drogas alucinógenas, psicodélicas, LSD, *cannabis*, DMT, Mandrix, chá de cogumelo, peyote (p. 7). (...) *Zé Celso* (p. 8). (...) *Happenings*. Arte no Aterro. *Drop Art* (p. 9). [...] Na escola inglesa *Summer Hill* [...] (p. 10). [...] Tempo de esculhambação, diziam (p. 11). [...] O poder da imaginação tinha sido liberado (CORAZZA, 2018, p. 12).

E “contestar”, “anarquizar”, “reprimir”. Ao proliferar o “modo infinitivo-tempo presente” (FOUCAULT, 1997, p. 56) do acontecimento e seus sentidos, Sandra permite que eles se adensem ainda mais, projetando suas forças diretamente sobre o tempo de sua escrita. E é aí que seu exercício pode então desembocar em um conjunto de perguntas feitas a 2018 mas que, alimentadas pelo plano escritura-acontecimento, irrompem com seu quinhão de permanência até aqui e além: “temos a mesma coragem insurrecional de então?”, “os germes libertários ainda nos habitam, mobilizam e norteiam?”, “existe, hoje, como em 68, um sonho de transformação que percorre tudo?” — as perguntas de Corazza, acontecimentalizadas, não parecem dispostas a parar de ressoar.

TOMAR CORPO

Dois vetores, portanto, nessa escrita dominada pelo acontecimento: um horizontal, ligado ao contágio produzido entre seus elementos (o modo como se conectam, os mapas que

criam, as diferentes entradas que dispersam); outro, vertical, movimentado pela repetição de suas forças (de seus infinitivos). O diagrama produzido por esses exercícios é o plano no qual o acontecimento se escande, no qual se reafirma o seu ser, que não é jamais uma unidade em substância, mas esse “voltar da diferença, sem que haja diferença na maneira de dizer o ser” (FOUCAULT, 1997, p. 70). É por isso que deixar que a escrita escoe no mesmo plano do acontecimento provoca nela sempre uma espécie de turbilhão; se manter junto à diferença que constitui o acontecimento é ampliar ao infinito as aberturas que, pela força produzida por ele, o próprio texto é obrigado a manter. Eis aí, mais uma vez, o sentido dessa espécie de inventário que Sandra promove, por exemplo: ele é fiel a esse turbilhonamento, na medida em que, ao mesmo tempo, evita significá-lo e prolifera seus efeitos.

Já sabemos, há muito, da força objetificadora da escrita — capaz de viabilizar o próprio projeto moderno, por exemplo, a partir da instituição escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001); compreendemos, por outro lado, a condição subversiva da leitura (CERTEAU, 2008), que desestabiliza a soberania do exercício escriturário. Acontece que ambos os movimentos, de objetificação e recusa, operam na relação com a linguagem como produtora de palavras de ordem, isto é, das funções que instauram uma relação instantânea entre os enunciados e os atributos não-corpóreos que eles expressam (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). Dessa lógica se alimentam muitas formas escriturais das quais somos profundos devedores, que funcionam pela intervenção naturalizada e instantânea de expressões enunciativas sobre os corpos: a individualização orgânica de todos os entes vivos pela biologia, o fechamento do significado de uma data tornada importante pela história etc. As Línguas Maiores se refestelam aqui.

Mas uma escrita no plano acontecimental parece se desenvolver em outro sentido. Sua busca, ao deixar proliferar o acontecimento, é deixar expostas as forças de suas séries divergentes pela diferença que emerge de sua enunciação. Há, em exercícios como aquele feito por Sandra Corazza sobre 1968, um importante efeito de redução progressiva dos atos incorpóreos da linguagem pela ampliação dos inventários de situações que ela faz propalar. Sua escrita segue, então, *menorizando*, na medida em que, ao proliferar, deixa que o acontecimento seja a nuvem cada vez mais cinzenta e espessa de seus elementos.

É possível dizer, então, que a escrita no plano do acontecimento se alimenta mais de corpos — pensados como “conteúdo formado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 26) — do que de atributos incorpóreos. Veja-se, por exemplo, Ítalo Calvino (2010): ele faz proliferar, ao longo de todo um livro, as coleções que descobre, “[...] de chocalhos de vacas, de jogos de tômbola, de tampas de garrafa, de apitos de terracota, de tíquetes ferroviários, de piões, de invólucros de rolos de papel higiênico, de distintivos colaboracionistas da ocupação, de rãs embalsamadas” (p. 11). Calvino deixa alastrarem-se, nos textos dessa obra, o caráter acontecimental desses eventos, também multiplicando seus inventários: os das curiosidades biográficas de um certo dr. Spitzner, das descrições espaciais e das descrições dos monstros que produzem um museu de ceras anatómicas; os das peculiaridades que materializam uma exposição sobre nós e amarrações...

Por vezes, o exercício de produção de um corpo-inventário em favor do acontecimento pode se dar em outros planos, como uma cartografia delignyana que avança sobre escritas, pinturas, música:

Os traçados largos, em pastel preto (o principal dos quais atravessa o mapa de um lado a outro) transcrevem os trajetos de um adulto, Jean Lin. Em nanquim, a linha de errância de uma criança autista, Anne. O adulto e a criança são acompanhados por um tropel de cabras, cujas patas deixam rastros por todo o mapa. Os chocalhos são transcritos na forma de vassourinhas pontilhadas. O som da flauta e do sino aparece três vezes (na parte superior, no centro e na parte inferior do mapa), por três traços [...] (DELIGNY, 2018, p. 252).

Os desenhos de Deligny são inventários de movimentos, minuciosos, igualmente atentos a sua força proliferativa. No cinema, as enumerações de Agnès Varda produzem comumente a dissonância contrária à unicidade de um espaço — e favorável, portanto, a sua acontecimentalidade:

Inventário de uma casa alugada: uma coluna, nove frutos, um pássaro empalhado, um abajur de abacaxi, um salgueiro de plástico, uma verdadeira árvore de *pittosporum*, vários tijolos pintados, vários tijolos reais, uma bandeira, duas aves-do-paraíso, uma ave-do-paraíso de plástico, uma selva de papel, etc (AMOR, 1969).

Esses exercícios *tomam corpo*, expressão que carrega o duplo investimento de uma operação (escriturária, artística, política etc.) que é ao mesmo tempo a de trazer para si os conteúdos — reduzindo ao máximo suas articulações apriorísticas com as expressões, que lhe atribuem incorpóreos — e de ampliar sua própria densidade, que se confunde com a do acontecimento quando com ele compartilha um plano de formação.

Mas a ideia de tomar corpo, aqui, ainda se reveste de um terceiro sentido, que se efetiva por meio de um aparente paradoxo. Afinal de contas, se uma escrita no plano do acontecimento multiplica os corpos, como nela se pode revelar o

acontecimental que é, em si, incorpóreo (FOUCAULT, 2007)? É que, na medida em que se concentra em fazer proliferar os corpos, a escrita no plano de acontecimento parece entregar as transformações incorpóreas a quem de direito: ao encontro com o próprio leitor, então promovido a uma figura efetivamente produtiva na relação com o texto.

Aqui está o cerne do caráter acontecimental da própria escrita de Sandra: ao multiplicar os inventários de 68, com o qual compõe, ela produz um terceiro vetor, que se alia àquele horizontal dos contágios entre seus elementos e ao vertical da repetição de seus infinitivos. Um vetor, podemos dizer, de profundidade, cuja materialidade está associada à força dos incorpóreos que emergem do encontro entre dois corpos: o do texto e daquele que o lê.

Texto e leitor efetua, portanto — e aqui não há nenhuma novidade —, dois corpos em comunicação. Mas a textualidade realizada no plano do acontecimento — como a de Sandra, Calvino, Deligny — parece se imbuir de uma força semelhante àquela que José Gil, a partir de Deleuze, encontra na obra de arte. Tal como esta, o texto acontecimental provoca um modo receptivo particular naquele que o lê, associado ao que Gil, na esteira de Leibniz, chama de “pequenas percepções” (GIL, 2005).

Pela qualidade de suas forças, um quadro “poderoso” (GIL, 2005, p. 21), no sentido atribuído por José Gil, toca um plano de linguagem que faz com que dele se possam ter percepções para além das paisagens objetivas, associadas a uma intensificação que suas cores, formas e velocidades carregam. Tais percepções, microscópicas, conduzem o espectador por um “invisível visível” (p. 32) que o impregna e transforma sua relação com as formas triviais objetivamente reconhecíveis. A acontecimentalidade do texto parece levar o leitor a um lugar semelhante:

alimentadas pela intensidade do acontecimento, suas pequenas percepções permitem que nele o próprio acontecer continue a reverberar. O corpo-leitor é, agora, uma espécie de caixa de ressonância que o leva a se relacionar intimamente com o turbilhão forjado na escrita com a qual se relaciona.

É por isso que, frente a textos como o de Sandra, somos impelidos a continuar a “ouvir” os ecos do acontecimento, participando ativamente de sua continuidade em nós. Nos aproximamos da miríade de elementos dissonantes que compõem 1968 e seguimos vendo-a proliferar em nós, em imagens, sensações, lembranças. Como também ocorre no caso da arte, somos tomados pela clareza e confusão da “grande onda” que é o acontecimento: “clara porque podemos distingui-la da percepção de um outro barulho e confusa porque não podemos separar claramente os elementos que a compõem” (GIL, 2005, p. 23). Por esse vetor de profundidade da escrita, nos envolvemos de uma vez por todas com a nuvem cinzenta acontecimental. Ela toma, também, o nosso corpo.

Mas, finalmente, para quê tanta densidade? De que vale toda essa espessura dada por inventários e reverberações? Por que tanto esforço em deslizar no plano acontecimental? É que talvez pensar não seja sequer possível diante de uma escrita ou de uma leitura alheia ao acontecimento. As séries divergentes, as aberturas intermináveis, as inconclusões: é preciso essa dor que nos força, que nos violenta, como nos diz Deleuze (2006); na obrigação mora o pensamento que vale algo.

A isso com o que se encontra, e pelo que o pensamento é violentado, Deleuze chama *signos*. Eles atuam sobre nós de maneira singular; se formam por materialidades diversas; nos remetem a modos específicos de lidar com o tempo; nos impli-

cam por meio de emoções variadas (DELEUZE, 2006). Adensar o acontecimento é proliferar, também, as possibilidades de encontro com eles.

O acontecimento, reverberado na escrita inventariante a partir dos seus três vetores, multiplica as possibilidades de encontro que deem o que pensar. E, frente aos signos que emergem de tal relação, não há outra coisa a fazer senão “explicar, desenvolver, decifrar, traduzir” (DELEUZE, 2006, p. 91). Mas a acontecimentalidade, como já vimos, não pode ser preenchida, ultrapassada, e a imersão no plano que com ela se estabelece colocará o leitor, sempre, em uma espécie de déficit, gerando um inalcançável fundamental, já que “cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos” (p. 34). É por essa distância, que nos deixa estupefatos e confusos diante do acontecimento, que a aprendizagem então acontece.

GAGUEJAR 68

Viver 68 sem saber ao certo como lidar com ele. Sandra parece saber o valor disso: por seus inventários, nos mantém um tanto atônitos, “egiptólogos” (DELEUZE, 2006, p. 86), aprendizes. Gagueja e nos faz gaguejar: eterno “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 42) que faz variar; 1968, deslizando pela escrita de Sandra, é uma variação contínua, ressoando seus diferentes timbres.

Sandra nada festeja, nada traduz. Sem nenhuma maioria comemorativa a demarcar, o que deriva do acontecimento é pura minoridade. E, diante dela, leituras minoritárias, incapazes de qualquer afã generalista; onde encontro um sentido,

ali está uma nova frase a fazê-lo tremer, a gerar uma nova série, a divergir e abrir outra possibilidade de relação.

O corpo-inventário, então, não para. Olho mais uma vez para ele, de relance: “Carlos Marighela” (p.12). E, hoje, painéis e passeatas. Olho de novo: “*Tem estudantes demais nas universidades*” (p. 10). Alguns, até aqui, continuam achando isso.

1968: “grande parte do seu sentido permanecerá oscilando entre um traduzir e um a-traduzir, mesclado àquilo que, do nosso próprio tempo, com ele faz tessitura” (p. 13). Ele precisa permanecer inconcluso. Obrigado, Sandra, por não nos deixar esquecer isso.

REFERÊNCIAS

AMOR dos leões, O. Direção de Agnès Varda. Estados Unidos/França: Max L. Raab Productions, 1969.

CARDOSO, Irene. 68: a comemoração impossível. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 10(2), p. 1-12, out. 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Abertura 18 – Opus 68. Maio 68 ≠ 2018. 50 anos. In: CORAZZA, Sandra Mara; PINTO, Fabiano Neu; RODRIGUES, Carla Gonçalves (Orgs.) *Maio 1968 ≠ 2018 [50 anos]*. 2018. Disponível na internet: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193989/001092817.pdf?sequence=1>. Acesso em 05/04/2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Escrita n-1: procura arisca de fins transitivos. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Orgs.). *Conexões: Deleuze e vida e fabulação e...* Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010, p. 143-167.

DELEUZE, Gilles. A pintura inflama a escrita. In: DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. São Paulo: Ed. 34, 2016, p. 189-194.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – vol. 1*. São Paulo: Ed. 34, 1995(a).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – vol. 2*. São Paulo: Ed. 34, 1995(b).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx – Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Princípio, 1997.

GIL, José. As pequenas percepções. In: LINS, Daniel. *Razão Nômade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 19-32.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

EXERGO¹⁷⁹ e
A VONTADE DE POTÊNCIA DO
PROFESSOR-ARTISTADOR:¹⁸⁰
texto que cria um texto

Bibiana Munhoz Roos¹⁸¹

TEXTO-MAR

Falemos de um do livro: *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Grande e pesado, com pouco mais de 400 páginas, a capa do livro é clara com desenhos em tons de vinho, a impressão é de que foi desenhado com giz de cera — parece que, em algum momento, o giz foi virado de lado para esfumar o fundo. Ainda na capa do livro, há um desenho de uma mulher com um polvo enroscado em torno de sua cabeça, confundindo-se com seus cabelos. O polvo porta em alguns de seus tentáculos, aquilo que parece ser um manuscrito. A mulher-polvo está em alto mar, sobre um barco repleto de pergaminhos, e em suas mãos há um pergaminho aberto com diversos escritos, desenhos e o que parecem ser codificações. A mulher tem o olhar fixo à frente,

¹⁷⁹ Exergo – Poética de arquivo. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p. 19-24.

¹⁸⁰ A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p. 134-148.

¹⁸¹ Psicóloga. Analista de Recrutamento e Seleção. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

não é possível dizer ao certo para o que ela olha, mas quando bem observado, ela então parece mirar exatamente o nome da organizadora do livro: Sandra Mara Corazza.

A capa do livro foi diagramada por Leonardo Garbin, que já esteve sob orientação da professora Sandra e, desse modo, carrega algo de sua herança. E é assim, feito com herdeiros da filiação SMC, já desde sua capa, que o livro se sucede. Trata-se de um compilado de textos escritos entre os anos de 2014 e 2017, textos de quem compartilhou um espaço-tempo do viver junto com Sandra, na prática e vida de docência-pesquisa no campo da educação. O livro reúne textos escritos pelos herdeiros junto a “[...] uma avó generosa, que partilha, dá de presente, mas não de bandeja, algumas preciosidades. Dá para não pedir de volta, mas tem a expectativa de que sejamos dignos de sua herança e com ela façamos a diferença”, tal como escreve Ester Heuser (2017, p. 13), no preâmbulo do livro. Ester, tanto quanto Leonardo e os demais autores do livro, uma herdeira do pensar junto com Corazza.

O presente texto navega pelo livro e fiska dois textos para si. Os textos, escritos por Sandra, denominam-se “Exergo – poética de arquivo” e “A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução”. O primeiro encontra-se entre as páginas 19 e 24, e o segundo, entre as páginas 134 e 148 do livro. Logo, esses são os chamados textos de partida deste texto, que deseja nadar em suas águas, rastejar por seus solos, escalar suas montanhas, espiar por suas cavernas, remontar seus caminhos e traçar outros, fazendo a si próprio enquanto texto presente.

Este é um texto cria, que cria a partir dos textos corazzianos. Não se trata de jurar fidelidade aos textos originais, mas de respeitar as posições que a herança do texto oferece para

assim, em um cuidado policiado, transgredir esses limites que levam a lugares outros. Quanto à problemática do arquivo trazida por Derrida (2001) e por vezes repetida por Corazza, todo arquivo é, ao mesmo tempo, revolucionário e tradicional. Não se fixa em uma tradição, deixando que o limo cubra e apodreça suas costas, mas carrega a herança como modo de produzir algo novo com dela, aquilo que permanece vivo. É de heranças e transgressões, do jogo entre o antigo e o novo, que este texto e — não por coincidência — o livro *arquivo-mar* tem sua composição.

O objetivo aqui se constrói na possibilidade de um encontro do viver-junto com Corazza, no qual o leitor possa ler e escrever os textos que entoam sua voz através deste texto. Texto que jamais poderia ser reduzido a um conjunto de letras e frases subseqüentes que resguardam um conteúdo original, mas a isso que segue vivo e que se atualiza no encontro do leitor com a escritura e faz dele um escreiteiro do texto. O leitor assim não deve esperar que o texto lhe aponte passagens, direcione interpretações para aquilo que Sandra teria desejado com seus textos. Mesmo antes de anunciar e citar seus textos de partida, eles já estão aqui, já se está nadando por entre as linhas, saltando por entre os espaços, sumindo e ressurgindo como cardumes que passam deixando milhares de pequenas bolhas de água.

Já não se torna mais possível separar aquilo que é um objetivo deste texto, dos textos de Sandra e mesmo do *arquivo-mar*. Estão todos fadados ao envolvimento nesse grande emaranhado. As escreituras presentes no *arquivo-mar* não desejam formular teorias pastorais ou condutoras dos supostos saberes, assim como este texto não deseja produzir algum saber sobre as teorias de seus textos de partida. A principal

questão assim parece ser: de que modo escrever partindo de um texto, sem se deixar cair em uma análise sobre o mesmo? De que modo escrever desde o texto, escrever com o texto, viver o texto, sem representá-lo? Sem deter-se em transmitir e simplificar informações que a autora possivelmente “quis dizer” com ele? Mas, ao mesmo tempo, como ser digna daquilo que ela escreve e diz? Essas são questões que não dizem respeito apenas a este texto mas que poderiam ser questões formuladas por SMC em algum dado momento — e quem afirmaria que não são?

Não existem respostas concretas para tais questões, contudo, é necessário demarcar o fracasso do texto em supor que o mesmo possa dar conta dos seus textos de partida. Porque não se trata de dar conta, de interpretar, resumir, simplificar, mas antes, fazer proliferar os sentidos. Nadar pelo arquivo, abrir caminhos, germinar ideias e garantir a sobrevivência da matéria colocada em cena. Matéria que já não é mais a mesma, mas que ali está e que ainda marca sua presença.

TEXTO-EXERGO

O mal do arquivo é que ele é, ao mesmo tempo, instituidor e conservador e desse modo, o arquivo sempre começa pelo “Exergo”. É através dele que o arquivo ressoa seu tom ao deixar algumas palavras cujo sentido deveria dominar a cena (Derrida, 2001). De algum modo, “Exergo” não deixa de ser aquilo que foi feito até aqui, neste texto. Este, que é um texto construído antropofagicamente e que não é cria solta no mundo e assim, não se pode fazer com ele o que bem entender — pelo menos não tudo. Desse modo, antes mesmo de acontecer e enquanto acontece, ele conserva algo, tem um arquivo. O “Exergo” estabelece um sobrevoos pela superfície e profundezas do texto, para que então o leitor mergulhe livre mas com a prudência necessária.

Pensemos em alguém que caminha e que recebe pelo som e pelo vento o anúncio de que o mar está próximo e então, a cada passo, o solo se torna menos firme. Conforme os pés e depois a cintura vão tocando a água, a imensidão do mar instaura no corpo uma sensação de liberdade — uma liberdade prudente. Com o corpo mergulhado no mar, a conduta agora deve ser outra, de se deixar levar pelas ondas, mas com cuidado. Jogar-se naquilo de invisível e intraduzível que as profundezas e superfícies marítimas resguardam.

É desse modo, com seu “Exergo”, que Sandra inicia um de seus primeiros textos no livro *arquivo-mar*, anunciando o tom do mesmo. Sandra dá a ver as ressonâncias e vozes nas quais o livro é produzido. O “Exergo” não trata daquilo que vem antes do texto segundo uma lógica temporal, mas é um tipo de olhar, de perspectiva a qual o texto não consegue e nem pretende se descolar. Algo que existe com o texto desde sua concepção e seguirá existindo mesmo depois de sua morte, quando sua última linha for assinada pelo autor. O “Exergo” não deseja conduzir o leitor a algum modo de se relacionar com o texto, contudo, o texto não pode negar que tem um desejo. E se deseja, é porque ele tem seu desejo criado em meio a uma rede de agenciamentos: pessoas, ideias, pensamentos e corpos que se encontram com autores, práticas, conversas e pesquisas.

Sandra apresenta e escreve a respeito dessa rede, lança nuances, cria e fantasia imagens e cenas que compõem a produção do livro. Dá a ver os fluxos e modos pelos quais o livro opera, tanto como os agenciamentos e a rede na qual ele assina sua existência. Defende o livro enquanto um trabalho tradutório que reúne dados-fluxos de docências e pesquisas que sustentam a matéria do arquivo. Anuncia que o arquivo do livro não encontra sua matéria nos textos reunidos, mas nas traduções de

seus arquivistas, que carregam a matéria e a herança de algum baú de tesouros. Tesouro que, com o movimento das ondas e espumas e com o toque das criaturas mais estranhas do fundo do mar, acaba se disseminando, mas não se perde.

É tal como o *mar* que Sandra pensa o arquivo, “fluindo de matérias pesquisantes e de corpos docentes que flutuam — enredados nas ações de ler e escrever” (CORAZZA, 2017, p. 20). Os arquivistas, os autores e as autoras que são parte da rede de um viver junto com Sandra, atualizam seus percorridos e movimentam traduções e criações de processos teóricos e procedimentos práticos.

O princípio ativo do livro *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*, segundo Sandra, não é aquilo que os textos dizem, mas antes aquilo que articulam. Aquilo que movimentam, os tesouros que desenterram. Os textos não estão ali para dar sustentação, para fazer avistar um porto seguro ou ilha, mas para levar sempre a outros lugares. Sandra alerta para que não se espere demasiada ordem dos textos, pois “como um navio ébrio, o livro gira e desnorteia os seus escritores e leitores” (2017, p. 22). Por tratarem das próprias vivências dos arquivistas como transcriadoras, os textos não conseguem se organizar em uma só rota.

O léxico do “Exergo” afirma a encenação poética do livro, como o vento que sopra e o som das ondas anunciam a passagem para um território instável e incerto, móvel, dotado de emoção netuniana e suspense tempestuoso. Composto por textos inéditos e por textos já publicados, recortes, extratos de aula e projetos de pesquisa, o livro dá voz a outros modos de existência desses textos, ao colocá-los juntos em um só arquivo. Arquivo que é *mar* e que abriga “traduções, que carregam a tradição e dela pilham, formam e fazem devir, avançam e

regridem, engolem e devolvem, trazem e levam, vão e vêm, sopram ondas e assopram espumas” (CORAZZA, 2017, p. 19).

TEXTO-CENA

No mar do livro-arquivo, dentre as traduções e textos que pululam e nadam, temos “A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução”. Falemos mais a respeito desse texto — como se já não estivéssemos falando dele todo esse tempo, afinal. O texto está publicado na seção Transcrição e Currículo, sob autoria solitária — mas não menos povoada, de SMC. A escrita não é um texto inédito que foi produzido para o livro, mas sim um texto encomendado e apresentado na *XI ANPED SUL – Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais*, no ano de 2016, no GT 19 *Educação e Arte*. O dado nos informa que o texto foi apresentado oralmente, isto é, possivelmente em uma sala de aula e/ou auditório, através do gesto corazziano.

Temos um texto e uma cena. O corpo, o gesto e a voz constituíram o modo como o texto foi lançado no pensar comum — salvo o envio feito alguns meses antes por Sandra, para seus orientandos, em um e-mail com o título “texto para Anped sul”, seguido pelo anexo e pela frase no corpo do e-mail: “digam-me o que lhes parece, besos, S”. E é desse modo que se constitui um outro tom no texto-cena, que está ali no timbre da voz, no movimento das mãos e na composição do instante. Cena que é impossível de ser retomada pela lembrança, mas que pode se compor novamente quando atualizada, marcada pela invenção e pela verdade fugidia da memória.

O ano era 2016. Sandra estava em uma sala de aula, sentada em uma cadeira, com os dois cotovelos sobre a mesa, de frente para um grupo de pessoas. Na cadeira estava a mochila pendu-

rada e na mesa, o texto, um pequeno caderno sem linhas e uma caneta. Sobre a mesa, então, temos o texto impresso, com suas 15 páginas grampeadas no canto superior, o caderno sem linhas e a caneta, que não era uma caneta Bic azul ou preta. Aos olhos do público, aquilo que mais chamava atenção na cena não eram os anéis dourados na mão de Sandra, mas os *post-it* coloridos colados por toda a parte: no texto, na caderneta sem linhas e em alguns livros que também estavam sobre a mesa. Os *post-it* formavam quase um outro texto, que não era um texto de ser lido, mas a cena de um pensar em movimento.

A cena se compõe e Sandra inicia a fala, a mão que segura o texto tem o cotovelo apoiado sobre a mesa, enquanto a outra mão encena gestos e auxilia a virar as páginas do texto. Os movimentos da mão que gesticula são tão firmes quanto o som da voz aguda e constante, que sobe um tom ao final de cada pergunta que lança no espaço da sala de aula. Uma primeira pergunta rouba a cena: “Como, na área da Educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um de seus domínios?” (CORAZZA, 2017, p. 19).

Subsequente a esta pergunta, outras 25 questões vão sendo lançadas em entonações aristotélicas tais como *onde, quais, como, o que, porquê, em que medida*, circulando entre as temáticas de didática, currículo, educação e processos de criação. A fala possivelmente tem duração de 1h30 e o texto dura cerca de 15 páginas, nas quais Sandra formula questões e produz afirmações juntamente com 69 diferentes outros textos e livros e 32 diferentes autores que ela carrega nas referências do texto.

As referências presentes não estão no texto como objeto de reflexão, Sandra não escreve (e nem fala) sobre as matérias e nem sobre os autores, mas situa-os de modo a fazer com que orbitem e pensem junto com o texto. Instaura diferentes

blocos de espaço-tempo, que não permitem que o texto se fixe em uma verdade ou saber. O texto, com suas questões de partida, leva sempre a outras questões, abrindo caminhos e mundos diversos. Planta germes de ideias. Instaura pulgas atrás das orelhas, compartilha, na força da voz e da escrita, uma herança, apresentando pistas em relação aos tesouros que tem guardado em seu tempo de pesquisa e docência.

TEXTO-PROCEDIMENTO

A partir das perguntas iniciais lançadas por SMC, este texto criou um procedimento de encontro, estudo e escrita de seu referido texto de partida. Assim, propôs-se a ler o texto, sobrevoar, mergulhar, nadar, escalar, perfurar, rachar o texto, perspectivando-se pelas perguntas. Isto é, colocando cada pergunta em cena, para assim escrever aquilo que salta. Como um surfista que se insere em uma onda preexistente, trata-se de se situar entre as ondas do texto de partida e colocar em perspectiva o modo de se fazer aceitar pelo movimento produzido pelo texto, quando cada pergunta é colocada em cena.

As questões não são colocadas em cena para encontrarem suas respostas ou produzirem uma interpretação, nem mesmo para simplificar o texto. Ao encontrar o texto e o gesto corazziano de sua fala, a escritora reformula, enumera e adiciona outras questões. As novas questões são retiradas do texto, logo, tudo está no texto de partida, mas já não se trata mais apenas dele. Trata-se de uma composição, soma e subtração, ao eleger distâncias e calcular proximidades, com objetivo de pluralizar os sentidos do texto e escrever aquilo que permanece. Trata-se de assegurar uma sobrevida do texto, para que ele dure mais tempo e de modo diverso, “[...]a tradução funciona como força motriz das mudanças” (CORAZZA, 2017, p. 6).

O texto que Sandra escreve e fala não é *sobre* a vontade de potência do professor artistador, mas é ele próprio a vontade de potência do professor artistador em cena. Isto é, é *em nome* da vontade de potência do professor artistador que o texto acontece. Em alguns momentos a criação, de acordo com Deleuze (2016), parece ser algo bastante solitário, mas é em nome dela que se tem algo a dizer para alguém. E assim SMC diz, em nome de sua vontade de potência de criação e nós, escritores de seu texto, dizemos também:

I) A principal matéria (considerada amorfa) de Currículo e Didática é a vida mesma;

II) Currículo e Didática são considerados movimentos de prática do pensamento educacional;

III) Atos transcriutores implicam menos transportar os sentidos de uma língua para outra e mais recriar discursos e culturas; dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreenderem novos recomeços;

IV) Currículo e Didática funcionam como discursos afirmativos, desde que conduzem determinadas interpretações e avaliações, não mais sendo conduzidos pelas existentes;

V) Didática e Currículo estão articulados a uma teoria criadora e por isso não podem ser guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir;

VI) Didática e o Currículo da Tradução movimentam os seus processos de pesquisa, criação e inovação;

VII) Didática e Currículo da Tradução mesclam e cruzam o que passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir;

VIII) A tradução é um ato político, que desfuncionaliza a instrumentalidade das línguas e aproxima distâncias, num processo de transformação cultural;

IX) A tradução será eficaz se, após minuciosamente trabalhada, tornar-se autônoma como uma obra de Arte, de Filosofia ou de Ciência;

X) Que os professores não traduzam tudo; mas privilegiem aqueles elementos que mudam, afetam ou revolucionam cada uma das matérias que põem em circulação;

XI) O professor-tradutor é um agente de fluxos da invenção;

XII) O professor conversa com a matéria que movimenta, promove a catarse de formas desconhecidas e lhe conjura outros sentidos;

XIII) Cada discurso, texto e autor originais, de que o tradutor-professor se ocupa, passa por tantas transmutações, que acaba não sendo mais matéria nem língua de ninguém;

XIV) O professor domina a tradução quando coloca o “seu próprio ser dentro dela”;

XV) Tanto Didática quanto o Currículo da Tradução são, eminentemente, críticos-vivificadores;

XVII) O senso comum logocêntrico estabelece que todos podem ser professores, bastando conhecer as matérias a serem ensinadas, transmitidas ou dadas;

XVIII) Circula um mito de que os saberes, como textos ou discursos, possam ser anteriores e independentes das leituras e escrituras, que deles são feitas;

XIX) Circula um outro mito, de que possa existir um único original, presente e estável, unanimemente aceito, depositário de significados conservados e imune às interpretações e valorações que proliferam e o agitam;

XX) Ao abdicar das nossas interferências criadoras, em alguma medida, renunciamos (nós, os professores) aos direitos

autorais (em todos os sentidos), ingressando, muitas vezes, em modos de profissionalização não dignos do seu real valor.

TEXTO-ANEL

Uma boa tradução acontece quando é atribuída vida nova aos elementos originais e com ela, a sensação de que ainda vivem (CORAZZA, 2017). Não se trata do modo como o professor é fiel à sua matéria, tampouco do quanto os procedimentos didáticos prestam fidelidade ao currículo que os sustenta. Trata-se, no ato tradutório do professor artístador e mesmo na relação de escritor com o texto, daquilo que ele é capaz de movimentar, da mobilidade de criação que ele carrega. Talvez aí se encontre sua vontade de potência.

A vontade de potência do professor perde sua força quando ela é utilizada na direção de prestar fidelidade à matéria original, quando o ato tradutório do professor se torna um exercício de transmissão, de passagem. Como se, para ser professor, bastasse ter o conhecimento sobre a matéria ensinada ou repassada. Recuperar assim a força dessa vontade de potência artístadora envolve resgatar o valor autoral e crítico do professor, que não deseja traduzir letras mortas ou apenas transmitir dados. O que acontece quando ele considera e olha apenas o lado conservador do arquivo, ao invés de carregar aquilo que o arquivo tem de vivo, colocando em suas costas o pesado fardo de um peso morto, que ocupa espaço e suga energia.

O professor-tradutor vê crescer sua vontade de potência artístadora justamente ali no ponto em que ele transgride o arquivo e a matéria supostamente originais. Ali onde ele os refaz, reinventa, cria outras conexões a partir de seus textos de partida, o que implica sempre em um ato de pesquisa e docência. Justamente porque considera que a matéria se refaz

no encontro com o outro e assim, convoca e invoca sempre a presença do outro para um pensar junto comum. O arquivo, como em um jogo de passa anel, se atualiza no fazer relacional, com o texto, o arquivo, o leitor, aluno, escreitor.

No jogo do passa anel, em alguma altura já não interessa mais com quem de fato o anel está, mas o que mais importa é tudo aquilo que se construiu em torno do jogo. As mãos passando umas entre as outras, os burburinhos, comentários, risadas, tensões. Isto é, aquilo que o anel movimenta e ainda, o modo como ele cria relações em seu entorno mesmo tendo sua existência ficcionalizada. É, no entanto, o jogo que mantém o anel vivo, tanto como é a tradução, através do ato e do gesto do professor-tradutor, que mantém o texto e o arquivo vivos. É no ato/jogo de passar anel que um viver junto é convocado, novas relações são estabelecidas, criam-se novos mistérios a serem desvendados e o texto pode seguir existindo de outros modos.

Assim funcionam os textos, a tradução e o próprio viver-junto a rede de pesquisa, docência e vida com SMC. Já não se sabe mais com quem circula o anel, mas Sandra nunca deixa de fazê-lo circular com suas traduções, experimentações, pesquisas e textos que seguem sendo traduzidos para as mais diversas línguas e áreas. Traduções que acontecem em encontros com diferentes matérias da filosofia, arte, cinema e aquilo que desperta o desejo de pesquisa dos alunos, professores, pesquisadores, tradutores e artistas, que compõem a rede de SMC, que por sua vez, não para de germinar.

Com a verdade e a fantasia, Corazza joga com o texto diferentes questões que chegam de diferentes modos ao leitor e que carregam um tom de magia, aventura e mistério. Ela convoca o leitor para que ele se aventure e escreva junto

o texto que lê. Através de sua generosidade, compartilhando com rigor o seu fazer docente e pesquisador, SMC convida para um longo mergulho na fabulação, ficção e fantasia. Abre caminhos para que o leitor se jogue no arquivo do texto, nade, salte e bata pernas, braços e aquilo que julgar necessário para garantir sua sobrevivência e a sobrevivência do texto.

TEXTO-CENA FINAL

Estamos ainda na sala de aula no ano de 2016, Sandra está sentada em frente ao público e a fala vai se encaminhando para o final. Algumas questões foram debatidas, perguntas foram feitas e Sandra questionou uma questão levantada por alguém que estava na sala. Então, depois de ter pedido licença para ir ao banheiro, com sua mochila nas costas e depois de ter tomado um café em um copo pequeno de plástico branco e ter passado um pouco de creme nas mãos, a fala termina.

As traduções curriculares e didáticas, segundo Sandra, poderiam mesmo se tornar mais importantes do que os originais, repercutindo os seus impactos criadores. Para isso, seria preciso modificar a imagem dogmática do pensamento que envolve a docência-tradução e atentar, enquanto professores, para a complexidade e delicadeza dessa tarefa. A vontade de potência do professor artistador não compõe apenas o tema do qual Sandra tratou em sua apresentação, mas está na própria apresentação. Está na composição da cena que se cria em frente aos olhos do público. Logo, não está apenas no conteúdo original de sua fala, mas também nos textos-cenas que compõem os arredores da mesma. Nos *post-it*, os anéis, o tom da voz, as mãos que gesticulam, o gesto, a transgressão do texto original, o chiste, a gafe, a pausa para o banheiro, isto é, aquilo que é tão próprio de Sandra e daquela

cena. Aquilo que, é tão próprio de cada professor, quanto é próprio e autoral o seu gesto criador.

A vontade de potência reside no resgate da força da tarefa do professor-tradutor, que é mais criadora do que transmissora ou representacional e que vai muito além daquilo que cabem em letras de um conteúdo morto. Uma tarefa que ultrapassa a banalidade do comum, a facilidade explicativa, que considera e olha para o viver junto da vida docente e aquilo que se torna possível criar a partir desse viver junto. Se a vontade de potência do professor artístador está a serviço de algo, é da renovação do pensamento e não de seu aprisionamento ou de sua suposta neutralidade.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara (org). *Docência-pesquisa da diferença*: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: Doisa, UFRGS, 2017.

DELEUZE, Gilles. O que é um ato de criação? In: DELEUZE, Gilles. *Dois Regimes de loucos*: textos e entrevistas (1975-1995). Edição preparada por David Lapoujade; Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016. p.332-343.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo*: uma impressão freudiana. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIDÁTICA-ARTISTA DA TRADUÇÃO:¹⁸² fantasias de docência

Eduarda Ritzel¹⁸³

O texto em tela localiza a Didática como resultante dos atos de criação pedagógica em que a própria Pedagogia atualiza-se em Currículo, tomando algumas questões enquanto desafios, tais como: O que é criar didáticas? Como desenvolver didáticas, a partir de um objeto, tema musical, fórmula matemática, passo de dança, fato policial, ritmo, melodia, pintura, filme, ensaio, romance? De onde surgem as formas didáticas? Ao educar, cada um de nós cria didáticas?

Dessa forma, pensa a Didática como inseparável de variadas traduções e definições que são provisórias e sujeitas a contínuas reformulações; pensa a Didática, também, indissociável de uma política e de uma prática tradutória, que realiza artistagens (CORAZZA, 2006; 2011; 2012), com suporte teórico: da filosofia da diferença, com Deleuze e Guattari; das teorias da tradução literária no Brasil, com Haroldo de Campos e Augusto de Campos; do método de criação e exercício do informe com Paul Valéry; e das formulações didáticas contemporâneas, principalmente com Selma Pimenta e Vera Candau, dentre outras.

¹⁸² Didática-artista da tradução: transcrições. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p. 40-55.

¹⁸³ Licenciada em Ciências Sociais (UFRGS) e Mestra em Educação (PPGEdu/UFRGS). Atualmente cursa bacharelado em Filosofia (UFRGS).

DIDÁTICARTISTA

A Didática-Artista, que pode ser lida como DidáticArtista foneticamente, movimenta processos de pesquisa, criação e inovação através de circuitos e transcurso de tradução em que honra os elementos científicos, filosóficos e artísticos que são extraídos de obras já realizadas ao mesmo tempo que possibilita experimentar, dando espaço às próprias criações.

Essa Didática fissa as certezas e verdades herdadas, pois compõe linhas de vida e devires reais, potencializa fluxos informes que se insinuam entre blocos sensíveis e epistêmicos da Filosofia, da Arte e da Ciência.

A principal matéria da DidáticArtista é a vida mesma, mas o seu realismo não se reduz à mimese do real, diferente disso, busca o outro misterioso da realidade em que a vida encontra-se com formas de conteúdo e expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico. A DidáticArtista se apropria dessas formas e desafia as línguas que as produziram, conservando traços dos elementos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas. Trabalha as potências que essas formas carregam, substituindo a relação forma-matéria pela relação força-material. Ao associar obras, autores e tradutores em devires, favorece culturas do dissenso. Reinventa significações, cria novas linhas de saberes, sentires, fazeres, posições de indivíduos, comunidades e grupos. Transforma momentos, lugares, incidentes e circunstâncias passíveis de experimentações.

A DidáticArtista segue devires ao produzir formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos.

PROCESSO DE TRADUÇÃO

A tradução percorre a DidáticaArtista como um dispositivo que a desencadeia e uma prática que a desdobra. A didática é, dessa forma, constituída pela tradução de perceptos, afectos e conceitos. No processo tradutório, distingue descoberta e invenção, sendo a descoberta o que incide sobre o que já existe e que por isso, seguramente vem; e a invenção dá o ser o que não era, o que pode, inclusive, nunca vir (DELEUZE, 1999).

A tradução didática é uma espécie de “destrução”, ou seja, que não age como teoria da cópia, mas como produção da diferença no mesmo (CAMPOS, 2008). Essa tradução introduz novos modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos quando repensa e reescreve os originais.

Sandra nos diz, portanto, que a tradução é um ato político, pois desfuncionaliza línguas instrumentais e aproxima distâncias em um processo que é de transformação cultural em que desestabiliza o próprio *status quo* da linguagem educacional.

No entanto, a Didática não traduz tudo, mas privilegia os elementos que mudam, afetam ou revolucionam as áreas com as quais trabalha. Ou seja, traduz aquilo que apresenta maiores desafios. A tradução didática é, dessa forma, “transcrição e transculturação” (CAMPOS, 1976).

DOBRA TRANSCRIADORA

A DidáticaArtista busca novos sentidos e valores. É natural da tradução ser infiel ao original, desse modo, toda didática criada é resultado de uma artistagem. A Didática não se importa em reconstituir a informação semântica ou formal de um elemento original, mas sim em reconstituir os movimentos de sua língua e sistema de signos.

Essas traduções não são funcionais, automáticas, etimológicas, estruturalistas, hermenêuticas, celebrações epifanísticas, sobretraduções, semidecalques, superafetações; também não soam como extravagâncias; não traduzem palavra por palavra, linha por linha; não transmitem mensagens; não contêm purismos acadêmicos; não explicam os textos pelo contexto histórico, econômico, social, ideológico ou político (CORAZZA, 2017, p. 46).

Os efeitos dessas traduções, em suas potências recriadoras, valem como se fossem as obras originais e abertas.

DIDATA-TRADUTOR

O Professor não é obrigado a transmitir o conteúdo literal e verdadeiro dos elementos originais, sejam eles científicos, filosóficos ou artísticos. O Professor não faz cópia nem dublagem, não é refém dos autores e obras que traduz, pois não busca autenticidade textual e, dessa forma, não preserva a essência dos originais, não os trata como sagrado.

O Professor não tem como intuito fazer com que suas traduções sirvam de simples auxílio para a leitura dos originais. Diferente disso, o Didata-Tradutor é um escreitor (aquele que escreve e que lê), que transcreve e transcultura elementos científicos, filosóficos e artísticos, mas reconhece a sua própria produção.

O Professor cultiva uma empatia com os elementos originais, exercitando suas fantasias e projetando-as nas experimentações tradutórias por meio de escreituras e diálogos críticos em que encaminha um estranhamento dos originais, em interpretações singulares.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Ao traduzir didaticamente, cada elemento original é tratado como algo já criado, embora os procedimentos tradu-

tórios não compreendam sistemas prontos de interpretação. Ou seja, desenvolvem experiências, pretendem que os elementos didáticos, mesmo que imersos nos originais, valham em lugar dos mesmos de modo que a Didática funcione criadoramente. No entanto, mesmo que um elemento traduzido venha a trazer algo de novo, o Didata traduz ideias prontas, embora “sob o signo da invenção”, que rasura a origem e oblitera a originalidade.

Transforma-se em um Didata-Artista (DidatArtista), envolvido em um perigoso traduzir que é sempre retraduzir. Gesto que rompe com o dogma da unidade identitária em línguas de partida e línguas de destino. Assim, “cada uma das línguas originais, de que o Tradutor se ocupa, passa por tantas transmutações didáticas, que acaba não sendo mais língua de ninguém” (CORAZZA, 2017, p. 48).

ELEMENTOS ISOMÓRFICOS

Em cada Didata-Tradutor habita um Autor, que é constituído por lances inventivos e que tumultua a linguagem da Educação, escava uma outra língua nas línguas originais de forma que estas sofram reviravoltas.

Os procedimentos tradutórios implicam mais do que transportar os sentidos de uma língua à outra. Trata-se de romper com o traçado reto da tradição, em que a Didática apropria-se dos elementos originais da Arte, da Ciência e da Filosofia, tornando-os seus. Neles, o Didata faz ecoar sua própria voz, sem que consiga separá-la das vozes precursoras. Dessa forma, o Professor é responsável por agir como um atualizado e competente escritor dos elementos que são transcritos. Mas, mesmo realizando encontros entre traduções e originais, a língua didática precisa manter a vizinhança, o parentesco com as outras

línguas, em outras palavras, manter uma relação de isomorfia entre os elementos originais e as traduções.

TRABALHO CRÍTICO E TÉCNICO

O Didata-Tradutor homenageia a habilidade que os autores tinham ao criar os elementos. Nesse sentido, aquilo que ensina compõe um elemento propriamente didático, que segue os contornos do pretense original que tinha diante de si. O Professor domina a tradução justamente quando coloca o “seu próprio ser dentro dela”.

A tradução é uma forma de leitura que compreende não a simples descodificação do elemento original, mas as condições em que ele foi criado. Dessa forma, “a Didática é eminentemente crítico-vivificadora, que revolve as entranhas dos elementos artísticos, científicos e filosóficos, para trazê-los novamente à baila, em outros corpos linguísticos, pragmáticos, intelectuais” (CORAZZA, 2017, p. 51).

ESTRATÉGIA DE RENOVAÇÃO

Na Didática da Tradução, o velho é tornado novo. Isto é, dar nova vida àquilo que passou, em que, ao traduzir os elementos filosóficos, artísticos ou científicos, a Didática os reconfigure inventivamente.

O erro do Professor é conversar o estado da própria linguagem, não deixar que ela seja afetada por outras; a sua maior covardia é desistir das traduções, antes de começá-las ou terminá-las.

São consideradas “ruins” as traduções didáticas que matam a vitalidade para pensar, ler, escrever o elemento traduzido. São consideradas exitosas as traduções didáticas que assumam a função de um verdadeiro elemento científico, filosófico

ou artístico, ou seja, não mais uma mera representação ou substituição dos perceptos, afectos, conceitos e funções, mas autônoma como uma obra de Arte, Filosofia ou Ciência.

CONSTRUINDO UMA ESCRILEITURA PARA SI: FANTASIAS DE UMA DOCÊNCIA EM PREPARAÇÃO

Sandra nos ensinou e continuará a nos ensinar muito sobre educação, escrita, leitura e tantas outras coisas. Quem agora a transcria, parte do ponto de vista de alguém que inicia a sua docência e que, com Sandra, aprendeu a questioná-la, isto é, questionar as suas verdades, desde o princípio. É, portanto, um escreitora em formação, que aqui fala e diz. Da fantasia de escrever o que em educação se viveu ou se vive (CORAZZA, 2006), mesmo que, no início de uma docência, pense não ter vivido nada que valha a pena ser escrito.

Trata-se do início de uma docência que tem a fantasia (BARTHES, 2003) como cerne, a transcrição como um modo de operar; que não quer nada com o estereótipo do “Professor-Primordial (Uno, Padrão, Verdadeiro, Normal)”, esse que muitas vezes aparece como Ideia-Pura de Professor-Modelo, dotado de uma qualidade essencial, de onde todos os outros professores são derivados, embora geralmente como cópias mal assemelhadas e por “serem tão dessemelhantes da Professoralidade (que é a causa de O Professor e de todos os professores) seriam profundamente desprezados” (CORAZZA, 2013, p. 22).

Quem lê Sandra nos cursos de licenciatura e pedagogia, se depara com um trabalho de desconstrução, subversão, do currículo, da didática, do sujeito, do conhecimento e, sobretudo, das verdades herdadas. Pois, para Sandra, “é preciso desprender-perder-esquecer o dado e o feito, que nos largaram de herança [...]. É preciso desaprender o aprendido para poder

ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação” (CORAZZA, 2005, p. 13). Nesse viés, ser educadora não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar as verdades que se herda sobre a docência. Pois

ao estabelecer um modo de agir de antemão, estanca a vida, uma vez que deixa ao professor o compromisso de reter fluxos vitais, pois, somente desse modo, ele, supostamente, teria o controle ou a certeza de estar seguindo a prescrição correta para aquele determinado modo de agir. (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 7).

Trata-se do início de uma docência que, com os textos de Sandra, se propõe a enfrentar a tradição moderna pedagógica, essa que insiste em desenvolver receitas ou manuais de um como fazer, qual a melhor forma de “dar uma aula”, montar um currículo, qual a verdadeira essência da identidade docente — como se existisse uma. Com a modernidade a educação tinha na formação de sujeitos, saberes e poderes, um plano de governamentalização neoliberal, cujas condições são empobrecedoras em termos de qualidade de vida, privatistas, das instituições e das subjetividades (CORAZZA, 2013). É preciso enfrentar, portanto, as noções de educação, pedagogia e currículo que ainda estão enraizadas nas ideias modernas, em que

seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática (SILVA, 2015, p. 111-112).

Questionar, partindo de um pensamento pós-crítico, essas concepções modernas de sociedade, do sujeito enquanto centro da ação social, em que essa crítica consista em problematizar as concepções de “conhecimento”, “verdade”, “real”, destacando justamente o caráter artificial e produzido dessas noções (CORAZZA; Tadeu, 2003). Os professores-pesquisadores passam, então, a reinterrogar os sistemas de pensamento moderno, desconfiando de suas verdades e a questionar “suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade”, de modo que reconheçam “o difícil equilíbrio entre técnicas de coerção e processos de construção e modificação dos Eus” (CORAZZA, 2013, p. 96). Portanto, preferir sempre uma certa inclinação à incerteza, à desconfiança das afirmações, à emergência de uma identidade que pode ser chamada pós-moderna (SILVA, 2015), isto é: descentrada, múltipla, fragmentada.

A educação é feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar e executar nossa própria docência-pesquisa; e, ao mesmo tempo, o privilegiado campo de experimentação, para que possamos exercitar outras possibilidades educacionais (CORAZZA, 2013, p. 100).

Para isso, questionar o sujeito da educação, o sujeito docente: retomá-lo como ficção. Inventar uma última ficção — o fictício da identidade; essa ficção faz “comparecer o nosso plural: nosso prazer é individual — mas não pessoal” (BARTHES, 2015, p. 73). Tratá-lo não como sujeito, mas como um processo de subjetivação. Sair da crença de um “eu” unificado e permanente enquanto causa e origem da ação. O sujeito é pura identidade e a identidade exige permanência, estabilidade (CORAZZA; TADEU, 2003).

No entanto, Deleuze (2013, p. 120), lendo Foucault, trata a subjetivação como uma relação de força consigo, como uma dobra da força; constitui, dessa maneira, modos de existência, a “invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte; não a existência como sujeito, mas como obra de arte”. Inventar modos de existência em educação, em que essas possibilidades de vida não parem de se recriar. Não confundir esses modos de existência com a constituição de um sujeito, a não ser que o destitua de toda interioridade, de toda identidade, pois a subjetivação não tem a ver com uma pessoa, “é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento [...] É um modo intensivo e não um sujeito pessoal” (DELEUZE, 2013, p. 127-128).

Tornar o sujeito, despido de toda interioridade, mas preservando a subjetivação, um *escreitor* (aquele que lê e escreve), sendo a *escrita* (CORAZZA, 2008) “o *modus operandi* privilegiado da didática da tradução” e “exige que ponhamos no mundo algo próprio em nossa leitura-escrita do arquivo do mundo” (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 9); retirá-lo de sua concha imaginária, do código científico para lançá-lo no branco da página, pois a escritura é “esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual se foge nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve” (BARTHES, 2012, p. 57). Escritura que se cria em um entrelaçamento perpétuo, um texto-tecido onde o sujeito se desfaz, tal qual uma aranha que se dissolve em sua teia (BARTHES, 2015).

O desejo é a dimensão essencial da escritura. Há um querer-escrever (BARTHES, 2005a) que é propriamente uma atitude, uma pulsão, um desejo, ainda mal definido, mal situado, diretamente ligado à fantasia de escritura. Esse *Desejo*

de Escrever vem de leituras particulares, tal qual um encontro amoroso — o que marca esse encontro? A esperança, isto é, no “encontro com alguns textos lidos, nasce a Esperança de escrever” (BARTHES, 2005b, p. 13). Mas o desejo não de escrever como o autor amado e sim o desejo que o autor teve de escrever. Essa escrita é mediada por uma prática de imitação, mas o que se produz é tão rebelde, tão deformado, que talvez seja melhor abandonar essa palavra. Dessa forma, para que a obra do outro passe para mim, assim como sinto agora a obra de Barthes, de Sandra, é preciso que “eu a defina em mim como escrita por *mim*, e que ao mesmo tempo, eu a deforme, a torne Outra, por amor” (BARTHES, 2005b, p. 18).

O início de uma docência, de alguém que encara a sala de aula pela primeira vez, em uma experiência inundada dos ensinamentos de Sandra e seus amores, suas transcrições; início de uma docência que não pode ser vista como mero instrumento de comunicação, mas como “uma tarefa de resistência” (CORAZZA, 2019a, p. 5); que coloca o professor enquanto pesquisador (CORAZZA, 2013, p. 100), não como parte de uma elite, de uma instituição, mas como um devir-pesquisador, pois caso contrário, não teria como ensinar. Professores-pesquisadores que reinterpretam os sistemas de pensamento, o moderno principalmente, suspeitando de suas verdades, um ensino-pesquisa que é impuro, pois “mescla e cruza o que passou, o que nos afeta, e os mundos possíveis por vir”; que coloca o professor enquanto escritor, realizando um trabalho de deslocamento, desfocamento, desnivelamento, desmanche, desativação “mesmo que sutil, do poder reativo, autorizado e autoritário da linguagem” (CORAZZA, 2008, p. 184); enquanto, também, didata-tradutor, que faz traduções impulsionadas por interpretação e crítica, enquanto operações monstruosas e por

isso são “traduções sujeitas a moções, dotadas de polaridade fluida [...], em curto-circuito com os originais; interrompendo a si mesmas, para renovarem o contato com os componentes de cada matéria” (AQUINO; CORAZZA, ADÓ, 2018, p. 4); que faz artistagens de variações múltiplas, compondo linhas de vidas e devires reais (CORAZZA, 2013); que, por último, mas não final, faz sonhar, “fortalece a reapropriação das forças fantásticas de maravilhosas da Aula” (CORAZZA, 2019a, p. 13), pois o sonho de aula não é uma tola ilusão, “mas a concretude de uma vida docente mais alegre” e “um mundo fantasioso, no qual o professor erra e, ao mesmo tempo de se faz cargo, pois necessita reinventar um outro real” (CORAZZA, 2019b, p. 8).

Uma teoria pedagógica que enxergue, portanto, os docentes enquanto pesquisadores, didata-tradutores, *escrileitores*, artistas, sonhadores. O início do exercício de uma docência que sabe que com a força da experiência, da leitura, da escritura, da tradução, se cria um caminho e um modo de operar em Aula, Currículo, Didática. Uma docência que, ao ser exercida, experimenta e inventa; “reescreve roteiros rotineiros de outros tempos; desenvolve artistagens de pedagogias inimagináveis” (CORAZZA, 2005, p. 142). Docentes, portanto, que sabem que a criação “é sempre um processo de autocriação, de criação de si” (CORAZZA, 2013, p. 98). E que o que nos faz resistir e persistir acontece justamente nos *biografemas* (BARTHES, 2004), isto é, nos detalhes de uma vida, na invenção de uma vida; mas também nos *incidentes* (BARTHES, 2005c), aquilo que cai sobre alguma coisa, o contínuo-descontínuo, como um floco de neve.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo D. L. Por alguma poética na docência: a didática

como criação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-18, 2018.

BARTHES, Roland. *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

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

BARTHES, Roland. *Incidentes*. São Paulo: Martins Fontes, 2005c.

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

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

CAMPOS, Augusto de. *A operação do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

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

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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

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

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.) *Caderno de notas I: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 31-96.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: *XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas, SP: 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, <http://www.endipe2012.com.br/>

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

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcriações. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.) *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017, p. 40-55.

CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-25, 2019a.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 24, p. 1-15, 2019b.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PESQUISA EMPÍRICA-TRANSCENDENTAL
DA DIFERENÇA:¹⁸⁴
a máquina do
mundo corazziana

Cintya Regina Ribeiro¹⁸⁵

*Pois só como fenômeno estético podem
a existência e o mundo justificar-se
eternamente.*

FRIEDRICH NIETZSCHE

A despeito da presença capilarizada e, em certa medida, já duradoura de modos pós-metafísicos de pensamento circulantes em nossa ordem discursiva, o vigor metafísico resistente, persiste, insiste em seu moto contínuo de produção de mundos.

E talvez seja essa presença tão silenciosa quanto pervasiva de uma ordem transcendental preemptória aquilo mesmo que dispara esse estudo crítico-clínico de Sandra Corazza. Do encontro com suas ideias, um espanto: não basta deflagrar a persistência desse assédio metafísico ao mundo da pesquisa. É preciso perseverar, dizer dele mais uma vez e uma vez mais, levando-o aos estertores, numa aposta de que essa repetição performativa possa entrar em variação contínua, em favor de uma transcendência em vias de profanação.

¹⁸⁴ Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escreitura e tradução de dados. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Docência-pesquisa da diferença*: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p. 274-291.

¹⁸⁵ Licenciada em Ciências Sociais. Docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da USP.

Justamente por isso a nervura do estudo toma a questão do dado, esse marcador cientificista, como arena de problematização e combate. Na ambientação científica mais recorrente, o dado é considerado uma espécie de entidade natural que se dá a observar, fundamentando-se naquilo que a ironia de nossa autora denomina uma “doutrina religiosa da Graça” (CORAZZA, 2017, p. 275).

E então a pensadora propõe a pergunta axial que exigirá abrir-se às fabulações:

Em que medida a pesquisa nas Humanidades, em especial na área da Educação, pode se fiar em um fluxo não representativo, não figurativo e não significativo? Haverá aí uma marcha disruptiva, diferentemente daquela progressiva verificada nas Ciências Exatas? (CORAZZA, 2017, p. 275).

Outro ato de pensamento se ensaia: trata-se agora de tomar os dados não como objetos prévios de captura, mas como efeitos, como produções da própria ação da pesquisa em seu trabalho de experimentação, dispondo-os, assim, em certo modo de funcionamento. Tal prerrogativa produz outra maneira de endereçamento à prática da pesquisa, transtornando o próprio gesto investigativo de interpelar. Como repositiva Corazza (2017):

[...] o pesquisador indaga: *o que acontece aqui?* E esta é a única pergunta suportada por qualquer funcionamento experimentador; pois, nela, não há lugar para alguma realização prodigiosa ou salvamentos visionários, mas algo da ordem do acaso (o que é um paradoxo) e das possibilidades. [...] Assim, perguntar *o que acontece aqui?* coloca para andar o vazio de uma indeterminação [...]. (p. 277, grifos da autora).

A nosso ver, o giro para uma abordagem da pesquisa como acontecimento não pode ser tomado como mera volição de natureza epistemológica. Nesse estudo, Corazza (2017) arma uma cena na qual a abertura ao acontecimento se impõe como necessária no jogo das práticas de pesquisa em educação, tendo em vista produzir uma espécie de fissura no império dos sentidos dos dados.

Mas interpelar o acontecimento se mostra tão instigante quanto intangível. Não à toa a indeterminação aqui será o eixo a partir do qual todas as forças de uma pesquisa poderão entrar em correlação.

Colocar em movimento o vazio da indeterminação ou fazer do inapreensível o motor mesmo de uma pesquisa obriga desvencilhar-se de certezas de percursos metodológicos com vistas a criar as próprias artes de pesquisar.

Acreditamos que este é o procedimento estratégico maior mobilizado por esta pesquisadora educacional na transversal de toda sua obra. Nesse seu trabalho em particular, tal procedimento é explorado a partir de uma atenção minuciosa ao sutil espaço intervalar que, sob o recurso linguístico de hifenização da expressão empírica-transcendental, expõe a vibração do jogo imanência-transcendência. Acompanhemos as minúcias desses movimentos, pois.

INFINITIVOS VERBAIS EM COMPOSIÇÃO

O desaparecimento dos marcadores que balizam aquilo que reconhecemos como ciências da pesquisa não é aqui entendido como decorrência natural do próprio desenvolvimento do pensamento científico, mas como resultado de tensões inescapáveis.

A nosso ver, a presença forçante de outros modos de criação constitutivos da vida mundana suscita afecções entre

todas as práticas, produzindo-lhes mutações imponderáveis, permeabilizando as fronteiras das racionalidades e com isso, abalando os territórios consagrados dos saberes. O campo da pesquisa não escapa dessas situações.

Nesse horizonte mutante, cabe-nos indagar: afinal, pesquisar é uma ciência, uma arte, uma filosofia? Ou ainda, algo de outra natureza?

No encontro com pensadores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Paul Valéry, Maurice Blanchot, Roland Barthes, Haroldo de Campos, Gaston Bachelard, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Walter Benjamin, entre outros, Corazza (2017) produz uma alquimia de sensibilidades pensantes, no intuito de forçar o pensamento da pesquisa educacional ao encontro com seu próprio fora.

É a evocação da ideia de estilo o aguilhão que permitirá à autora estabelecer alianças com o domínio da indeterminação e deslocar o fazer pesquisa em educação de seus enredamentos tradicionais. O estilo, ou mais vivamente, uma “abertura estilística” (CORAZZA, 2017, p. 278) será a condição de lida criadora com o imponderável, com a incerteza, com o acaso. É essa abertura estilística que possibilitará criar outro modo de relação com os chamados dados de pesquisa.

E aqui, a pesquisadora lança mão da ideia de tradução, pinçada e metamorfoseada do campo dos estudos literários, para articular à magia do trabalho de estilização. Assim, estilo diz respeito a um ato de criação movido por uma operação tradutória das forças do mundo. Estilizar, traduzir, criar são forças impessoais que se agitam e se combinam no ato de pesquisar. Para a autora, essas forças se materializam como atos de ler e escrever em meio à vida, instaurando assim um campo de experimentação nomeado como *escrelaturas* (CORAZZA,

RODRIGUES, HEUSER, MONTEIRO, 2014), campo este indissociável dos atos de pesquisar.

Eis, portanto, a enunciação do circuito: “Todo pensamento é [...] leitura, escritura e tradução. [...] Por isso, o trabalho tradutório de escrita-leitura dos dados de uma pesquisa abre passagem para mais além dos seus próprios limites” (CORAZZA, 2017, p. 278-279).

Mas o empreendimento do pesquisar demanda ainda a ação de outra força nesse arranjo, conduzindo à enésima potência a lida com a indeterminação: trata-se da presença da fantasia, da imaginação — numa perspectiva assubjetiva, frise-se — engendrada via Roland Barthes e Gaston Bachelard.

É a experimentação do impensável dos dados de pesquisa o que se insinua aqui, exigindo um trabalho de pensamento e sensibilidade sustentados por uma operação de coexistência de dois movimentos, a partir de um jogo de (in)compreensões: a “necessidade que os dados sejam tomados como uma novidade em si mesmos, mediante o signo da potência criadora da imaginação que lê; e, logo, incompreensíveis, de modo que necessitamos de alguma fantasia para tentar compreendê-los” (CORAZZA, 2017, p. 279).

Imaginar, fantasiar. São essas forças que fazem de uma operação tradutória em pesquisa um ato de criação. Mas não se trata de imaginação e fantasia como efeitos de percepções subjetivas. Ao contrário. Corazza (2017) defende que a única saída do circuito da naturalização do dado e da via subjetiva da percepção é a própria entrada na pesquisa.

O pesquisador “não tem como escapar da pesquisa, a não ser inventar, criar e experimentar alguma espécie de verdade, a partir de traços mínimos, de fragmentos caóticos, de fiapos de realidade, que ele considera os dados e resultados da sua pesquisa” (CORAZZA, 2017, p. 280).

Portanto não há uma relação de soberania do pesquisador em relação ao dado que, por sua vez, se ofertaria à naturalidade de uma leitura legitimada por um saber. Mas não se trata apenas disso. Ao colocar os verbos estilizar, traduzir, criar, imaginar e fantasiar em contágio com o verbo pesquisar, Corazza (2017) instaura uma composição de forças que coloca em curso a vital necessidade de problematização do método, em pesquisa educacional. Tal crítica não visaria à proposição de outro método, situação que se configuraria como uma armadilha fatídica. Trata-se, isto sim, de colocar o próprio método em movimento de transcrição, em variação, condição que exige, antes, deixar-se afetar pelas forças vivas dos dados agenciados em novos planos de conexões e não por seus sentidos viciados, historicamente codificados e recorrentemente decodificados.

Vê-se como Corazza insiste nesse elemento considerado central para a pesquisa — o dado — no intuito de levá-lo ao esgotamento dos sentidos e assim extrair-lhe outras derivas. Convidando-nos à pesquisa, ela diz: “por isso, ao tomarmos algo como dado parece ser mais produtivo, desde a partida, senti-lo como aquela matéria que deixa correr a vibração, gotear a sensação e chover afecções” (CORAZZA, 2017, p. 281).

Pesquisar impõe, portanto, um jogo de afecção e transcrição com as forças imanentes do mundo. Daí que o percurso de Corazza sinaliza a necessidade de dialogar também com as pulsações históricas das forças desse mundo.

A pesquisadora aciona, então, a ideia de arquivo para acentuar as condições de imanência dessas forças mundanas e ao mesmo tempo, poder abri-las, em seu presente radical, aos devires dessas contingências.

Arquivo constitui-se aqui como uma ideia operatória estratégica que possibilita afirmar a presença vibrátil do dado

e ao mesmo tempo transtorná-la, recusando-lhe sua vontade de ontologia.

Para discutir essa força do arquivo, a autora aciona tanto companhias clássicas como Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, como estudos contemporâneos (AQUINO, 2016). A partir dessa alquimia teórico-conceitual, cria assim, seu próprio dispositivo operatório tomando arquivo como “formação histórica e devir, tradição e tradução luciferina” (CORAZZA, 2017, p. 283).

Para tal, conjuga as muitas ideias de arquivo ao conceito de máquina abstrata de Deleuze e Guattari (1997b, 2011), propondo a seguinte formulação: “Esse arquivo-máquina, além de abstrato, é singular e imanente, definido, a cada movimento de pesquisa, os padrões e limiares que ligam multiplicidades virtuais entre si, possuindo uma capacidade emergente de variações contínuas dos dados” (CORAZZA, 2017, p. 285).

No presente estudo de pesquisa educacional, essa série de infinitivos verbais dispostos em afecção — indeterminar, estilizar, traduzir, criar, imaginar, fantasiar, ler, escrever, arquivar — faz funcionar a própria ideia de pesquisar, segundo a sensibilidade pensante de Corazza.

Inevitavelmente, a conjunção desses verbos em condições imanentes de pesquisa coloca em xeque não só os sentidos dos dados que mobilizamos numa investigação, como a própria maneira de abordar essa dimensão do sentido. Trata-se de tomar o sentido não mais como operação interpretativa de ordem hermenêutica, mas como efeito performático de um jogo de experimentação com as matérias-forças do mundo.

A companhia deleuziana reverbera com intensidade aqui, pois, em aliança com o pensador francês, a pesquisadora

mobiliza sua discussão de acontecimento, para pensar o ato mesmo da pesquisa.

Em sua magistral obra *Lógica do sentido*, Deleuze (2000) afasta-se de uma abordagem da questão do sentido pautada por um princípio transcendental fundado na linguagem da representação e busca vincular a emergência do sentido à própria potência imanente das forças do mundo em suas conjunções e seus devires. Daí sua ênfase, nessa obra, na discussão acerca de linguagem e acontecimento, numa defesa contundente de que o acontecimento não se confunde com uma efetuação de um estado de coisas, num determinado espaço-tempo, tal como o entendemos usualmente, num viés restritivo, factual. E ele insiste: “Não perguntaremos, pois, qual é o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido” (DELEUZE, 2000, p. 23).

Essa prerrogativa do sentido como o acontecimento mesmo constitui-se como uma linha de força estratégica que nos permite acompanhar o giro de Corazza. No estudo em tela, ao mobilizar essa discussão do sentido para o campo da pesquisa educacional, a autora inventa construções linguísticas marcantes que, explorando os vãos das hifenizações, possibilitam a composição do pesquisar com outras forças: ideias como “pesquisa da diferença” (CORAZZA, 2017, p. 280), “pesquisa do acontecimento” (CORAZZA, 2017, p. 281), “pesquisa do acontecimento-sentido” (CORAZZA, 2017, p. 284) comparecerão em movimentos distintos de sua escrita, tendo em vista insistir exatamente nessa dupla condição de indeterminação e de devir que pulsa nas arenas historicamente contingenciadas de um trabalho de pesquisa.

A nosso ver, sentido e acontecimento operam como ideias-força que compõem com a série de verbos no infinitivo anteriormente elencada, conferindo-lhe uma coreografia singular,

num esforço de criação e circulação de um modo de fazer pesquisa que possa tocar o intocável, dizer do inefável e ao mesmo tempo, deixá-los partir...

Num esforço de expressão dessa atmosfera procedimental, Corazza (2017) pontua:

Pesquisar, devaneando, não é inovar os dados nem a sua coleta, mas exercitar variações de sentido, que podem ser moleculares, justapostas, separadas por cadências. Variações que, muitas vezes, conduzem o pesquisador a dizer o mesmo, mas não tanto; porque, inclusive, o próprio sentido morde a sua língua. (p. 282).

MUNDOS EM DRAMATURGIA

É esse jogo de variações criado nesses fluxos de captura e esquivas aquilo que constitui uma “pesquisa empírica-transcendental da diferença”, tal como a pesquisadora em foco a nomeia.

Em nosso percurso, evidencia-se uma vontade da pesquisa em curso, ou mais diretamente, nesse modo de pesquisar há uma vontade que é da ordem da transcrição. Mas na companhia de Nietzsche (1998), em um lance genealógico fugaz, poderíamos indagar: quais as contingências do âmbito do pensar e do sentir que forçaram a necessidade de inventar esse modo de pesquisa, qual seja, um modo que opere na zona de indiscernibilidade (DELEUZE, GUATTARI, 1992) entre os domínios do empirismo e do idealismo, da imanência e da transcendência? Vale lembrar que esse modo proposto pela autora recusa-se a aderir a quaisquer dessas polarizações, mantendo-se no limiar extremo no qual essas forças se contagiam e afirmam suas vibrações, em condição de copresença (DELEUZE, GUATTARI, 1997a).

Poderíamos especular que essa necessidade de aliança entre imanência e transcendência ao mesmo tempo em que deflagra a impotência de certos modos prevalecentes de pensar, também emerge como uma nova aposta, como uma dobra do trabalho mesmo do pensamento.

Mas, de que aposta se trata? Essa atenção ao imperceptível da percepção à mutação molecular do que acontece no tempo indeterminado do acontecimento, à variação extraordinária que se dá no átimo dos encontros vibratórios das forças (DELEUZE, GUATTARI, 1997a), enfim, todo esse endereçamento às minúcias das sensibilidades pensantes, expressa chamados que vêm de quais mundos? E por fim, seriam tais questionamentos metafísicos demais, incluindo os nossos, acima enunciados?

Acreditamos que exatamente aí, quando tudo parece metafísico demais, se encontra a dobra essencial de um pensamento sensível, a qual é perseguida por Corazza no âmbito específico da educação, mas que ultrapassa essa esfera. A pesquisadora contemporânea arrasta consigo vozes de outros mundos, de outras temporalidades, aliando-se a uma legião de figuras excêntricas que outrora labutavam na aposta de outro modo de existir, modo este que seria capaz, quiçá, de ativar o elemento transcendental da imanência e ao mesmo, fazer da transcendência uma força imanente.

Ora, não seria essa uma ambição maior do próprio viver? Encontrar-se em meio ao tempo absoluto da pulsação do mundo? Espraiar-se nessas vibrações, experimentando ao mesmo tempo — e portanto, num tempo não cronológico — suas atualizações e suas virtualidades?

De certo modo, não estaríamos todos, Prometeu, Nietzsche, Deleuze, Corazza, os alquimistas, os cientistas, os xamãs, Arthur Bispo do Rosário e nós, como viventes pesquisadores,

movidos por esse sonho ancestral que possa nos colocar frente à frente com a máquina do mundo drummondiana?

A epifania poética de Carlos Drummond de Andrade (1989) atualiza-se e virtualiza-se nesse novo encontro aqui forjado em terras estrangeiras, movido por pesquisas outras:

a máquina do mundo se entreabriu
para quem de a romper já se esquivava [...]
Abriu-se majestosa e circumspecta,
sem emitir um som que fosse impuro
nem um clarão maior que o tolerável [...]
Abriu-se em calma pura, e convidando
quantos sentidos e intuições restavam
a quem de os ter usado os já perdera
e nem desejaria recobrá-los,
se em vão e para sempre repetimos
os mesmos sem roteiro tristes périplos,
convidando-os a todos, em coorte,
a se aplicarem sobre o pasto inédito
da natureza mítica das coisas,
assim me disse,

“O que procuraste em ti ou fora de
teu ser restrito e nunca se mostrou,
mesmo afetando dar-se ou se rendendo,
e a cada instante mais se retraindo,
olha, repara, ausculta: essa riqueza
sobrante a toda pérola, essa ciência
sublime e formidável, mas hermética,
essa total explicação da vida,
esse nexo primeiro e singular,
que nem concebes mais, pois tão esquivo
se revelou ante a pesquisa ardente
em que te consumiste... vê, contempla,
abre teu peito para agasalhá-lo”

(ANDRADE, 1989, p. 132-133).

Eis o trabalho de estilização de uma vida, manifesto nesse esforço existencial de empreender um pesquisar ardente e ao mesmo tempo, deixar-se afetar pela máquina do mundo, numa espécie de padecimento de natureza radicalmente afirmativa.

A formulação do empirismo transcendental em Deleuze (2000, 2006), a atenção à agonística das forças apolíneas e dionisíacas em Nietzsche (1992), a singular articulação entre as forças corporais e incorporais nos estoicos (DELEUZE, 2000), o esforço de contágio entre as forças da arte, da ciência e da filosofia em Deleuze e Guattari (1992, 1997a), a busca pelo informe em Valéry (CORAZZA, 2012), entre tantos outros movimentos incansáveis que buscam fazer coabitar os impossíveis (DELEUZE, 2000, 2006), poderiam ser tomados como ensaios estéticos de transcriação de mundos. E então o enigma refaz sua visita: “olha, repara, ausculta [...] vê, contempla, abre teu peito para agasalhá-lo” (ANDRADE, 1989, p. 133).

Nesse sentido, o trabalho de formulação de uma pesquisa empírica-transcendental da diferença em educação, por parte de Corazza (2017), faz coro com esses pleitos estilísticos de existência.

MULTIPLICANDO AS APOSTAS

Na condição de pesquisadores, poderíamos tomar esses trabalhos como chamados à fabulação de outras máquinas do mundo. E é instigante destacar que a magia desses convites não se faz por mera demonstração teórico-conceitual de métodos seguida de uma retórica de convencimento. Diferentemente, tais chamados se fazem de modo performático, uma vez que somos lançados em meio à própria maquinaria investigativa que ali se produz.

Nesse convite corazziano à criação de uma pesquisa empírica-transcendental em educação é o próprio lastro imamente-transcendente dessa lida com as forças corporais e incorporais do mundo aquilo que se dá a ver em absoluta grandeza, em pleno funcionamento, colocando-nos em presença rítmica com tal sentido-acontecimento. É esse modo de

fazer que nos implica e ao mesmo tempo nos ensina, pela trilha performativa, pela via da afecção.

A nosso ver, o escrito em discussão não poderia ser qualificado como um estudo *sobre* pesquisa ou *acerca* da pesquisa educacional, numa operação representacional, de cunho meramente temático, a enunciar postulados, modos de fazer; trata-se de um trabalho que opera por maquinação, construindo-se de sua própria travessia problemática e problematizadora, na medida em que nos arrasta em seu fluxo, permitindo-nos percorrer em ato o próprio perfazer de uma pesquisa empírica-transcendental por parte da autora.

Em todo o tempo do percurso dessa escritura são ativados contágios entre forças empíricas e transcendentais, forjando zonas de indiscernibilidade entre as forças emergentes das escrituras de professores-pesquisadores e as forças trans-temporais de outros criadores de mundos, instaurando assim múltiplos agenciamentos de linhas corporais e incorporais.

Maquinar o contágio e fazê-lo falar na temporalidade mesma de sua maquinação, pela via de uma escrita-maquínica — eis o caráter empírico-transcendental em ato, aqui experimentado. É, portanto, pela própria via performativa que Corazza discute pesquisa em educação, quando dispõe pensadores, criadores, professores, conceitos, ideias etc. em zonas de contágios, via escrita.

Privilegiando a ambiência dos encontros entre forças in-compossíveis, a pesquisadora coloca em funcionamento uma espécie de “método” empírico-transcendental, cujo procedimento implica assumir a indeterminação, por meio da abertura às forças do caos e ao mesmo tempo afirmar as determinações, bancando as condições contingentes que estão em jogo em uma arena investigativa.

Ao efetivar no ato mesmo de sua presente escritura uma pesquisa de cunho empírico-transcendental, Corazza dá a ver que esse modo de pesquisar não poderia ser tratado apenas em termos de uma ciência da investigação. Faz-se necessário tomá-lo como uma experimentação estética, na medida em que ele impõe uma relação estilística no encontro com as forças insuspeitas do mundo.

Justamente em razão disso, uma pesquisa empírica-transcendental não se deixa apreender por imperativos metodológicos. Por exigir uma estilização contínua de sua ciência, encontra-se sempre em vias de criação por parte de outros pesquisadores, multiplicando, assim as máquinas dos mundos e sobretudo, suas transcrições.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, pp. 179-200, jan./abr. 2016. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/23357/16713>> Acesso em 10 abr. 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond. A máquina do mundo. In: SARAIVA, Arnaldo (org.). *Carlos Drummond de Andrade: 65 anos de poesia*. Lisboa: O Jornal, 1989.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escrelituras e tradução de dados. In: CORAZZA, Sandra. (org.) *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre, RS: Doisá; UFRGS, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 10 abr. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla; HEUSER, Ester; MONTEIRO, Silas. Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1043, dez.2014. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022014121435>> Acesso em 10 abr. 2021.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* – v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* – v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *O anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

50 TESES SOBRE ESCRILEITURA¹⁸⁶ e O LANCE DE DADOS:¹⁸⁷ uma incursão pneumática

Betina Schuler¹⁸⁸

50 TESES SOBRE ESCRILEITURA

Sandra desfalca a forma de sagradas escrituras e, como uma mestra da bruxaria, sobrevoa o nosso tempo. O heredeiro Nietzsche (2001, p. 195), falando da espécie dos seres de bruxaria, inflexiona o pensar diferente do costume, do que é dominante, dando “[...] estilo ao seu caráter — uma arte grande e rara”. Contra o nosso tempo e, justamente por isso, a favor dele. Das 50 adagas lançadas ao vento, aqui, opta-se pelo roubo de 10 teses. Não como reverência e acatamento, mas com a inclinação pelos textos que nos perguntam sobre a vida e sobre a morte. E assim, “[...] vou seguindo trilhas de pensamento cujo objetivo era formar uma sucessão de incidentes imaginários” (SHELLEY, 2019, p. 8). As palavras

¹⁸⁶ 50 teses sobre escreitura. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. (org.). *Caderno de Notas 8: Ética e filosofia política em meio à diferença e ao Escreituras*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 19-24.

¹⁸⁷ O lance de dados: pesquisa-docência do acontecimento. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. (org.). *Caderno de Notas 8: Ética e filosofia política em meio à diferença e ao Escreituras*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 121-129.

¹⁸⁸ Doutora em Educação (PUCRS), com estágio pós-doutoral em Educação (Universidade de Lisboa, Portugal) e em Ciências Humanas (Griffith University, Austrália). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Líder do Grupo de Pesquisa: CARCARÁS – Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura.

são as mesmas, mas não dizem a mesma coisa. Por isso o acontecimento. Que aqui transporta um silêncio. Para poder fazer outros nascimentos.

Essas teses não se pretendem ilustrações, exemplificações, soluções. Elas nos colocam problemas neste mundo da escrita e da leitura, com as consequências éticas, estéticas e políticas de não se pensar mais o mesmo. Problematizam *uma* escrita acadêmica/escolar que se pretende *a* escrita acadêmica/escolar, que aprisiona textos, tornando-os mercadoria neste tempo de financeirização da educação.

Ler novamente as 50 Teses sobre Escrita de Sandra em tempos de uma governamentalidade neoliberal que cada vez mais se entranha com o neofascismo em nosso país, destacando aqui práticas que atacam escolas, universidades, professores e textos, em meio de uma pandemia que já mata mais de 600.000 pessoas no Brasil do negacionismo, impacta de outros modos. No texto “Quando o crime acontece como a chuva que cai”, Brecht (2012) menciona pessoas que chegam ao balcão do Correio com uma carta importante, mas já está fechado; alguém que quer avisar sobre uma inundação, mas fala uma língua estrangeira; uma ferida que espera pelo médico, e o sangue continua saindo. Acrescento a Brecht alguém que espera por uma vacina enquanto o governo nega sua compra... Essa é uma frase muito difícil de ser terminada.

Sandra afirma uma língua estrangeira para fazer vida na escola e na universidade. No texto. Por isso o texto assusta tanto essa gente. Porque o sangue continua saindo, porque faz escapar, faz respirar, e eles não suportam que a gente respire. E continuamos respirando, lendo e escrevendo com ela, por ela, algumas vezes contra ela (e por isso mesmo escritores), por tantas, por alguns, por nós, por vir.

Dessa maneira, cada repetição implica aqui algo que não estava anteriormente. Essas 50 teses não são, de forma alguma, fórmulas de escrita e leitura. Aqui são lidas como cartas-con-vite para o exercício de um pensamento e de uma vida mais afirmativos. Então que ousei tomar essas teses como anotações escritas para o nosso tempo. Tal como as cartas de Sêneca a Lucílio, escritas no século primeiro e ainda endereçadas a nós via texto. Porque as tomamos para fazer outras coisas. Sandra e Sêneca, separados por 2.000 anos, separados em tantos entendimentos, aqui implicados via escritura para pensar as teses de escreitura. Porque acredito ser uma potente conjunção, porque fizeram montagens com a filosofia, com a literatura, com a educação, via escrita e leitura. Sêneca guiava sua escrita e leitura por máximas; Sandra deixa-nos 50 Teses sobre Escreitura como máximas-adaga lançadas ao vento. Escrevem com a urgência vital que é necessária. E, desse encontro, a possibilidade de uma tradução para ainda problematizarmos as práticas de leitura e escrita na escola.

Isso não significa buscar, na antiguidade romana, respostas para uma problemática dos nossos tempos, mas pegar emprestadas algumas ferramentas conceituais de Sêneca, lido e atualizado por Foucault (2011), e realizar uma conjunção com as Teses sobre Escreitura de Sandra Corazza, para pensarmos ainda as práticas escolares, indo além de uma perspectiva romântica, salvacionista, e mostrando seus funcionamentos para inventarmos fissuras de criação com aqueles que habitam os espaços das escolas públicas.

Sêneca força-nos a pensar sobre os modos de escravidão do nosso presente e a formação ética no tempo em que nos cabe viver. Foi um filósofo estoico, retomando-se que o estoicismo (filosofia do Pórtico) foi criado por Zenão de Cítio, em

Atenas, por volta do ano 300 a.C., inspirado especialmente em Heráclito e Sócrates. Zenão foi um jovem de origem semítica, escravo que buscou Atenas pela filosofia. Como era um estrangeiro, não poderia ter um prédio. Assim, fornecia suas aulas em um pórtico. Em grego, pórtico se diz *stoá*, daí os chamados de *estoá* ou os “do pórtico”, os estoicos (VITO, 2016). Linda imagem de fronteira para pensar o que se dá no encontro, no entre; para tomar a leitura e a escrita como esse limítrofe, essa linha, esse deslocamento, uma entrada, uma saída.

Apesar de buscar inspiração em Sêneca, não se opera aqui com uma aplicação anacrônica, até porque na antiguidade greco-romana o mestre escolar era incumbido de ensinar a ler como algo separado da formação moral da criança (MARROU, 2017), em uma sociedade de muita exclusão e aniquilamento do outro. O que se busca são algumas pistas para tomarmos as práticas de leitura e escrita como uma possibilidade de cuidado de si e dos outros, pensando na sua potência como motor de ação ética. Por isso essa invenção do entre Sandra e Sêneca, atravessado por outros e outras tantas que pensam o nosso presente para ainda podermos escrever.

Primeiramente, vamos às 10 Teses sobre Escrita de Sandra, recortadas a partir das *50 Teses*:

TESE 5: “Como a escrita não é realizada nem por amor e nem por ódio, não se queixa nem dá queixa; não recrimina nem insulta; não se idealiza, desvalorizando outras escritas e leituras” (CORAZZA, 2016a, p, 20).

TESE 8: “Liberdade da angústia, nas relações da escrita com os precursores” (Ibidem, p. 20).

TESE 9: “Citações, na Escrita, não são o resultado de uma melancolia mórbida” (Ibidem, p. 20).

TESE 11: “Assunção, pela escrileitura, dos riscos de ler e de escrever; na perdição na infinita multiplicidade dos sentidos e das línguas; do abismar-se no sem-sentido; no silenciar definitivo da morte” (Ibidem, p. 20).

TESE 14: “A Escrileitura possui uma natureza aérea, pneumática, plumária” (Ibidem, p. 21).

TESE 21: “Sem abrigo natural, mobiliário confortável e decoração funcional, a escrileitura habita o horror do desespero” (Ibidem, p. 21).

TESE 24: “Não parece ter sido provado, por argumentos racionais ou irracionais, que a escrileitura tenha qualquer qualidade pela métrica ou pela estática” (Ibidem, p. 22).

TESE 28: “A escrileitura incursiona e experimenta novos territórios, ao reler a tradição e reescrever a bagagem” (Ibidem, p. 22).

TESE 31: “Se é que se pode ser dito algo a seu favor, a escrileitura é dispendiosa” (Ibidem, p. 22).

PEDAÇOS DE EPÍLOGO: “Oh, herege, para qual escrita e leitura pendes [...]. Deixe, escrileitor, simplesmente, que leiam e se escrevam os teus textos!” (Ibidem. p. 24)

FLORILÉGIOS FABULADOS

Ler escrevendo, escrever lendo, escrilando as 50 Teses sobre Escrileitura de Sandra, penso em um colecionar. Mas não um colecionar de repertório acabado, da mesmidade, pela autoridade do autor. Um colecionar fabulado, como Sêneca escreve na carta 84 a Lucílio, que nos aconselha a ler e escrever porque não nos contentamos com nós mesmos, para saber dos modos investigados pelos outros e conjecturar o que ainda podemos criar. Por isso a escolha do verbo *recolher* em Sêneca.

Um recolher ativo, com a atenção do cuidado (FOUCAULT, 2011), para transformar o que se recolheu em sua coleção, como outra força. Tomar notas, estudar, acompanhar as palavras, inventar encontros, citar criando. Daí cinco florilégios fabulados a partir das 10 Teses sobre Escrileitura inventadas por Sandra, Salamandra.

FLORILÉGIO I – ESCRILEITURA E TRANSFIGURAÇÃO: DAS TESES SOBRE ESCRILEITURA 5 E 24

“[...] Deus nos livre de qualquer Deus que seja de verdade” (SILVESTRIN, 2021, p. 56). Uma escrileitura não idealizada. Não há a necessidade de denunciar o outro, desvalorizando-o. Trata-se da criação de possibilidades. Não são evidentes a escrita e a leitura no meio da educação. Não são evidentes a escrita e a leitura reduzidas à comunicação, às habilidades e competências e à sua correção nas avaliações de larga escala no presente. Sêneca (2018) na Carta 6 a Lucílio, afirma que não se trata tanto de correção, mas de transfiguração, a partir do exercício de guardar livros e fazer coisas com eles. Mas não da ordem do espetáculo das massas, como já alertava o estoico, mas para encarnar nos modos de vida.

Por isso Sandra afirma que ensinar a escrileitura é mostrar a escrileitura. Então que essa ensinagem não ensina a verdade, mas dá testemunho dela (SENECA, 2018). Mostrar e viver junto a dificuldade de suportar a experiência de fronteira, a decepção com o humano, o medo da morte, a necessidade e a urgência de escrever para continuar vivendo. O dialeto manoelês, aqui roubado, diz que uma escrileitura não se mede com métricas ou pelo equilíbrio, mas pelo encantamento que produz em nós. O encantamento, o susto, o acontecimento, o pensar, o cuidado. Então que a escrileitura seria muito mais da

ordem da conjunção do que da conexão, uma vez que a conjunção estaria vinculada mais à experimentação, a tornar-se outro, à imprevisibilidade dos encontros, enquanto a conexão diz respeito à compatibilização prévia dos elementos.

FLORILÉGIO 2 – ESCRILEITURA E A CONVERSAÇÃO
COM OS VIVOS E OS MORTOS: DAS TESES
SOBRE ESCRILEITURA 8, 9 E 28

“[...] Olhei para trás de solidão. De vergonha de fugir às escondidas. De vontade de gritar, de voltar. [...] Olhei para trás de raiva. Para me saciar de sua enorme ruína [...]” (SZYMBORSKA, 2011, p. 56-57). Wislawa Szymborska retoma e fabula a passagem bíblica sobre a destruição de Sodoma e Gomorra, em que a mulher que vira para trás é punida, tornando uma estátua de sal. Ela nem sequer tem nome, é a mulher de Lot. Mas Salamandra é imune ao fogo. E sabe da importância de também olhar para trás, para a tradição. Não com reverência, mas com uma relação afirmativa com o passado, com seus precursores, sabendo que eles não são nossos donos, mas nossos guias (SENECA, 2018). Narradores que ainda nos ajudam a vincular o patrimônio cultural a alguma possibilidade de experiência (BENJAMIN, 2012), problematizando o inovismo e a superaceleração da contemporaneidade e os discursos emburrecedores que defendem que a tradição educacional, filosófica e literária deve ser descartada em nome de certa performática do marketing (BERARDI, 2020).

Dessa maneira, elaborar o passado ao modo da escreituras poderia funcionar como uma fabulação, que recebe essas cartas endereçadas a nós antes mesmo de nascermos (SLOTERDIJK, 2018), muitas vezes, para inventarmos outras possibilidades como um engenho de ação política. Conversação com a tradição, como

cartas escritas a nós na constituição de uma amizade intelectual por meio da leitura e da escrita. Por isso a vinculação da leitura e da escrita de alunos e professoras com o já produzido, como um modo de estudo, como quem partilha, como uma ação de boa saúde (SENECA, 2018). A mestre da escreitura conversa com tantos outros e outras escritoras para, junto das crianças e jovens, poder participar de seus pensamentos, a partir de frases dignas o suficiente para chamarem a atenção.

A imitação é da ordem do territorial, daí a “captura de um fragmento de código e não reprodução de uma imagem” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 35), para que se possam arrastar os limites, arquitetar as saídas. Assim, a escrita e a leitura não seriam instrumentos resignados, mas um lugar possível para habitar, uma forma de pensamento, uma maneira de viver. Então que “a repetição e a diferença estão bem intrincadas uma na outra e se ajustam com tanta exatidão que não é possível dizer o que é anterior e o que é derivado” (FOUCAULT, 1999, p. 21). Uma escrita que repete pode ser também a escrita que multiplica, que expande, que escapa, que arrasta as fronteiras (FOUCAULT, 2016b).

Os algozes da vida querem uma humanidade sem memória, liquidada em nome de uma sociedade do superdesempenho (HAN, 2017), que não se pode dar ao luxo da escreitura. Então que o encontro com o passado, como nossos precursores, o uso de suas citações, não seria da ordem da reprodução técnica, mas de formação, no sentido de pensar problemáticamente conceitos que são assumidos naturalmente em sua positividade. A filosofia, a literatura, as artes, as humanidades em geral e, inclusive, as escolas e universidade vêm sendo denunciadas ora como inúteis e obsoletas, ora como perigosas, a partir de uma lógica tecnicista e de um inovismo pelo inovismo.

Tal como a metrópole vestida sempre de novidade, como relata Italo Calvino (2015) em *As cidades invisíveis*, uma vez que, depois de as coisas serem jogadas fora, ninguém mais pensa sobre elas, precisamos conjecturar o que esses sintomas nos falam de nosso presente e de nossos modos de existência. A partir disso, podemos retornar à clássica questão sobre a educação política e a necessidade de elaborar o passado como aquela que procura interromper a barbárie e dizer o indizível, para que não tenhamos uma humanidade sem memória, o que muito nos remete à realidade brasileira contemporânea. Uma necessidade de memória na perspectiva de Walter Benjamin, de uma memória ativa que modifica o presente. Assim, “quem escreve com essa responsabilidade que essa atividade gravíssima significa, necessita e exige precisa, antes de tudo, subverter a lógica dos tempos da leviandade, em cada época” (SOUZA, 2018, p.77).

FLORILÉGIO 3 – ESCRILEITURA E O ARRISCAR-SE NA LÍNGUA: DAS TESES SOBRE ESCRILEITURAS II E 2I

“Do Drama, a mais viva expressão é o dia comum, que nasce e morre à nossa vista; diversamente, a Tragédia” (DICKINSON, 2008, p. 63). “Cheguei em meio à vida já cansada. De tanto caminhar! Já me perdi! Dum estranho país que nunca vi. Sou neste mundo imenso e exilada. Tanto tenho aprendido e nada sei. E as torres de marfim que construí. Em trágica loucura as destruí” (ESPANCA, 2008, p. 69). “Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem” (DE JESUS, 2014, p. 24). Três mulheres que nos arrancam do senso comum para os riscos da escrileitura. Do abismar-se diante do infinito. E suportar, ao menos um pouco. Silenciar diante da morte, da fome, do intolerável. E

também não silenciar. E escrever. Escrilher como uma forma de habitar em movimento, sustentá-la como experiência.

Tomar o entusiasmo de Foucault (2016a), que trava a escrita para chegar ao limite da língua, para não se ter mais rosto, para fazer fluir, para inscrever no e com o corpo dos outros. Um escrilher que ataca nosso conformismo e nos interroga sobre nossa própria leitura e escrita, que nos deixa vulneráveis quando experimenta uma linguagem inédita. Nessa infinita multiplicidade de sentidos de que nos aproxima Sandra, não se procura pela verdade do texto, mas das forças que ali circulam. Por isso, a escrileitura é perigosa, porque se coloca em ato de pensamento. Pergunta-se pelo que se passa e o que passa no pensamento. Pergunta pelos nossos modos de escravidão no presente e pelos tipos de exercícios necessários para a resistência e criação de outros modos de vida (SENECA, 2018).

FLORILÉGIO 4 – ESCRILEITURA E UMA INCURSÃO PNEUMÁTICA: DAS TESES SOBRE ESCRILEITURA 14 E 31

Sandra convida-nos a uma escrileitura com uma natureza aérea, pneumática, plumária. Um ler-escrever que faz vento; faz passagem; faz viajar; transporta; vive; experimenta; pensa. “A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos. Pensava-se estar no porto, e de novo se é lançado ao alto mar, como diz Leibniz” (DELEUZE, 2018, p. 118). Um pensamento que está vinculado a outros modos de existência para tomarmos o nosso presente.

Por isso a potência de uma educação escrileitora, não para fugir do mundo, mas para escapar da mesmidade (CORAZZA, 2016b). Um modo de andar pela vida e pelo pensamento não apenas reagindo ao já dado, mas combinando outras monta-

gens, produzindo outros efeitos. Que, desses restos, possamos ainda ser capazes de algum gesto contra essa violência instrumental e neofascista que nos assola. Daí que escrever é sempre um ato ético, que nos faz perplexos ainda diante do absurdo, que apura nossos ouvidos. E isso se faz de modo ruminado, não atirando palavras, mas colocando-as, com intervalos para que algo aconteça. Sendo lento ao ler e escrever. Lendo com vagar, como viajar, como quem prova algo com estômago saudável. Não para jogar para a multidão, mas para cuidar de si e dos outros. Por isso, os aplausos do espetáculo são diferentes dos aplausos da escola (SENECA, 2018).

FLORILÉGIO 5 – ESCRILEITURA E A ESCOLA PÚBLICA: DA PEÇA DO EPÍLOGO

Notas do epílogo convidam-nos a escrever e a deixar que leiam e escrevam nossos textos, seus textos. Com esse voo rasante que abre mundos, potencializa-se a aproximação da universidade e da escola pública por meio do “Projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida”. Esse encontro marca a vida de como se pesquisa, se lê, se escreve, o modo como vivemos a docência. Experimentei junto aos meus colegas do Grupo Escrileituras e dos alunos e alunas da Escola Rincão, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, um escrever e ler de outras formas como pensar e viver de outras maneiras.

Sandra Corazza faz da revolta nascer vida, e briga pela leitura e pela escrita na escola pública, para que tenha espaço na vida das crianças, adolescentes, professoras que habitam esse lugar. E aqui não se trata de nostalgia de uma suposta origem ou tempo perdido, mas de luta contra a mutilação das humanidades e das artes que assola nosso país. Sandra deixou

crias nessa luta. Abrir livros e textos junto a crianças e adolescentes. Ler juntos e juntas. Coletar palavras. Experimentar frases recortadas de múltiplas forças, em meio à afeição que daí nasce. Alimentar juntos, mesmo que nosso jejum. Poetizar o mundo, criar narrativas para o que se vive, perguntar sobre a naturalização da valoração dos nossos valores. Não para dar nome às coisas, mas para estranhá-las ainda outra vez, por uma exigência poética, de ouvir vozes de outros tempos e espaços, para pensar de outros modos, para confrontar-se consigo mesmo, para compartilhar alguma coisa, para narrar o insuportável da vida, para chocar-se com uma frase, para sonhar outras coisas, para equipar-se a si mesmo, o que não poder ser um luxo de uma classe social.

Experimentar oficinas de escrita (SCHULLER; MATOS; CORAZZA, 2014) com alunos e alunas de 6 a 18 anos abriremos outras temporalidades na escola, porque pediam certa ruminação e atenção para consigo e com os outros. “As oficinas põem na roda o que não se conhece, através de uma infância do mundo. E, na extensão desse estranhamento, fazem falar, ler e escrever, em línguas liberadoras de forças” (CORAZZA, 2011, p. 14). Pessoas expostas juntas a esses textos, não para pensar o mesmo, mas para pensar juntas.

Res publica, res pirar. Respirar em um lugar onde todos são expostos juntos aos textos, mas não da mesma maneira. Coisa pública, coisa do povo; de um povo. Sandra afirma outra língua na *polis*, uma incursão pneumática na escola pública pela escrita, uma vez que “[...] palavras são feitas de ar posto em movimento [...]” (VEYNE, 2016, p. 85). Não um luxo para poucos, mas um direito de uns e de tantas, de todas. Sandra e Sêneca, aqui em montagem (RODRIGUES; SCHULLER, 2019) para pensar a leitura e a escrita na escola pública, com-

partilham o desconfiar dos conformismos e das ideias fáceis. “Confira, tudo que respira, conspira” (LEMINSKI, 2013, p. 95).

O que pode a leitura e a escrita na escola para aprendermos não doutrinas, mas modos de existência? Vivemos ataques paradoxais quanto à leitura e à escrita na escola no presente. Ora são taxadas de inúteis, obsoletas, ora são acusadas de perigosas à constituição das infâncias. E isso se dando em meio de todo um léxico empresarial que reduz essas práticas a ferramentas utilitaristas a serviço de uma aplicação pragmática.

Por isso a importância de tomarmos de empréstimo as 50 Teses sobre Escrita de Sandra, aqui fabuladas com as máximas de Sêneca, para ficarmos atentos aos perigos que rondam nossas vidas atualmente. E isso para inventarmos outras práticas de escrita no combate a essa *stultitia* contemporânea da superaceleração, da opinião tagarela que assume o lugar do exercício do pensamento, da simples comunicação e sua correção, do pragmatismo utilitário que reduz a potência da leitura e da escrita. O que poderiam uma leitura e uma escrita mais filosófica na escola, que colocam outras perguntas na constituição das infâncias, servindo-se da linguagem para ampliar a envergadura de si e do mundo na coletividade que são as salas de aula, na conversação que pode se dar entre os mortos e os vivos no encontro a partir dos textos? E de que modos a lidação que faz encontros com a filosofia, com a literatura, com as artes, poderia ainda funcionar como práticas de problematização de nossos valores e modos de existência?

Respirar e resistir a essa governamentalidade neoliberal, aliada ao neoconservadorismo no Brasil, afirmando uma escrita na escola pública, como essa entrega de cartas, teses, máximas, geração a geração, fazendo outras coisas a partir delas, a partir desse grande-pequeno encontro entre palavras, pes-

soas e sentidos. Escriber como um sopro, uma arte de bruxaria, descendendo daquelas que não conseguiram queimar (FEDERICI, 2019), teimando em continuar narrando histórias, lendo, escrevendo e amarrando paixões, traduzindo, à *la* Sandra Corazza (2015), buscando nos ecos e nos rastros a inventividade de outros textos para colocarmos outros problemas, do nosso tempo.

Queimam-se mulheres, queimam-se livros, queimam-se bibliotecas, queimam-se museus, queimam-se cinematecas. Não aprenderam que a vitalidade herege da escreitura vagueia fazendo transcrição.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: segunda infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8º ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 123-128.

BERARDI, Franco. *Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem*. Traduzido por Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. Tradução de Paulo César de Souza. 7º ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. 50 teses sobre escreitura. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. (org.). *Caderno de Notas 8: Ética e filosofia política em meio à diferença e ao Escreituras*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016a. p. 19-24.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b.

CORAZZA, Sandra. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pró-Posições*, v. 26, n. 1 (76), jan/abril, 2015, p. 105-122.

CORAZZA, Sandra. Caóides. In: MONTEIRO, Silas Borges (Org.). *Caderno de Notas 2: rastros de escrituras*. Canela, RS: UFRGS, 2011.

DE JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Kafka*: para uma literatura menor. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assório & Alvim, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

DICKINSON, Emily. *Poemas Escolhidos*. Tradução de Ivo Bender. Porto Alegre: L&PM, 2008.

ESPANCA, Florbela. *Poesia de Florbela Espanca, V.2*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FEDERICI, Silvia. *Mulheres e caça às bruxas*: da idade média aos dias atuais. Tradução de Heci R. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

FOUCAULT, Michel. *A Grande Estrangeira*: sobre literatura. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*: conversa com Claude Bonnefoy. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução e Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Raymond Rousset*. Tradução de Manoel Barros de Motta e Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petropolis, RJ: Vozes, 2017.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. Campinas, SP: Kíron, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RODRIGUES, Elisandro; SCHULER, Betina. Montagem do pensamento e da escrita acadêmica em educação: conversações entre Deleuze e Didi-Huberman. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 21, s. 01, 2019, p. 23-46.

SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). *Caderno de Notas 6: experimentações de escrita, leitura e imagem na escola*. Porto Alegre: UFRGS; DOISA, 2014.

SENECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. 6º ed. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SHELLEY, Mary. *Frankstein, ou o Prometeu Moderno*. Tradução de Rafaela Caetano. São Paulo: Excelsior, 2019.

SILVESTRIN, Ricardo. *Carta aberta ao demônio*. Porto Alegre: Libretos, 2021.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. 4º ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2018.

SOUZA, Ricardo Timm. *Ética do escrever: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

SZYMBORSKA, Wislawa. *Poemas*. Tradução de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VEYNE, Paul. *Sêneca e o estoicismo*. Tradução de André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

VITO, Rosana Vasconcelos. *A formação do homem moral em Sêneca: pressupostos educativos na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA CULTURAL:¹⁸⁹ uma leitura a partir de marcos educacionais contemporâneos

Sidmar Silveira Gomes¹⁹⁰

O texto “Planejamento de ensino como estratégia de política cultural”, de autoria da professora Sandra Mara Corazza, integra o livro “Currículo: questões atuais” (1997), organizado pelo professor Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Uma premissa forte e direta dá o tom da reflexão proposta pelo texto: “o planejamento de ensino é uma prática (re) negada no trabalho de educação de professores” (CORAZZA, 1997, p. 103). Logo após, oferece-se ao leitor o objeto de reflexão: pensar sobre o planejamento de ensino, tanto no contexto da formação como do exercício docente, a partir de maneiras de planejar historicizadas e analisadas relacionadamente, evidenciando os seus *modus operandi* como fabricação cultural/educacional.

A autora opta por organizar suas reflexões em seis interdependentes eixos: *introdução, mapa dos argumentos, cartografia do planejamento, temas culturais, narrativas de temas culturais, para ficar interessante.*

¹⁸⁹ Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: BARBOSA, Antonio Flavio Moreira. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2013. p. 103-143.

¹⁹⁰ Licenciado em Artes Cênicas. Docente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá.

Na parte introdutória, ao contextualizar seus pontos de partida para estruturar sua argumentação, Corazza lembra ao leitor que as pedagogias marxistas e liberais portaram-se como práticas pedagógicas significativas ao longo do século XX. As primeiras, interessadas mais nos aspectos políticos e menos nos aspectos didáticos, ao se valerem da crítica à reprodução social das escolas, dariam ensejo para que práticas como avaliar e planejar o ensino fossem tidas como fazeres gerenciais e tecnicistas, servindo aos interesses do mercado no que tange à repressão, ao controle e à disciplina, tanto do trabalho docente como das ações discentes. Já as pedagogias liberais, ao privilegiarem os aspectos subjetivos e emergentes dos interesses, das necessidades morais e das capacidades cognitivas dos estudantes, portanto, manifestações espontâneas do corpo discente, também relegariam a segundo plano qualquer ideia atinente ao planejamento, capaz de colocar em risco os desejados e vindouros espontaneísmos do ato educativo.

Ao enfatizar tratar-se de um equívoco tal contexto de negação ao ato de planejar, a autora segue elucidando que não pretende discutir essa questão pela perspectiva das pedagogias (neo)liberais, mas sim partindo de suas próprias experiências como professora das séries iniciais do ensino fundamental e de cursos de formação de educadores.

Posto isso, Corazza propõe traçar um mapa dos argumentos mobilizados. As pedagogias críticas/radicais, em suas diversas correntes, se configurariam como os contornos de tal mapa, já que teriam feito das práticas pedagógicas um agir consciente não neutro, e, assim, interessado em disputar hegemonia e domínio político. Disso, os contextos das pedagogias críticas/radicais se dariam sobre os alicerces de relações de saber-poder, produtores de efeitos sociais, culturais e suje-

tivos, não raro antagônicos aos ideais de libertação das classes trabalhadoras e de democratização da educação pública.

Das teorias reprodutivistas às emancipatórias, da exclusiva transmissão do conhecimento acumulado pelas gerações à inclusão nesse processo de experiências de contestação e rupturas ideológicas, chegar-se-ia à teorização social pós-estruturalista/pós-modernista. Essa corrente, conforme frisado por Corazza, seria responsável por significar a pedagogia como uma prática de produção cultural, incluindo em suas lutas outros temas além da luta de classes, tais como as lutas de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo, cultura, textualidade, culminando por evidenciar as relações de dominação nas quais estariam implicadas as práticas do campo educacional ditas emancipatórias. Daí uma pergunta emerge: dadas as condições culturais pós-modernas, “[...] é possível ressignificar tal tecnologia pedagógica [planejamento de ensino] produzindo, nesta disputa por significados diversos, um sentido que a coloque a serviço de outra política cultural, que não aquela hegemônica nas práticas educacionais atuais?” (CORAZZA, 1997, p. 106).

Antes de responder a essa questão, a autora introduz que naquele contexto, no qual a teoria educacional crítica se confrontava com a teorização pós-estruturalista/pós-modernista, ela teria encontrado as melhores possibilidades de romper com os delineamentos pedagógicos fixados, reveladores de certa maneira de se planejar o ensino.

Em sua cartografia do planejamento, Corazza compartilha dizeres colhidos entre professoras de escolas públicas de Porto Alegre acerca do tema do planejamento escolar. A autora identifica que esse tema é negado pelo discurso das entrevistadas. Entre as justificativas dadas, encontra-se desde a tomada do

planejamento escolar como ato autoritário e de controle, atendendo a necessidades meramente burocráticas, até o pensamento de que ele seria desnecessário dada a larga experiência de parte do corpo docente.

A autora expõe os traços genealógicos do planejamento escolar, cuja emergência estaria ligada ao advento da escolarização das massas, observável a partir dos séculos XVI e XVII. Amparando-se em Michel Foucault (1987) e em seus pensamentos sobre as sociedades disciplinares, reflete que com o surgimento dos Estados nacionais modernos, poder e vida tornam-se instâncias relacionadas. Sem um soberano, a população passou a ser governada por uma pluralidade de poderes, sendo a escola uma dessas formas privilegiadas de governo, na qual coexistiriam, com o fito da normalização, as tecnologias de individualização e regulação das populações.

Tendo em vista complementar o seu raciocínio, Corazza reflete sobre a gênese do dispositivo do planejamento, recorrendo ao pesquisador Francisco Ferreira (1983), o qual localiza as ideias do planejamento como constituídas pelos e nos saberes e práticas econômicas, comerciais e industriais. O planejamento agiria em razão do alcance da eficiência e da eficácia almejada pela economia capitalista. Essa lógica inspiraria o planejamento das políticas públicas dos Estados capitalistas, entre elas a educação. Corazza conclui expondo que o movimento histórico do planejamento, dentro dessa perspectiva, seria duplo: de um lado, deveria contribuir para a administração das ações de indivíduos e populações, e, de outro, deveria lucrar com isso.

Para falar sobre a racionalidade implicada na prática discursiva do planejamento educacional, Corazza evoca o professor e pesquisador Alfredo Veiga-Neto (1993) e as relações por ele estabelecidas entre o planejamento/avaliação do ensino e

a tradição nascida da Nova Ciência, cujos expoentes foram Galileu, Newton e Descartes. Dessa perspectiva, o planejamento estaria configurado como uma questão de método: sistemático, intencional e técnico. Comenius, em sua *Didactica Magna*, teria sido o primeiro a trazer para o campo educacional essa racionalidade científica do planejamento. Entretanto, o planejamento, inspirado nas tradições cartesiana e positivista do pensamento ocidental moderno, professaria e assumiria um caráter supostamente neutro, a-histórico, normativo e universal, o que, segundo Corazza, excluiria de sua organização as relações de poder-saber, os antagonismos e as dominações, contribuindo para a consideração, por parte dos teóricos educacionais críticos, de que o planejamento de ensino não seria problema de coisa alguma.

Já a crítica pós-estruturalista dada no campo da educação, ao interessar-se pela historicização dos objetos da pedagogia e de seus sistemas de ideias e significação, nos relegaria que o caráter de incompletude inerente ao social possibilitaria que os processos de significação se dessem como lutas políticas para que certos significados fossem fixados e não outros.

Após, Corazza exhibe que na escassa literatura disponível e interessada no tema das questões do planejamento escolar, ele aparecia cindido em dois níveis: o planejamento macro, interessado nas políticas públicas, estruturais e governamentais; e o planejamento micro, de nível escolar e de ensino. Complementa o seu raciocínio expondo que tais níveis eram oriundos de duas significações hegemônicas do campo educacional: a tecnicista, influenciada pelo modelo sistêmico de bases positivistas, disseminada, sobretudo, por educadores de esquerda, os quais denunciavam o caráter autoritário, centralizador e expropriador do planejamento; e a participativo-crítica, com

ênfase no modelo da pesquisa-ação, a qual, disseminada por educadores progressistas, vislumbrava no planejamento um instrumento pedagógico e de luta por uma escola pública democrática e de qualidade para as classes populares. Todavia, de acordo com a autora, enquanto os signatários da primeira corrente denegavam a prática do planejamento, os da segunda teriam esquecido de analisar os efeitos do planejamento nas práticas cultural e social, mostrando-se insensíveis a outros instrumentais teóricos, como a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista.

Corazza discorre então sobre os contatos tidos com o tema do planejamento de ensino ao longo de sua formação e prática docente. Percurso que engloba a sua formação inicial em um Curso Normal, no qual planejar seguia etapas ou passos; a sua prática docente na escola básica, na qual o planejamento pautava-se por objetivos definidos taxonomicamente; a sua formação em uma licenciatura, na qual aprendeu a estruturar um plano de ensino *taxonomicamente correto*; até chegar à formação de professores, momento no qual, pela primeira vez, o planejamento de ensino teria se feito problema. Na ocasião, enveredou pela teoria do materialismo dialético, por estudos de Paulo Freire e dos temas geradores. Porém, a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista provocou significativos abalos em seus princípios e convicções de educadora libertadora. Entre esses abalos, cita a revisão do papel do intelectual como ente lúcido, crítico e consciente, o qual lutaria pela liberdade alheia, mas a partir de seus próprios princípios e crenças do que seria melhor, política e educacionalmente, para os outros; além de o entendimento do sujeito não pela cisão entre consciente e inconsciente, mas sim como ente multifacetado, provisório e parcial. Além disso, indica a reproblemática do

tema da realidade por meio da desmontagem de sua concepção essencialista, fundada no realismo linguístico. Para isso, menciona que a teorização pós-estruturalista/pós-modernista defende que as coisas não estão dadas desde sempre, passam a existir somente após sentidos serem atribuídos a elas. Portanto, não existiria a realidade dos oprimidos, ela seria aquilo que se fala sobre ela. Ou seja, as coisas e seus significados operariam no âmbito dos embates do saber-poder, prevalecendo o que se impõe como verdadeiro dentro dos jogos de veridicção, explicados por Foucault “[...] como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2010, p. 235).

Após essa crise de perspectivas, a então professora formadora de professores alude ter procurado reterritorializar os temas geradores, inspirando-se no pensamento foucaultiano e nos Estudos Culturais e conservando certos aspectos da teoria crítica do currículo e da sociologia da educação, rearticuladas a outros significados, tendo em vista a produção do que chamou de temas culturais.

Um planejamento escolar pautado pela escolha e organização de temáticas culturais estaria interessado nas relações entre currículo e estrutura social, cultura, poder, ideologia e controle social, revelando práticas tensionadas, jamais apaziguadas, sempre conscientes de sua pertença a um particular regime de verdade, passível também de subversão. Ressalta Corazza que: “[...] em outras palavras, todos os saberes proscritos dos conteúdos científicos, que Foucault (1993) chama de ‘saberes da gente’, constituem os conhecimentos preferenciais dos temas culturais” (CORAZZA, 1997, p. 127). Complementa a autora que isso não significa construir uma escola pública ainda mais segregacionista e discriminatória,

já que distante dos ditames de temas universais, mas sim um trabalho de ajustes e rearticulações entre os conteúdos estabelecidos e legitimados, acrescidos ou suprimidos de outros conhecimentos, incorporando, radicalmente, os saberes da gente como materiais curriculares, em direção à construção de uma contra-hegemônica política das culturas.

Professores atuantes nessa perspectiva, ao historicizarem os saberes, de acordo com o raciocínio de Corazza, despertariam o interesse para a investigação de como teria sido possível que um conhecimento fosse enunciado de uma maneira e não de outra. A partir de suas vontades, perspectivas de mundo, escolhas e preocupações, os educadores se perguntariam sobre o que seria importante, no âmbito da cultura, que seus alunos aprendessem e debatessem. Por fim, a escola se afirmaria como território de luta por sentidos e identidades, e, inerente a isso, o exercício da pedagogia se configuraria como política cultural, na qual discentes e docentes não só aprenderiam informações, mas atribuiriam sentidos às suas vidas, experiências e histórias. Nesse contexto, o ato de planejar o ensino se traduziria em responsabilidade ética, espaço de luta cultural e produção de posicionamento político.

Aproximando-se do arremate final de suas reflexões, e como forma de inspirar possibilidades de trabalho no campo do planejamento de ensino, Corazza compartilha a narrativa de temas culturais produzidos por suas alunas em trabalhos de práticas pedagógicas. Os temas culturais de tais trabalhos foram os seguintes: *o discurso da mídia e suas representações em nossas culturas; eu, sujeito de múltiplas culturas; a família no tempo-espaço histórico/cultural; a música como forma de produção cultural.*

A partir deste ponto, valho-me da sugestão dada pela autora de que interlocuções sejam feitas às suas reflexões, condição por ela tida como *sine qua non* para o seu texto tornar-se interessante.

Ao longo dos mais de 20 anos que separam a publicação do texto de Corazza do tempo/espço que teço a presente reflexão, tenho a sensação de que os caminhos da Educação Básica brasileira e da formação docente, ao menos juridicamente, se complexificaram. Muitos marcos surgiram desde então. Apresento alguns: os extintos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1997, responsáveis por diretrizes elaboradas para orientar os educadores no que tangia à construção das grades curriculares das diferentes disciplinas e séries da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), publicadas no ano de 2013; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual veio, a partir do ano de 2017, para atualizar e substituir os PCNs, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências, e não conteúdos de ensino; a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), detalhada a seguir. No bojo desse processo, também se multiplicaram e disseminaram palavras de ordem do campo educacional, discursividade reiterativa facilmente identificável no interior de tais documentos: formação integral, consciência socioambiental, direitos humanos, participação, análise crítica, responsabilidade, liberdade, protagonismo, autonomia, curiosidade, ousadia, respeito, empatia, cuidado, solidariedade, experiência individual, coletividade, colaboração, tecnologias digitais, valores democráticos, pluralidade, gerenciamento, governança, engajamento, aprendizagens recíprocas, investigação, seleção, organização, planejamento, solução, avaliação, linguagens, repertórios culturais, entre outras.

Ocupo atualmente o cargo de professor de um curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro, ofertado por uma instituição pública de ensino superior do estado do Paraná. Por esse motivo, opto por recortar o tema do planejamento de ensino da perspectiva dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Nós, professores e coordenadores de cursos de formação de professores, passamos atualmente pelo desafio de adequar os projetos pedagógicos dos cursos que estamos vinculados ao previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O contido em tal Resolução, desde o seu surgimento, causa grande alvoroço. Só para que se tenha uma ideia do que aqui se diz, recentemente acompanhei a um fórum, cujo tema foi BNCC e BNC-Formação, organizado por colegas participantes do Grupo de Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), interessado em coletivamente redigir uma carta de posicionamento da categoria ante tal documento.

No segundo encontro desse fórum, discutiu-se especificamente a BNC-Formação. A convidada na ocasião foi a ocupante, à época, do cargo de pró-reitora de ensino de uma Universidade Federal do Paraná. Sua fala foi amparada pela ilustrativa imagem de uma linha do tempo, na qual grandes acontecimentos políticos do país apareciam associados a marcos legais da Educação Básica nacional. A tese defendida pela palestrante era a de que a matriz de formação docente preconizada pela BNC-Formação, de mãos dadas com a sua irmã

BNCC, nos faria regredir diversas casas no tabuleiro linear da história das conquistas do campo da pedagogia das Artes, já que se assemelharia à legislação educacional da década de 1970, regida pela segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, ao priorizar a formação técnica e acríica dos cidadãos para o mundo do trabalho, no qual o conhecimento seria precedido por um valor utilitarista dentro da lógica do mercado. A educadora ressaltou igualmente o fato de que o Conselho Nacional de Educação, responsável pela formulação e avaliação da política nacional de educação, paulatinamente tem sido ocupado por representantes oriundos de grandes empresas nacionais e internacionais, daí as intencionalidades mercadológicas identificadas, alinhadas à lógica neoliberal. Isso é suficiente para perceber-se que a convidada falou à luz das teorias críticas da educação. Entrementes, a palestrante sequer tocou no tema do planejamento de ensino.

No final da década de 1990, período no qual Corazza bateu as linhas do texto acima resenhado, promulgou-se a terceira versão da LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que vigora até hoje. No que tange ao planejamento de ensino, a alínea V do artigo 13º, diz que os docentes devem se incumbir de: “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996). Nada mais é dito sobre o planejamento de ensino.

Na outra ponta destes mais de 20 anos, o tema do planejamento de ensino aparece 16 vezes ao longo da já citada Resolução CNE Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Tais aparições se dão por meio de comandos que abrangem desde a formação inicial e continuada de professores, até suas práticas docentes

e a gestão escolar. Por exemplo, entre as competências específicas da dimensão da prática profissional docente, reza essa resolução que o professor deve “planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (BRASIL, 2019, art. 4º, parágrafo 2º). Um pouco mais adiante, em artigo que toca nos princípios norteadores para a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, encontra-se que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura devem priorizar a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula” (BRASIL, 2019, art. 7º, alínea VIII), além de dar especial atenção ao objetivo de se manter o “engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório” (BRASIL, 2019, art. 7º, alínea X). Ainda sobre a prática pedagógica, também encontra-se que “as práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo” (BRASIL, 2019, art. 15º, parágrafo 4º). Para que não me alongue, nas tabelas anexas ao documento, nas quais encontram-se as competências gerais e específicas para a formação docente, o tema do planejamento das práticas pedagógicas também se faz intensamente presente.

Como podemos notar, o tema do planejamento de ensino parece ocupar certa centralidade na Resolução escrutinada. Centralidade que, do ponto de vista das análises de Corazza, não era capaz de ser identificada na discursividade educacional que circulava no final dos anos de 1990. A importância dada a esse tema no interior de tal documento, inclusive, poderia ter sido usada à favor dos argumentos da palestrante,

já que a perspectiva da pedagogia crítica por ela defendida parece interessar-se por denunciar o caráter gerencial e tecnicista supostamente inerente à prática de planejar. Porém, importou ao recorte analítico da convidada as análises ideológicas e estruturais de tal Resolução, resultando como prescrição a resistência aos comandos do documento, por meio de ações interessadas em transcender o caráter regulativo e de controle nele previstos, almejando a uma, sempre, sonhada e idealizada educação libertária. Sobre isso, conforme lembrado pelo professor Tomaz Tadeu da Silva (2011), e igualmente por Corazza, do ponto de vista das teorizações pós-estruturalistas foucaultianas, é ilusória a luta que prevê situações de irrestrita liberdade, isto é, de não poder. Todas as lutas, inclusive as que se dão sobre reivindicações emancipatórias e libertárias, estão implicadas em relações de poder, regulação e governo de condutas. O que elas propõem são outros regimes de regulação e controle, portanto, não necessariamente mais ou menos benéficos, apenas outros. Essa consciência mostra-se fundamental ao intuito de se desmontar a teorização crítica de inspiração marxista.

Ao analisar a fala de tal convidada à luz das teorizações pós-estruturalistas e da tomada do planejamento de ensino como posição política e de construção cultural, falar-se sobre as ideologias do ensino sem trazer à baila as maquinarias de seus possíveis planejamentos é construir discursos destituídos de historização e crítica, portanto, naturalizantes. Como efeito, o teor de tal fala alinha-se às palavras de ordem às quais supostamente diz se opor, contribuindo, na mesma medida, para a produtividade e a circulação de comandos de conduta. Por exemplo, algum educador, seja ele de filiação tradicional, crítica ou construtivista, é capaz de discordar e ao mesmo tempo

definir efetivamente o que vem a ser esse sujeito autônomo e crítico contemplado pela discursividade contemporânea da educação? Presente na referida Resolução e na BNCC, esse sujeito também é pleiteado, na mesma medida, tanto pelas alas progressistas da educação, as quais tecem ferrenhas críticas a esses marcos, como nos discursos das alas conservadoras, supostamente a eles mais afeitas, além de denunciadoras dos educadores progressistas como disseminadores de ideologias perversas, amorais e de filiação comunista.

Nesse sentido, o texto de Corazza parece inspirador diante da atual tarefa que nos foi relegada de forjar e desbastar as armas de reformulação e planejamento dos projetos pedagógicos de nossos cursos a partir do embate com a Resolução CNE Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. O movimento que se tem observado por parte dos docentes formadores de professores aponta em direção ao pedido de revogação dessa Resolução. Pergunto-me: será que há alguma possibilidade disso acontecer? Entretanto, à luz das reflexões de Corazza, filiadas à abordagem pós-estruturalista, pela qual o planejamento de ensino é tomado como estratégia de política cultural, os comandos de tal Resolução, tidos de antemão como ordenadores e limitadores, podem se revelar como instigantes pontos de partida ao desafio de que suas fragilidades, deslocamentos, recorrências, lacunas e limites sejam identificados em razão da proposição de efetivas dobras em suas lógicas convencionais de operação.

Arrisco dizer que os últimos acontecimentos do campo da Educação Básica, por exemplo, a implementação da BNCC e a reforma do Ensino Médio, mostram que a luta contra condutas pré-estabelecidas e legitimadas institucionalmente, após esgotadas todas as possibilidades de negociação, não se sustenta quando vale-se da recusa como estratégia principal. Além de

uma luta fracassada de antemão, perde-se a oportunidade de que sejam explorados o caráter plástico, inventivo e produtivo das relações de poder e resistência (FOUCAULT, 2010) implicadas em tais marcos.

A Resolução CNE Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 está posta e tem prazo para ser cumprida. Quiçá outra estratégia de enfrentamento seja, como alumbrado por Corazza e sua proposição dos temas culturais, planejar os projetos pedagógicos dos cursos ajustando e rearticulando os comandos e conteúdos estabelecidos e legitimados, acrescentando ou suprimindo outros comandos e conhecimentos, incorporando às lacunas e às fragilidades identificadas dobras constituídas pelos saberes que nunca foram pensados que poderiam se afirmar como conhecimentos escolares. Que os temas culturais contemporâneos possam preencher de significados próprios o vazio das palavras de ordem do campo educacional, autorepresentando-se como formas conscientes de produção cultural, interessadas em participar das disputas por saberes, significações, identidades, resistências e formas de subjetivação.

Por fim, o texto de Corazza é sugestivo no que tange à tarefa de enfrentamento a esse e a outros marcos legais da educação por possibilitar vislumbrar a cultura, em seus macro e micro temas, como grande grade maleável e disponível ao manejo das diferentes modelagens possíveis. Assim, tangencia-se o planejamento não como fissura — termo recorrente no discurso da pedagogia progressista contemporânea, interessada em romper em definitivo com as rigidezes de valores e legados, atingindo suas supostas exterioridades, local redentor no qual habitaria a liberdade tão sonhada —, mas sim como dobra, interessada em, de um mesmo interior ineludível, configurar geometrias e perspectivas outras, ao sabor de uma

espécie de pedagogia origami. Seria essa estratégia, destarte, política, sinônimo de menor resistência e maior resignação?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial de República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, Seção 1, 12 ago. 1971, Página 6377.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério de Educação,

2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 10 out. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Genealogia del racismo*. Buenos Aires: Altamira, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p.247-258.

VEIGA-NETO, Alfredo. Planejamento e avaliação educacional: uma análise menos convencional. *Cadernos do DEC*, Porto Alegre, n. 5, p. 12-28, dez. 1993.

ESCRILEITURA N-I:¹⁹¹

#encontrospulsantes

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim¹⁹²

De quais intransitivos está a desviar-se a escreitura em potência subtraída? Pois, se arisca, desconfia e também se aventura no desconhecido mundo das sensações. Com um corpo desorganizado, sem linhas que o re-a-firmem.

Em XVIII proposituras do método, XVIII modos de abertura à linguagem, XVII disparos/disparates de criação, XVIII porvires estratificados, o capítulo — motivo e pretexto para uma desmemória — é, simultaneamente, modelagem e afecção.

Impossível apresentá-lo a partir de uma posição que não seja a de quem foi devorado pelo texto e expulso pelos seus poros, que desventosam “a Língua e a Literatura Maiores, e nelas introduzir, por linhas tortas, a anarquia coroada. Trapaceá-las e desviá-las de suas funções costumeiras, retorcer e deformar suas palavras, desnaturar e tornar selvagens seus sentidos” (p. 127)

A procura se risca e dá corpo a um texto n-1 fragmentado, veloz na linguagem que resiste à sequenciação, e se verte em individuação a-diferenciada. Pode ser lido e penetrado como um gesto que se compõe como impasses, sem a presença do tempo que se ocupa com e por narrativas.

¹⁹¹ Escreitura n-1: procura arisca de fins transitivos. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira. (org.). *Conexões: Deleuze e vida e fabulação e...* Petrópolis; Brasília: De Petrus; CNPq, 2011. p. 143-167.

¹⁹² Licenciado e Bacharel em Biologia. Doutor em Educação. Pós-Doutor em Media and Communications, Goldsmiths College, University of London. Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisador 1B do CNPq.

Cada palavra emerge, ferida na pele do corpo-escrita, como um segredo. Decifrar tal segredo, efeito desejante da escrita, é conseguido fora do fluxo compreensivo. “— Como fazer pra que as criaturas parem de azucrinar as escrituras que vimos fazendo, à procura de chaves, senhas, ferrolhos, guardiões de portais?” (p. 144).

O capítulo de livro, que é a paisagem na qual este texto se perfura, foi escrito por Sandra Corazza para ser lido no evento *Conexões Deleuze e Vida e Fabulação e...*

Em 2010, recebemos Sandra na Unicamp, com expectativa e turbilhão de afetos. Fazia muito tempo que a aguardávamos chegar. Um encontro entre a necessidade e a vontade, potências generativas.

O capítulo-Sandra compõe uma coletânea de textos que se apresenta como figurando ainda no mundo dos possíveis, textos que fabulam o mundo com a desconfiança ágil de quem foi traído, e mantêm-se naquela distância exata que ultrapassou o abismo do sentido e se deparou com a superfície que são apenas ranhuras e lembranças da pele que se desprende com a casca que cobre o oco da profundidade.

ESCRITA SIGNO VIDA

A vitalidade da escrita-Sandra, que prescinde da fala, está completamente dependente de um corpo que performatiza o texto, mais especialmente pela vocalidade, tonalidade sonora, que espalha intransitividade.

De uma boca-Corazza, daquela que

rolam algumas das mais duras palavras de Flaubert:

— *Sinto, contra a estupidez do meu tempo, ondas de ódio que me sufocam.*

À boca me sobe merda, como acontece no caso de uma hérnia estrangulada.

Mas quero conservá-la, fixá-la, endurecê-la; quero preparar uma pasta com que recobrirei o século, da mesma forma como se cobrem pagodes indianos com bosta de vaca (p. 143).

De uma boca-SM, palavras escritas que jorram em um turbilhão de línguas: “língua-delírio língua-inseto língua-trapalhão língua-resto língua-avesso língua-pavor língua-vibrador” (p. 164). O intransitivo, objeto obsceno desejanste, sem limite e delirante. Uma língua...

quando ela for nossa de vez, com ferocidade fora do normal forcejando pra livrá-la das correntes que a prendiam, a beijaremos acariciaremos afofaremos pegaremos no colo ninaremos mimaremos embalaremos de manhã quando nos levantarmos e de noite quando nos deitarmos (p. 164).

O intransitivo é uma blasfêmia monstruosa, que traz na língua os tentáculos múltiplos, nem dois nem oito, uma besta de cabelos puxados, sem cabeça.

As palavras e sonoridades do texto-Sandra escrelleuram-se principiando no ir e vir de se ralem e melar-se, ambos contatos tácteis com uma superfície, do gozo, do prazer, e da fricção.

Ponto 10, linha expansiva da querência.

Que os textos não fechem lábios, olhos, ouvidos, mãos, corações, cérebros, de quem os lê, de modo que os leitores parem de recolher, lembrando e esquecendo; mas tenham de levantar a cabeça e de levantar-se da cadeira de espectador-consumidor, pra se tornarem predadores vigorosos e produtores ativos, que desfazem os tecidos dos textos lidos, tecem-lhes novos sentidos e, assim, transfiguram suas experiências de vida e do mundo (p. 148).

Ora, como levantar a cabeça e o corpo, se a linguagem não os tem para fazer vibrar palavras e sons? Com um tipo de memória amnésica da organicidade da vida. Com linhas que transpassam a imanência da vida e da morte, exercitando experimentações, em que “o além-mundo e o dado-pelo-mundo se ralem e, assim, possamos construir textos povoados de conceitos, sensações ou funções?” (p. 143).

O intransitivo exige interrogação n-1. E a experimentação serpenteia cada pergunta como uma resposta ao improvável campo de possibilidades ensejado pelo acotovelamento dos uivos do que problematiza o sinal gráfico ‘?’. Tornando-o muito mais e muito menos que uma questão, e ironizando com deslocamentos em linhas “de fuga, gritando, ladrando, tossindo, zumbindo, animal, vegetal, imperceptíveis, que afirmam a vida, a crueldade, a embriaguez, a vitalidade e o combate próprios a um pensamento exilado do juízo?” (p. 144).

A escreteira tem desavenças e sem-vergonhices com a Língua-Maioral. Diverte-se assustando este Língua, com línguas peludas, que se eriçam. Quer mesmo é abandoná-la “sozinha numa tempestade de areia no deserto, pra ver se ela se torna tão etérea quanto possível” (p. 144).

Como é perturbador ler-ter a memória do som da escuta de um texto com tantos ‘?’.

Tal signo é transpassado por dualidades que disputam o desejo, na sua produção vital. É o disparador de um texto em devir. Uma palavra ainda não pronunciada, uma derivação pestilenta, “uma crise cujo desenlace é a morte ou a cura” (p. 144).

Bruscamente, a força motriz desse signo maquínico da interrogação é deixada à margem, como se saciada a boca que necessitava dele para jorrar ao longe alguma ideia sem destino e com pouca vontade de territorialização.

E retornam do n-1, tempo sem precisão do infinito em que lampeja, alguns condicionantes do impossível. Um mundo de ses, és revertidos, invertidos, anômalos, sem órgãos. E jamais devir eus ou seres.

Se nossa escrita é uma pintura que luta contra a representação ou uma escultura que trabalha a matéria. Se cobre de cores suaves cestinhas de flores ou esculpe tenebrosos crocodilos. Se opera pela *via di levare*, praticando uma artistagem demiúrgica impessoal, feita por mãos que usam ferramentas para extrair, desobstruir, desbloquear a matéria e assim construir os olhos de arco-íris — ora castanhos, ora profundamente negros, ora azuis — de Mme. Bovary, que, ao longo das décadas, vêm deixando loucos tantos críticos profissionais (p. 146).

Nessa passagem do texto, percebemos o lugar das artes e da criação nos fins intransitivos da escrita. Um lugar que contém a luta e o contracombate à unidade, à identidade, à analogia, à extensão do singular ao universal; bem como está comprometido com o impessoal, aquele mesmo do porvir, de um povo a ser fabulado uma lenda que se esquiva da virada para o arquétipo, para os sonhos e para a lembrança.

Isso porque o artista cria para fins intransitivos, fora de qualquer função que não seja o próprio exercício de artistar, ao tomar as palavras e as idéias por sua manobrabilidade material. Como Proust dizia: — *Isto que se chama posteridade é a posteridade da obra. É preciso que a obra de arte crie ela mesma sua posteridade. Assim, é preciso que o artista, se deseja que sua obra possa seguir seu caminho, lance-a em pleno e longínquo futuro* (p. 152).

ESCRITA IMPESSOALIDADE DESEJO

A impessoalidade da escrileitura emerge em saltimbancos desvios entre um fragmento e outro. Grande parte das experimentações que o capítulo traz são intraduzíveis. Têm que tomar corpo junto ao leitor, pela via sensorial e afectiva que for acionada neste encontro desejante. Uma certeza sem rosto “a escrileitura adquire cores inesperadas, o banal solar aguarda o acontecimento quando a noite chega e em suas frinchas mínimas pulsa o reino do invisível” (p. 160).

Deriva-se em compilar, no Fragmento XVI, Tipologias de texto: 1. Tipo o texto-da-meia-noite [logia-louca]; 2. Tipo texto-pós-coito [do fervilhar seco do roçar mineral das palavras]; 3. Tipo texto-campo-sem-tempo [só dentro da vida]; 4. Tipo texto-roda [chicoteia as palavras e às renitentes dá-lhes marmelada na boca].

Movimenta-se em Linguaviagens, parada XI da página 155 capítulo, aquelas das mais belas

1. Mobiles

Textos são fantasias puras.

Montículos de ossos orvalhados de feras mortas
pelos séculos e pela solidão.

Linguaviagens.

2. Le jet de sang

Com a respiração estertorada do sofredor,
com a procura finda do que já não é,
textos que se pretendem exatos e precisos
também levantam voo com as trevas,
sobvoam o olho de água da travessia,
trazem nos pés uma canção,
feita de terríveis gritos intelectuais [...]

(p. 155)

E também deseja, quer, indica linhas que permitem entrever seus esboços des-figurativos. São 25 afirmativas, intransigentes, localizadas entre as páginas 147 e 150.

Algumas são de inspiração nos modos de vida que agem e derivem: “os textos [que] não sejam parasitas esmaecidos e felizes apaniguados da Língua-Régia”; “ver, nas linhas de fuga dos infantis-animais, a velocidade da fala e o acento extremo da pronúncia que neutralizam todo valor. Tirar até dos nomes próprios deslizamentos sonoros”; “[assumir] a diferença nas línguas-pequenas, em seus sotaques, usos estrangeiros e exóticos, murmúrios, balbucios e gagueiras de articulações”; “textos desesperados, que explodem bombas em astros de éter, esfregam os seus sexos nas palavras, dessangram os centros de poder da Língua-Maior, não deixando que transformem aquilo que é escrito-e-lido em batatas fritas”; “textos que gritem, em sua precária liberdade: — *Quero lbes bicar!*”.

Outros, de matéria maquina, giram nessas qualidades intransitivas: “Formule frases nobres que são tudo, menos *gentis*”; “tirar até dos nomes próprios deslizamentos sonoros”; “reciclando, por meio de estratégias transformadoras, os textos dedicados aos sentidos péticos, só pra vê-los virarem pó”; “que forcem os limites e os poderes da Linguagem e da Literatura Aparelhos-de-Estado, sem pô-las sequer em debate, mas diretamente em xequemate”; “que sejam ferreiros pra forjar novos corpos-linguagem, que destrinchem os cordões das marionetes sociais, rasguem as redes que provisionam os Textos-Certinhos, numa impaciência total com o real e com o próximo”; “textos antropófagos que engolem o corpinho da Linha Azul do deserto, pra pô-lo a fazer cócegas no interior penumbroso do corpanzil da Língua-Cobra-Grande”.

Mais alguns que não têm lar nem pátria, “que assumem a sua marginalidade, amam o seu exílio, não se envergonham de

ficarem fora-de-mão, fora-de-lugar, fora-de-órbita, e adoram ocupar o seu não-lugar, a sua não-relação, bradando: — *Vida longa à nossa exclusão!*”; “que sigam as pegadas de Brecht quando diz: — *Infeliz da escritura que tem necessidade de Eus!* Que estes Eus sejam obrigados a formular a questão dos Desvairados: — *Somos?* E, ainda, que exclamem: — *Não somos o nós de ninguém!*”; “que toda gente olha, mas ninguém habita!”.

E um multiverso de potências: “uma escreitura que é remédio pra curar doenças tristes, amplifica as potências malignas de quem deles se aproxima, cria vidas humanas e inumanas artificiais”; “puras potências, compostas pela multiplicidade das enunciações coletivas, neutralizem e mantenham distância das pegajosas intimidades”; “que propiciam pérolas inauditas de escreitura, que nos levam a viajar nos interstícios da língua e do pensar, que é quando e por onde a vida passa”.

O texto-Sandra Corazza se escrelê com o conjunto intensivo e extensivo desse modo didático e pedagógico da transcrição, amplamente divulgado em suas aulas, conferências e demais publicações escritas e em vídeos. São zonas de indiscernibilidade e in-determinação, per-seguindo devires e fluxos, gerando formas deformadas, figuras desfiguradas, em condições paradoxais e longe de qualquer com-senso.

É uma desfeitura, por exemplo, dos jogos sobrecodificados. E um plano de distribuição de informes, com os quais força a escreleiturar.

As formas são múltiplas e frequentemente híbridas, perspectivam o orgânico, o analógico e o mimético, para perfurar a representação, com humor e ironia sagazes a manter a fidelidade ao original, mais ou menos na medida que interessa à intertextualidade da linguagem.

IMAGENS DE ESCRILEITURA?

Há uma característica em destaque, em relevo, da escrileitura, que é a potente relação de isomorfia que deseja fazer com as matérias de referência, compondo-se ao lado ou paralelamente a elas.

Um interessante exemplo deste movimento finaliza o texto-intercessor conceitual com que me ponho ao avesso nesta escrita. Nomeado *XVIII. TEX-TINHO* é uma canção de ninar mimetizante de *Versos a Lou*, de Apollinaire, *Cena Noturna de 22 de Abril de 1915 (Gui canta para Lou)*.

O lobinho adorado de Apollinaire volta a versar-se em textinho querido, e os desejos de amor se transpassam na escolha diferenciante das palavras, bem como nos desígnios de qual parte do amor e do ser amado-amante é arrancada da significação prévia. Uma imitação do estilo vespa-orquídea, com a qual Deleuze e Guattari lutam para desfazer as lógicas das Ciências Biológicas e nos arrebatam com a conceituação cartográfica do rizoma.

Sandra encerra o capítulo, ironicamente. Rindo de nós, que escutamos a sua canção, que era de ninar, e ter, provavelmente os pesadelos necessários para instaurar a violência da significação prévia. Ninar os fluxos desejanter da percepção háptica, a que exige que toquemos nas palavras e as leiamos como se estivessem sobre e sob nossos corpos. Os olhos, a boca e os gestos da leitura escrevendo-se em imanência com os mundos diversos nos quais as linguagens habitam e criam.

A ironia permite que se esvaziem os signos de clichês e da vontade de concluir o que quer que seja, e de valorizar pela interpretação e entendimento as linhas variantes que pulsam nos encontros entre seres, corpos, resíduos, palavras, vazios, não-correspondências e suas decepções, horrores e medo, vida e morte.

É um sorriso, que se agargalha em uma boca sem rosto, sem cabeça, só os cabelos sendo puxados, e a figura não se reconhecendo mais no espelho.

O texto-SM termina com a referência a um meio vital de as palavras tomarem forma, que é imagético. Com Apollinaire e o uso do método caligramático, há, no ato final, *XVIII*, a afirmação, em aberto, do intuito da escrita de se elevar à encenação do espaço sonoro. Aquele que adensa escrita e leitura em corporeidades do gesto da fala em um congresso acadêmico.

Paradoxalmente, o caligrama de Apollinaire, como indica Olga Kempinska (2019), é a experiência da ausência, ao questionar a cumplicidade da poética vanguardista com a violência, tratando tal metamorfose entre palavra e imagem como um problema para o pensamento estender sua vitalidade.

Ao final do capítulo-Sandra Corazza, com sua inteligente ironia característica, o leitor é posto à prova de desacreditar na leitura como ato suficiente de interpretação; e é arremessado para experimentar, em um jogo de imitação, com as fraturas do representável.

Desse modo, espelha-se uma a incerta emergência visual do objeto, e se depara com um desafio à leitura mimética do texto. De fato, o que Apollinaire passou para Sandra Corazza, que cantou para nós, é/foi/devém a descompassada sincronia da sobreposição, uma cartografia dos pontos que não se alinham, só fogem.

Um rosto sem cabeça com os cabelos sendo puxados...

Um escalpelar. “Lautréamont-Maldoror se posta diante do espelho, interroga a imagem nele refletida e vê que ela foi escalpelada: não passa de um fantasma, da fraca condensação de uma névoa. Como então se reconhecer na imagem?” (SANTOS, 2019. p. 23).

A escrileitura não acredita na imagem, neste equívoco proveniente dos jogos da representação. O final do texto-Sandra Corazza, ao invés de se afastar do raio visual das palavras de Apollinaire, aproxima-se, compara-se e se verte nelas, em um intrigante movimento de não criar imagens figuradas, desenhadas e esboçadas pelos vazios da organização de palavras em experimentação criativa.

Text-inho e Versos a Lou não se remetem um a outro pela imitação que compara; é o encontro para uma imagem que não seja tão insuficiente como a da comparação das fases de desenvolvimento de um anfíbio, posto que centra foco apenas nas mudanças da extremidade entre girino e sapo. Novamente, faz-se importante recorrer à cartografia que a orquídea e a vespa fazem. Menos metamorfose. Sobram cooperações entre-textos, entre-vidas, dupla captura Escri-leitura.

Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos [...] A vespa e a orquídea são o exemplo. A orquídea parece formar uma imagem da vespa, mas de fato há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura [...] A vespa torna-se parte do aparelho de reprodução da orquídea, ao mesmo tempo que a orquídea torna-se órgão sexual para a vespa (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

É um modo do poeta-selvagem. “A procura da gênese da imagem evocada nas palavras transforma-se numa caçada frenética” (SANTOS, 2019. p. 23). E é uma caçada sonora, daqueles sons que vibram um/de/para um corpo, aparelhando-se maquinicamente para deixar vazar vibrações do ouvido, dos órgãos. “A imagem brota na intensidade do corpo que sente” (SANTOS, 2019. p. 25).

Sem reminiscências, sem sonhos, sem alucinações.

Um estímulo nervoso transposto em uma imagem.

Que, por sua vez, é modelada em um som.

O som é a ausência da escrita n-1, a potência que faz durar um corpo vibrátil por sensações das palavras-imagens-objetos que não se dão a ler.

E que, tendo o fracasso e a desilusão como destinos, têm na leitura a vitalidade de seus acontecimentos, na força sonora os agenciamentos de sua heterogeneidade constitutiva e destrutiva, na voz afiada, tonalizada e irritantemente friccionada as linhas do devir imperceptível, que, em imanência, seguem velozes.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Escrita n-1: procura arisca de fins intransitivos. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (orgs.). *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...* Rio de Janeiro: DP et alii, 2011. p. 143-168.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

KEMPINSKA, Olga. Caligrama, Corpo e Escrita. As encenações da euforia e da violência. *Revista Farol*, 15(21), 70-77. 2019. <https://doi.org/10.47456/rf.v1i21.28324>

SANTOS, Laymert Garcia dos. Às voltas com Lautréamont. São Paulo: n-1 edições. 2019.

DIGA-ME COM QUEM UM
CURRÍCULO ANDA E TE DIREI
QUEM ELE É¹⁹³ e CURRÍCULO:¹⁹⁴
das máximas proximais de 2009 aos
tempos de pandemia 2020/2021

Jailza dos Santos Martins¹⁹⁵

Corazza traz o texto de uma forma peculiar como sempre fez, tipificando uma lista, e das listas, outras subdivisões. Se trata do currículo.

I – DAS 18 NECESSIDADES INADIÁVEIS

“Mundialização liberal, polimorfa e cruel, temos um pensamento curricular que nos força a criar problemas...” (CORAZZA, 2009, p. 143), da megamáquica capitalista e da necessidade da criticidade, crítica como adjetivo.

Se constata que o controle social hoje nos engole, nos domina e o jogo de cabo de guerra endurece nossa ação e paralisa nossos passos, não sabemos onde chegamos.

¹⁹³ Diga-me com quem um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Fantasia de escritura*: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 143-172. [+] Currículo. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Abecedário*: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009. p. 40-46.

¹⁹⁴ Currículo. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Abecedário*: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009. p. 40-46.

¹⁹⁵ Lic. artes-visuais, bac. letras-libras, mestre pela UFRGS. Professora da rede municipal de Caxias do Sul e do estado do RS, nas disciplinas de artes com alunos Surdos nos níveis fundamental dois e ensino médio.

Contemporaneidade

A constatação que 2009 está tão viva em 2021 que durante esses anos de sua produção a questão se avolumou, leram ou não compreenderam, mesmo que lido fosse. Onde amarramos nosso cavalo?

Fascínio frente à globalização

Entre abismos nos mantemos, o niilismo absoluto e o pessimismo atávico, o currículo deve ainda ficar à borda do devir-revolução. Confrontos com abismos econômicos — fila para compra de ossos, sociais — mortes de negros, pessoas LGBTQIA+, tecnológicos — faltam estruturas que comportem o ensino remoto num país onde os degraus entre classes sociais têm se multiplicado, políticos — nada a constar que já não esteja escancarado, no entanto, alguns usam óculos escuros.

Aquieagora

As relações de forças, as hierarquias, onde antes caminhávamos horizontalmente, nos confrontam na verticalidade, nos obrigam a aceitar o dado currículo pelo matiz da padronização e não discutir a nossa subjetividade.

Neoarcaísmos

Iniciando pela família, o controverso discurso: essa é minha opinião, corrupção dita e conhecida e recoberta de frases sem fundo, sem lastro, sem nexos. Sem disfarce da tirania vivida, aceita e pregada, “insuspeitas dobras” (CORAZZA, 2009, p. 144), 6 Tempos, 7 Rede planetária, 8 Sociedade desenraizada, 9 Fragmentação cultural, 10 Minorias, 11 Mundos impossíveis, 12 Pesadume, 13 As forças, 14 Povoamento

das zonas, 15 Invenção das travessias, 16 Ciência nômade, 17 Empirismo transcendental, 18 Intolerável.

Seríamos nós capazes de discorrer sobre tantos conceitos, ao recôncavo do conceito, associação com palavras não pensadas, termos usuários de outra cultura ou tempo, pensar talvez na contramão? Existe um antônimo para tempo? Eu não o encontrei, ainda, talvez seja esse, o tempo, uma nova busca, próximo neologismo elaborado.

II – DA LUTA DA DIFERENÇA EM MUITAS PERGUNTAS

De que tipo, ações? Qualquer ou determinado? Específica? Inapreensível? Qual? Luta? Modo? Opõe-se? Unilateral? Determina, e esse é o problema? Rigoroso? Abstrato? Claro/escuro? Tradicional? Desejo natural? Boa vontade? *Cogitatio universalis*? Reverenciar opiniões? Coisas? Vanguardas? Habilidades? Competências? Segredo? Consenso? Silêncio? Comunicação?

São setenta e dois pontos de interrogação. Essa foi minha enésima tentativa de, de algum modo, compilar o segundo ato desse artigo de Corazza, talvez porque ela própria tenha tido o fardo de enésimas tentativas de compreender sua orientanda, ela subterfuja a pergunta nos colocando em modo de decisões, perguntas não estão para o texto a serem respondidas, mas para nos fazer pensar sobre. E assim ela consegue, não só trazer um texto com mais de setenta e duas perguntas pelo número de pontos de interrogação, mas cocriar outras dúvidas, transformar as certezas em incertezas e, nem por isso, dizer que estão certas ou erradas, apenas provocar e, se esse cisco fez coçar o olho, o texto teve o seu objetivo alcançado.

III – DA EPISTEMOLOGIA POLÍTICA EM 20 E TANTOS PORQUÊS

Por quê?

Ele é único, porque ele é a única pergunta, os demais vinte são respostas.

1ª resposta: ocupamos lugares

2ª resposta: vivemos em cruzamentos múltiplos.

3ª resposta: impotência do entendimento binário.

4ª resposta: nossos pertencimentos chegam à exaustão.

5ª resposta: tateamos longe das coações, criando uma geografia inédita.

6ª resposta: educação ameaça o império.

7ª resposta: não cair na coincidência de si mesmo.

8ª resposta: operar por revezamento.

9ª resposta: coexistência e sucesso, autonomia das misturas.

10ª resposta: as verdades se modificam e os problemas também.

11ª resposta: desmoronamos.

12ª resposta: abdicar.

13ª resposta: repetição e reiteração.

14ª resposta: o currículo não faz...,

15ª resposta: emersão em contaminação sem fundo.

16ª resposta: flutuante.

17ª resposta: sem padrão.

18ª resposta: trajetos determinados e subordinados

19ª resposta: sem o frio do logos e o pegajoso do sujeito.

20ª resposta: são arquipélagos.

Cada resposta traz um contexto múltiplo, um composto, uma rede de pensamentos mutáveis, fixos e flutuantes, por quê? Porque assim se faz a educação, através de enigmas conhecidos, porém nem construídos ou desconstruídos, esse é o papel dos textos d'Ela, nos desacomodar, colocando fatos, ideias, pontos, questionamentos em lugares já dominados e nos sacode, nos desacomoda, nos impulsiona a outras respostas ao mesmo problema e a problematizar o que já estava elucidado, estava? Nunca está. E se está?

— Como assim, está? Ela continua a falar em meu coco, que também por Ela parece não madurar.

A forma é provocativa, intencional, como Ela diz nada não está já pensado, mas como foi pensado e como repensá-lo, tudo na ética da vida pelo caos do devir.

“Viver — isto significa, para nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo” (NIETZSCHE, 2001, p. 13 apud CORAZZA 2009, p. 155).

IV – DO SENTIDO ESPACIAL EM 7 ORIENTAÇÕES

1 – Desviar, é preciso desviar daquilo que se impõe.

Aqui não está a importância da história, mas da geografia que fazemos nesse currículo, novos fluxos.

2 – Opor, a dimensão espacial.

Articulação de lutas e memórias, a genealogia, a inversão: geografia para após ter a história, lutas e memórias.

3 – Ferir a dominância.

Ferir não é apagar, rugir, ir contra, negar, mas abstrair o elemento histórico e contorcer o fato até subtrair dele todo elemento que gotejar da torção. Abstrair.

4 – Espacial.

Elementos históricos que restaram não são fatos, mas atos que circulam pelo currículo, linhas catarses, novas partidas para novas chegadas. “kátharsis” libertação psíquica, superar o medo ou a opressão.

5 – Geo-história

Geofilosofia, “a filosofia é devir” (DELEUZE; GUATTARI apud CORAZZA, 2009, p. 156)

6 – Agora? Aqui? Nós? Não outros?

Assumir a dimensão espacializante, exterioridade, correlacionando a mundialização com a urgência, integrações recíprocas, diversos territórios.

7 – Fragilidade do evidente.

Afirma o irreduzível dos meios e a potência das passagens.

Eu desvio

Tu desvias

Ele desvia

Nós desviamos

Vós desviais

Eles desviam

Eu oponho

Tu opões

Ele opõe

Nós opomos

Vós opondes

Eles opõem

Eu firo

Tu feres

Ele fere

Nós ferimos

Vós feris

Eles ferem

A conjugação é correta, o que muda é o substantivo e o adjetivo, mas o tempo na sua geografia é o tema desse ponto no texto que planamos, estranhamentos a concluir que o geocurrículo usa a história como linha, como tempo, como direção e local, não como tema, não com gradação de período, GEOFILOSOFIA. Por isso: catarse.

Desejo que o erro seja visto como forma proposital apesar de minha forma breve e divagante esteja muito distante de Adoniran Barbosa.

V – DOS 21 MAS...

São as variáveis que o geocurrículo nos oferece, podemos ver que são invariáveis, mas não são superiores ou majoritárias, a singularização do currículo, ele não é só um estandarte a ser adorado, idolatrado, copiado, ele vem para ser outras formas de pensar sobre ele. Então o “mas” está para essa torção, torcer cada item dessa tabela.

Clausura	Máquina abstrata	Analogia	Itinerância	Metaestável
Bipolaridade	Membrana	Traçado	Depositar	Estratificar
Matéria	Substância	Conteúdo selecionado	Expressão	Códigos
Virtual	Caosmótica	Espaço-tempo	Filosofia política	Sobrevoou
Diferença imanente				

VÍ – DOS 18 DO MÉTODO

- Geocurrículo – multiplicidade concreta dos fatos;
- Inflexão – lugar da oposição;
- Perspectiva – de onde o artista olha?
- Variação – todo ponto é variação;
- Caráter – sem interpretação, sem ‘sentido’, essencialmente interpretativa
- Regras – se abrir a outro ponto;
- Perspectivismo – não é um conglomerado linear;
- Infinito – de todos pontos de vista que A artista deriva;
- Óptico – percepção e geometria;
- Multiplicidade – variações;
- Valores – mais forte que, mais fraco que;
- Móveis – caminhada por lados e lugares;
- Avaliar – sem critério, se está por dizer, assim é;
- Ponto de vista – dali a permanência desse ponto;
- Instaura – sentido, ideias, imagens, empirias das sensações, nada lógico;
- Vulgarizar – pela consciência animal;
- Interpretação – movente, diferenciação.
- Quem se atreve? (Típico de um ato Corazziano).

O décimo dezoito é a lua, ligado a magia e ao feminino, aquele amor sempre com ar de insatisfação. No hebraico a decima oitava letra: *tzaddi*, uma margem, um final; a margem entre a vida e a morte. *Tzaddi*, representa o mundo dos sonhos, do inconsciente, o lugar dos elementais.

VII – CARTOGRAFIA

1. Sua posição
2. Questão do método
3. Mapa e não decalque

4. Individual, grupal
5. Coordenadas anteriores
6. Crítica-clínica.

Em seis curtos parágrafos Corazza nos entrega uma cartografia dentro de inúmeras possibilidades do currículo, do geocurrículo, conceituando de forma ímpar e mapeia para o leitor esse modo, *do educar e do viver, dotada de rara e eletrizante beleza*.

VIII – DE COM QUEM ANDA, QUEM É

Retornamos ao título, ao provérbio, mas não é, ele é um ditado popular. No entanto não muda a caracterização do que ser dito, o geocurrículo é nômade, já que ele transita sobre os diversos pontos enumerados.

Não se trata de ser ou não um provérbio, mas do que se tornar a partir do local onde pisa dentro do currículo. Se estás preparado ao embate, se te agrada fugir do romance, de ir à luta sem medo, de autoafirmação ao novo, pela luta. *Caos livre e tempestuoso* (DELEUZE; GUATTARI apud CORAZZA, 1992).

mostrar um fragmento executado, fazer cintilar a partir de um ponto sua autenticidade gloriosa, indicando todo o resto para o qual uma vida não basta provar pelas porções feitas que este livro existe e que conheci o que não poderei ter cumprido (MALLARMÉ apud CORAZZA, 2006).

Ao mesmo tempo que acabo de digitar essa citação, me chega outra pelas redes sociais:

“O errado não deixa de ser errado só porque a maioria participa e concorda” – Liev Tolstói (https://www.instagram.com/p/CSZdqPFspRQ/?utm_medium=copy_link)

Essa era vida de Sandra Mara Corazza, ser Professora¹⁹⁶ da Aula,¹⁹⁷ ler e escrever, porque para ela o achado deve ser compartilhado colocando suas referências e com o rigor da palavra merecida, gramaticalmente, conjugações, e principalmente sobre o que se diz claramente.

Como também duas coisas: dar ao conhecimento e também fazer com que se busque conhecer, sua grande fala estava em nos colocar que não escrevíamos sobre o que fazíamos, nós professores, disse isso repetidas vezes.

Quando escreve fala das diversas formas da docência, focando no currículo e na didática. Especialmente nesse texto, ela coloca o currículo como ato geográfico, geografia de onde temos nosso ponto de vista, todos pontos são possíveis, cada ponto também é singularidade, aliás, do mesmo ponto, duas pessoas podem ter geografias diferentes, aqui está também a singularidade daquele que pisa esse lugar.

Um conjunto abstrato e concreto pode vir a ser a máquina abstrata, toda abstração passa pelo concreto, o que isso significa frente ao currículo? Ele é ponto, assim como é linha, mas nem por isso uma reta, ela é curta, longa, paralela, horizontal, vertical, torção, volutas, um caminho, não, diversos caminhos, pois tudo depende de diversas variáveis exploradas pelo rigor de Corazza.

Me atrevo a me dispor a outros que obviamente me foram provocados através d'Ela.

¹⁹⁶ Quando a Professora é Sandra, sim ele é nome próprio digno d'Ela. Como todas que marcam seus alunos, Rosanes, Angelas, Marias, Diegos, Tatianas e as Annas, porém os Jaires é outra história.

¹⁹⁷ Aula como verbo, ação geradora, ideias que afloram, pontos que articulam, por isso Aula, verbo, ato, fato, junção de dois ou mais, mesmo que só se o que lhe faz refletir é a letra do outro então não está sozinho.

Passo, a quantas anda esse currículo, anda pelas beiradas se quiser falar de lugar, meio, topo, pela finaleira, borda, qualquer lugar que me alocar nele, agora que sou? Eu o locutor? Professor ou a aula? a passos lentos, se me referir a tempo, moles, rápidos, duros, largos, a partir de que? Da minha percepção do currículo ou quando vejo como o currículo repercute em quem o recebe?

No entanto, o mais belo todo caminho dessa Aula magistral que Ela faz, um debulhar da forma didaticamente bela de como perceber o geocurrículo.

Me parece seu maior trunfo, Ela nos seduz com palavras sabidas, mas não pensadas pela construção que nos apresenta, Ela entra pelo cerne do currículo, cria neologismo, enredeia o leitor, inebria em conceitos, provoca com as suas crias.

Os pontos que agora vejo, eles não cintilam, eles caminham e cintilam, parecem aqueles sinais esotéricos que percebemos em certo momento, num ato inusitado, ou um grande clamor de algo, a vida, mesmo que findada, Ela vive em cada orientação, em cada texto que construiu, em cada movimento que permaneceu; um desses movimentos foi sua posição ao Ocupa, 2016 contra a aprovação da PEC 241/55 – a PEC do Teto de Gastos ou “do Fim do Mundo, na FACED/UFRGS. Como alunos da pós-graduação, eu ainda como aluna rasa, ouvimos que a pós subiria, graduação não, ficamos no aguardo da Professora Sandra e que, ao entrar, vendo a sala parcialmente ocupada diz: -Não sou pelego, apoiamos a ocupação, não teremos aula.

Tivemos a Aula, tivemos visão que é preciso alocar, ter um norte, sobre o que damos aula ou sobre não dar e sim estar em Aula. Posições nos levam a tomadas de decisões, nem sempre felizes a todos, porém reflexivas em suas atitudes e resultados.

Como uma professora da filosofia da diferença não apoiaria o movimento dos seus alunos? Essa é a filosofia da diferença, ser e ver a diferença, sem sim ou não, tampouco certo ou errado, evitar esse duelo desigual do isso ou aquilo.

Agora há pouco estava com os pés em outra panela e de lá pensei: *eternas realidades momentâneas*,¹⁹⁸ pois é disso que se trata também o currículo, achar que já o conhecemos ou momentaneamente podemos estar parados no esmo até que a realidade converge para outra lateralidade, aí nos cabe saber de qual lado ficamos, não do novo conflito esse ou aquele, mas onde nossos pés pararam, depois titubeiam, depois movem, depois pensam e depois fazem disso o que pode se dizer de eterna realidade momentânea, porque pensar que se cria algo novo é petulância frente àqueles que já criaram, pensar que repete igualmente é romantismo exagerado, pensaram e se isso ocorreu, pensar, já foi de grande valia, de toda forma o novo é novo sobre um passado descrito, a história é eterna – recursiva, e repetir isso o torna outra realidade momentânea.

¹⁹⁸ Com a barriga aquecida pelo fogão, a fazer um cozido de lentilha, a pensar sobre Sandra, a lembrar sobre o que deveria escrever, já que por mais uma vez venceu os prazos, talvez ela esqueceu de dizer, o prazo vencido ou o vencido sobre o prazo. Assim como a lentilha que por ferver em fogo que arde necessita da água que ferve, toma gosto conforme ferve e seca, engrossa e pede mais água, assim é o texto, empilhado de frases ditas ou malditas, reescritas, engrossada por novas ideias, relidas e trocadas de posição. O texto é um cozido de lentilha, os temperos, o tempo, o cuidado, a água, o fogo, em acolhida pelo quem o cozinha, de olho ao cuidado do acrescentar água quente e baixar fogo que ferve, até a trocar de boca que usa no fogão, talvez iniciar na maior que aligeira o tempo, a trocar quando muito fogo atrapalha a sua finalização, uma boca do fogão mais baixa, não menos quente e assim muda o tempo e o final daquele sabor esperado do cozido que se faz a uma única mão e que alimenta diversos. É um vai e vem, experimenta o sabor, o sal, o cozimento – escreve, para, lê, relê, apaga, acrescenta, é engrossar do texto, limpar, reescrever, clarear a ideia obscura que na hora da letra posta parecia tão clara e na releitura aquele que escreveu perde a compreensão do que queria falar.

(b) como na arte renascentista, “o processo de construção do espaço no quadro pictórico supões a escolha de um ponto realmente original, escolhido *ad libitum* pelo artista (Marques, 2003, p. 113); (c) o artista-sujeito da perspectiva é aquele que se instala no ponto de vista, isto é, na variação ou na sua própria inflexão; (d) assim, “não é o ponto de vista que varia com o sujeito”(Deleuze, 1991, p. 39); (e) mas o ponto de vista consiste na condição para que o sujeito apreenda algo (= x, anamorfose) ou uma variação (metamorfose); (f) essa subjetividade articula objetividades, já que “a liberdade e arbitrariedade”, que a compõem, “não deixam de conter regras objetivas e verificáveis” (Marques, 2003, p. 115) (CORAZZA, 2009, p. 161).

Quando se escreve sobre Corazza, está se escrevendo sobre uma obra, estar em uma galeria de arte a observar sua obra, se deparar com a MonaLisa, clichê usado em uma das suas oficinas do projeto Escriteiras, estar nesse território se vai até o possível, as vezes as explicações seriam necessárias? É como tornar palatável o indizível e talvez pode não se ser capaz.

Como Ela mesma traz no texto desse título, aqui também usado a natureza caosmótica implica em ser mutável, infindáveis bifurcações, como a rama da *Citrus deliciosa*, onde o próprio nome já a define, da primeira até a última bifurcação haverá fruto e neles medidas de açúcar definidos pela incidência de sol e frio, o currículo trabalha sobre incidência de coragem (frio) e perspicácia (açúcares), mas a chegada percorreu outras ramas, nada cresce do zero, nem sem erros (podas), o que cabe são as doses, porém só uma podemos compor, a poda, já as demais: coragem e perspicácia dependem do grupo heterógeno formado por alunos, professores — os humanos desse grupo (açúcares), local — sala, escola, classe, turma (frio).

Transcurso percurso da vida
Linha à deriva
Espaço-tempo aberto
Decorrido vincado
Onde a vida avança
(CORAZZA, 2014, p. 312).

Foi um percurso longo e breve, feroz e fugaz, espaço-tempo aberto que fica em seus textos distribuídos entre nós, vinculados naqueles que correram em sua matilha e que ao avanço da vida — a d'Ela findou antes que a de muitos, no entanto, ela segue viva e ainda mais viva, Leoa.

Então
Curritote
Quimérico museu de inconstância
Informe informal mutante
Piadístico satírico labiríntico alquímico
(CORAZZA, 2014, p. 314).

Vós, quimérico museu de inconstância, o geocurrículo, informe por que a todos se muda, seja por açúcares – a perspicácia de um grupo, por frio – coragem da sala, da escola, da turma e que sobre ação de um sobre o outro encontramos um sabor apenas modelado pelas podas que ainda controlamos, no entanto, não sobre seu crescimento ou germinação de um ou mais de tantos e outros galhos que virão. Essa alquimia que é o currículo, gerado da vontade da partilha que acontece no fazer Aula.

Currículo-vida:
Una disperata vutalitá
(CORAZZA, 2014, p. 317).

Ler Corazza é um enfiamento entre conceito que possuímos, neologismos desconhecidos, escrita vibrante e decifração, porque antes de traduzir é preciso encontrar a partida

inicial. Ao ler o texto, inebriada e com imensa saudade, optei pelo espanhol, mas já no 5 verso, estranhei, a pesquisa levou horas e dois professores de línguas. O que acharam foi latim, mas não são palavras nas traduções que esperamos, mas as pessoas gramaticais, assim, *Curritote*, é vós, do verbo conjugo, do latim.

Não só uma mescla de conceitos que brotam, mas de línguas que amava, por textos que lia e se conectava, transcendia pela transcrição que coloca aos seus alunos trazida de Haroldo de Campos.

Corazza reverbera.

Autora fantasma este texto biografemático emite, assim, ordens fantasísticas (fantasmáticas) para que aquela que o escreve adquira, por esforço próprio, algum valor como autora. Porém, esclareça-se, não se tratará, nunca, de uma autora chapada em documentos de identidade; nem de uma heroína de biografia; muito menos, de uma narcisista clássica, como a das autobiografias; nem de uma morta famosa, mestra imortal ou algum ícone de ideais-do-eu. Tampouco, o seu Memorial será uma biografia e bibliografia típicas, que possam funcionar como autoajuda, modelo, testamento, ou janela indiscreta para o voyeurismo (CORAZZA, 2014, p. 2).

“Não me arrependo de nada, esquecido, varrido meus amores com seus tremores, recomeço do zero” (Veloso, 1989). Na etimologia de arrepender, do latim *repenitere* “provocar pena”, pena do que não foi feito, pena do que foi perdido, se feito foi de alguma forma aceite, está no pretérito, pena? Do que? Fizeste, se não há honra aí sim esqueça, não pode haver pena de algo que se luta, voyeurismo existirá cabe esclarecer os atos, fatos, neologismos, escritas, pontos, fincos, fincados com força. Aqui seria a hora do texto deleite, porém agora

cabe cessar, até breve assim quero, até algum dia assim desejo, quando se der conta que isso não ocorrerá, aceite.

Ela é a chuva que lançava a areia do Saara sobre os automóveis de Roma (VELOSO, 1989) – ela era tempestade na FACED (Faculdade de Educação) UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ela era aquela destemida, era o cheiro dos livros e produção alquímica dos R.E.M. (*Rapid Eye Movement*: “Movimento Rápido dos Olhos) que seus sonhos produziam, nosso olho a vê, mas não a alcança, seus textos possuem o corte certo e assim estão no arquivo chamado vida.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. *Fantasia de escritura*: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *Memorial de vidarbo*: escriteira biografemática. Porto Alegre, 2014.

VELOSO, Maria Bethânia Viana Teles. Reconvexo. Álbum Memória da Pele, 1989.

O CURRÍCULO:¹⁹⁹ aqui e agora

Virgínia Crivellaro Sanhotene²⁰⁰

I. O CURRÍCULO

O currículo é um texto escrevível, no sentido barthesiano. Exige uma disponibilidade leitora, uma disponibilidade de produção alegre, uma atitude leitora-e-escritora por criação. Dele, retiramos pistas, forçados a pensar pelos efeitos do encontro Corazza-Currículo-anti-Édipo (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Deste encontro com eles, com o currículo e o anti-Édipo, com Deleuze e Guattari, Corazza nos indica o abandono da má consciência, dos dispositivos de negatividade e culpabilização, do pensamento depressivo, das crispções humanistas. Afirma, assim, os fluxos.

Texto de pontuação insistente. Pausas e cortes. Fragmentação como insubordinação à pressa leitora, à procura de receitas, às tentativas de totalidade do texto. Unidades sintagmáticas como atitude política de proliferação de sentidos. Diante das narrativas saturadas, força pontos de parada ainda não engolidos pela representação, por onde infiltra ar e permite, de novo, respirar em meio aos discursos educacionais já senis.

¹⁹⁹ O currículo. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flavio. (org.). *Globalização e (des)igualdades*: desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007. p. 263-268.

²⁰⁰ Licenciada em Matemática, doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS). Professora na Rede Municipal de Porto Alegre.

Corazza inicia perguntando *o que é realmente currículo quando você diz o currículo?* Depois, nos faz ver que interessa mais perguntar: *quais os seus usos?* Afinal, *o que é que isso quer dizer?* é a morte de *como isto funciona?* (CORAZZA, 2017, p. 265). Porque o que o currículo quer dizer sempre remete a algo: religião, ciência... eterno modelo. “Lei da regularidade linguística. Sonho do significante transcendental. Sempre despótico” (CORAZZA, 2017, p. 265).

Algum currículo, nos diz Corazza. Algum indeterminado currículo. Algum, mas não um desconhecido currículo. Um sempre-ali currículo. Algum, ainda que não qualquer currículo. Cada um produz currículo. Cada um, cada alguém, produz algum currículo. Um fazer tão cheio! Povoado. Mas sempre com espaços vazios. E o convite é esse: espalhar-se, permear, ocupar alguns desses espaços, produzir deslocamentos por entre as linhas menos duras — ainda que, muitas vezes, precisemos forja-las — na produção de outros currículos, de alguns currículos outros.

Currículo nomeado por adjetivação: indicações de atributos que condicionam currículos. *Como chama-lo?* — Corazza nos convoca a pensar. “Nomes: selvagem, bárbaro, civilizado. Primitivo, despótico, capitalista. Lugares: selva, deserto, capital. Aldeia, cidade, rede. Personagens: Jocasta, Laio, Édipo. Modos: corpo, memória, axiomática. Ligações: fetiches, ídolos, simulacros. Afectos: crueldade, terror, cinismo” (CORAZZA, 2017, p. 263). *Como chama-lo?* Nomes: maquínico, ontológico, edipiano. Nômade, sedentário, fascista. Lugares: ilha, continente, superestrutura. Personagens: Bispo Sardinha, Hamlet, Sócrates. Dionísio, Zaratustra, Cristo. Modos: delirante, desejante, paródico. Ligações: conjunções, disjunções, conectivos. Afectos: decepção.

Como chama-lo? Currículo-falta, currículo-formação, currículo-sedentário, currículo-agenciamento, currículo-decalque, currículo-castração, currículo-rizoma, currículo-costumes, currículo-hábitos, currículo-multiplicidade, currículo-explosão, currículo-composição, currículo-reducionista, currículo-controle-contínuo, currículo-adiamento, currículo-cura, currículo-experiência, currículo-criação, currículo-da-comunicação-instantânea, currículo-reprodução, currículo-lei.

Como chamá-lo? Verbos: ação, estado, mudança de estado ou fenômenos da natureza. Relações com o tempo, com a pessoa, um conjugar, modificar, transformar. Em visitas à Corazza (2017), como chama-lo se este for um currículo-verbo? Turbilhonar, produzir, rir, dançar, codificar, sobrecodificar, organizar, distribuir, conceber, recalcar, marcar, escrever, designar, domar, tornar capaz, memorizar, tatuar, cortar, escarificar, mutilar, cercar, iniciar, territorializar, desterritorializar, reterritorializar, invadir, reconfigurar, apropriar-se, destruir, subordinar, significar, hierarquizar, atravessar, traduzir, escapar, esquecer, rebater, dobrar, responder, integrar, repelir, conjurar, inibir, intervir, transbordar, desviar, desejar.

“De que tipo é a máquina currículo?” (CORAZZA, 2017, p. 264). Máquina desejanter? Máquina produtora ou máquina reprodutora? Máquina capitalista? Máquina paranoica? Máquina miraculante? Máquina celibatária? Máquina social, cujas peças são os homens? Máquina de Guerra? Aparelho de Estado? Produção de produção? Quais fluxos materiais esta máquina corta? O *socius* codifica os fluxos. “Código: memorizado no corpo. Tatuar. Cortar. Escarificar. Mutilar. Cercar. Iniciar” (CORAZZA, 2017, p. 264).

A máquina territorial primitiva codifica os fluxos, investe os órgãos, marca os corpos. Até que ponto circular, trocar, é uma atividade

secundária em relação a esta tarefa que resume todas as outras: marcar os corpos, que são da terra. A essência do *socius* registrador, inscridor, enquanto atribui a si próprio as forças produtivas e distribui os agentes de produção, consiste nisso: tatuar, excisar, recortar, escarificar, mutilar, cercar, iniciar. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 191).

2. DA CRUELDADE

Nada escapa. Mnemotécnica terrível. Moralização. Molarização. Memória codificada, terrível alfabeto, traça signos no próprio corpo. Condicionamento de filiações. A crueldade “é o movimento da cultura que se opera nos corpos e neles se inscreve, cultivando-os. É isto que significa crueldade. [...] É este sistema cruel de signos inscritos que leva o homem a ser capaz de linguagem, e lhe dá uma memória de palavras” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193).

Mas algo atravessa e cinde e faz passar o ar. Um currículo “concebido na escuridão. No cheiro bom molhado terroso. Elementos moleculares de um micro-inconsciente. Mas que não existe independentemente das formações sociais macroscópicas. Resistente à centralização do poder. Representação é sempre repressão: recalçamento do desejo” (CORAZZA, 2017, p. 264). Algo transpassa o currículo, um currículo, e algum currículo transpassa. “Essa é a parte divertida do pré-Estado. Uma lava: invasão de fluxos descodificados” (CORAZZA, 2017, p. 264). “Como imaginar este pesadelo, a invasão do *socius* pelos fluxos não codificados, que deslizam à maneira de uma lava?” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 234).

3. DO TERROR

O sistema do terror substitui o da crueldade. Ao olho não interessa mais o espetáculo da dor. A ele interessa prevenir e

vigiar, “impedir que uma mais-valia escape à sobrecodificação da máquina despótica” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 280). Imposição da lei, enquadramento no aparelho de Estado. Da crueldade de escrever, marcar os corpos, ao terror da metonímia e da metáfora. Dívida infinita.

Currículo-falta, Currículo-Imperialismo-do-Significante, Currículo-despótico, Currículo-Subordinação-Bárbara, Currículo-ressentimento. “Currículo: introdução à falta, à castração, à perda do objeto total. Bloco de dívidas: sob a forma de tributos. Dívida se torna infinita pela invenção da moeda. [...] Dívida para a vida toda. Dívida da existência” (CORAZZA, 2017, p. 265). Currículo do eterno modelo, da reconhecimento, do não-saber como falta. As relações já partem desse desequilíbrio da dívida.

4. DO CINISMO

O código subsiste atualizado no corte de fluxos capitalistas, mas não há mais fluxos de códigos. Substituição das antigas codificações e sobrecodificações pelas desterritorializações capitalistas. A axiomática do capitalismo mundial, axiomática social, “é muito mais severa do que todas as axiomáticas científicas, mas também muito mais severa do que todos os antigos códigos ou sobrecodificações desaparecidas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 311). Descodificação. “Antiprodução: funciona por sua conta. Reino da privatização” (CORAZZA, 2017, p. 267).

O aparelho de antiprodução já não é uma instância transcendente que se opõe à produção, que a limite ou a freie; ao contrário, ele se insinua por toda a máquina produtora, liga-se estreitamente a ela para reger sua produtividade e realizar a mais-valia (donde, por exemplo, a diferença entre a burocracia

despótica e a burocracia capitalista). A efusão do aparelho de antiprodução caracteriza todo o sistema capitalista; a efusão capitalista é a da antiprodução na produção em todos os níveis do processo. Por um lado, só ela é capaz de realizar o fim supremo do capitalismo, que é o de produzir a falta nos grandes conjuntos, de introduzir a falta onde há sempre excesso, pela absorção que ela opera de recursos superabundantes. Por outro lado, só ela duplica o capital e o fluxo do conhecimento, com um capital e um fluxo equivalente de *imbecilidade* que também operam a absorção ou a realização, e que garantem a integração dos grupos e dos indivíduos ao sistema (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 313).

Eis a relação capitalista: o conhecimento como capital, a informação como capital, a formação qualificada como capital. “Substituição de uma sobrecodificação despótica. Por uma axiomática” (CORAZZA, 2017, p. 266). O trabalhador científico e técnico, “sendo tão bem absorvido no capital, coincide com ele o refluxo de uma imbecilidade organizada, axiomatizada, que faz com que à noite, ao retornar à casa, encontre suas pequenas máquinas desejantes ao executar pequenos trabalhos no televisor, ó desespero” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 314). A imanência capitalista engendra o desejo, investe no desejo, sendo sua axiomática mais ampla e englobante que a do Estado Socialista. “Quanta flexibilidade na axiomática do capitalismo, sempre pronto a ampliar seus próprios limites para acrescentar mais um axioma a um sistema já saturado” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 317). Trata-se de uma empresa de absorção de mais-valia. “Equivalência entre. Bens. Corpos. Ações. Ideias. Conhecimentos. Valores. Fantasias. Mercadorias. Abstração: dos fluxos de produção pelo capital mercantil” (CORAZZA, 2017, p. 266).

Guattari (2012, p. 67) propõe considerarmos

uma compleição axiológica incluindo todas as modalidades maquínicas de valorização: os valores de desejo, os valores estéticos, ecológicos, econômicos... O valor capitalístico, que subsume geralmente o conjunto dessas mais-valias maquínicas, procede por um poder de coação reterritorializante, fundado no primado das semióticas econômicas e monetárias e corresponde a um tipo de implosão geral de todas as Territorialidades existenciais.

Essa coação reterritorializante acompanha as segmentariedades de desterritorialização: “Cada esfera de valorização erige um polo e referência transcendente autonomizado: o Verdadeiro das idealidades lógicas, o Bem do desejo moral, a Lei do espaço público, o Capital do cambismo econômico, o Belo do domínio estético...” (GUATTARI, 2012, p. 118).

Reprodução social do modelo, simulacros: papai, mamãe, filho. Édipo. “Capitalismo preenche com imagens seu campo de imanência. O patrão, o chefe, o cura, o tira, o soldado, o professor: conjunto de partida. No conjunto de chegada: família” (CORAZZA, 2017, p. 267). Interligando conjuntos, funções. Interligando conjuntos, o currículo. E nós? “Fechados aí para ser domesticados” (CORAZZA, 2017, p. 267). O currículo “organiza os códigos científico e técnico. Inovações curriculares: sempre atrasadas. Dependem de seu efeito sobre a rentabilidade global das empresas e do mercado e do capital comercial e financeiro” (CORAZZA, 2017, p. 267-268).

5. ENERGÉTICA POLÍTICA

Mas há fluxos esquizos que escapam ao capitalismo? Currículo-esquizo, inorganizado, transbordante, zigiguezagueante, só

maquínico (CORAZZA, 2017, p. 268). Currículo ontológico-materialista, molecular, produtor, estratégico. Currículo de energia perfurante, intensidades viajantes, inevitável preço da aventura.

Escrevemos o currículo “depressa, mas com prudência, com grande paciência” (CORAZZA, 2017, p. 268), em meio a pistas, lutas, afetos:

Teoria geral do currículo: uma teoria generalizada dos fluxos. Políticas de criação. Intervenções micropolíticas. Contrafascismos. Não mais um sistema de crenças no lugar de produção. Nem formas expressivas. Nem teatro íntimo. Nem familiar. Nem estrutural. Nem neoidealismo da falta. Não simbólico. Nem culto restaurado de castração. Não ideologia antropomórfica. Nem sistemático. Não representativo. Nem figurativo (CORAZZA, 2017, p. 268).

6. AÇ OSCILAÇÕES DO INVESTIMENTO LIBIDINAL INCONSCIENTE

Entre os investimentos sociais de tendência reacionária e fascista e de tendência nomádica e plurívoca há atravessamentos de desejos. Antes de serem polos opostos, são tendências pendulares de oscilação. Deleuze e Guattari (2010, p. 457) nos apresentam que, diferentemente do que Reich expôs, quando perguntamos *por que as massas desejaram o fascismo*, não invocamos respostas de cunho ideológico, subjetivo, irracional, negativo e inibido. “Por que as massas desejam o fascismo? Por que se deseja contra os próprios interesses? Por que se faz investimentos reacionários? Como se vira fascista? Depressa” (CORAZZA, 2017, p. 267). “Há um investimento libidinal inconsciente de desejo que não coincide necessariamente com os investimentos pré-conscientes de interesse, e que explica como estes podem ser perturbados, pervertidos na “mais som-

bria organização”, sob qualquer ideologia” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 458).

Trata-se antes de forças e energéticas, fluxos e cortes. Engrenagens da máquina:

Colocar-se na posição em que se é assim atravessado, cortado, enrabado pelo *socius*, buscar o bom lugar onde, de acordo com os objetivos e os interesses que nos são consignados, sente-se passar algo que não tem interesse nem objetivo. Um tipo de arte pela arte na libido, um certo gosto pelo trabalho benfeito, cada um no seu lugar, o banqueiro, o tira, o soldado, o tecnocrata, o burocrata e, por que não, o operário, o sindicalista... O desejo embasbacado (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 460).

Produção social, produção desejanter. Alternâncias, flutuações entre um polo de desejo pelas formações molares, de caráter paranoico, da soberania do corpo pleno, dos grandes conjuntos hegemônicos e um polo esquizofrênico, molecular, de tendência revolucionária. “Produção desejanter. Relações entre desejo e poder. Entre *socius* e máquinas desejanter. Não evolucionistas. Coexistência: numa formação social” (CORAZZA, 2017, p. 263).

Trazer o Anti-Édipo para discutir currículo opõe-se à distinção conteúdo manifesto *versus* conteúdo latente, recalcante *versus* recalcado, propondo pensar a oscilação entre os polos do inconsciente: “a máquina esquizo-desejanter e o aparelho paranoico edipiano, os conectores do desejo e os repressores” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 516). Trata-se de um empreendimento distinto e urgente, que passa por questionar *como montar uma máquina desejanter infernal?* Como engendrar “o desejo em relação com um mundo libidinal de conexões e de cortes, de fluxos e de esquizas [...] (compondo) uma peça

com o “motor desejo”, com uma “engrenagem lúbrica”, atravessando, misturando e agitando estruturas e ordens, mineral, vegetal, animal, infantil, social”? (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 517-518). Como desfazer “a cada vez as figuras derrisórias de Édipo, levando sempre mais longe um processo de desterritorialização”? (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 518).

As máquinas desejanter estão nas próprias máquinas sociais e técnicas, ocupando espaços. “É uma relação de povoamento: nós povoamos as máquinas sociais técnicas de máquinas desejanter”, de modo que “as máquinas sociais técnicas são tão somente conglomerados de máquinas desejanter em condições molares historicamente determinadas; as máquinas desejanter são máquinas sociais e técnicas restituídas às suas condições moleculares determinantes” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 524). Nessas condições, cabem estabelecer outras perguntas e atitudes em relação ao currículo: qual o motor-desejo do currículo? Qual sua engrenagem lúbrica? Quais os atravessamentos que o desterritorializam? Como restituir ao currículo suas condições moleculares? Como não esmagar a produção desejanter pelas exigências da representação?

Como nos dizem Deleuze e Guattari (2010, p. 154), “a pequena alegria é a esquizofrenização como processo”, e é esse movimento que Corazza faz vibrar no currículo. Conexões com as máquinas desejanter. “Fluxos decodificados escorrem. Atravessam o currículo de lado a lado. Decodificar: compreender um código e traduzi-lo. Potência” (CORAZZA, 2017, p. 266). Como engendrar um devir louco no currículo? Atentamo-nos à integração burocrática da reterritorialização, não negamos. Mas interessam-nos os espaços de infiltração, de povoamento. “Produção do currículo. Rosna. Zumbe. Uiva. Triângulo mágico. Pontos-signos. Essências vagas. Campos. Devires. Oficinas.

Fábricas. Usinas. Uma nova terra. Um povo por vir. Ao longo da desterritorialização. Raspagem de ilusões, fantoches, culpas, leis” (CORAZZA, 2017, p. 268). Eis aqui um currículo.

7. CURRÍCULO E FASCISMO

Faço um destaque importante em relação ao termo *fascismo* usado neste texto. Remetemo-nos a Foucault (2001, p. 134), no texto intitulado *Uma vida não fascista*, em que diz que “não se trata do fascismo histórico de Hitler ou Mussolini, mas o fascismo que está em todos nós, que martela nossos espíritos e nossas vidas cotidianas”. Trago ainda notas pessoais acerca de uma palestra de Safatle, realizada na Universidade de Brasília em 2019: Não falamos de um fascismo como forma de governo, fato histórico emergido em certo contexto, especialmente associado à Alemanha e à Itália na década de 1930, mas de um fenômeno estrutural de nossas democracias liberais. Dentro de nossas democracias liberais pulsam traços autoritários. Os modos hegemônicos de individuação preservam traços autoritários. Trata-se de uma forma de vida, um modo de ordenamento da personalidade, do desejo, da linguagem. Não se referem a elementos arcaicos que ressurgem, mas a elementos internos do funcionamento de nossas democracias liberais.

Fascismo que se expressa nas relações sociais, nas relações interpessoais, nas relações consigo. Fascismo que opera pelo mecanismo do desejo, que se fortalece pelo desejo. Fascismo que faz desejar a repressão do desejo, que legitima o autoritarismo, a violência, o medo, a dor. Fascismo que legitima a crueldade, o terror, o cinismo, a morte. Fascismo perigoso, “porque é um movimento de massa: um corpo canceroso mais do que um organismo totalitário” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 85).

No Brasil contemporâneo, o fascismo se evidencia micro e macropoliticamente, molecular e molarmente. Atentos à racionalidade que articula as democracias liberais e o fascismo e colocam em funcionamento uma lógica de direcionamento de condutas, não podemos negligenciar as intenções fascistas do currículo. Quais os traços autoritários pululam no currículo? Quais os investimentos impositivos de modelos de vida e ordem constitutivos do currículo? Quais as práticas discriminatórias suscitadas no currículo?

E, mesmo em meio a este emaranhado de linhas duras, por entre elas adentram opções outras. “As linhas de fuga são imanentes ao campo social. A segmentaridade maleável não pára de desfazer as concreções da dura, mas ela reconstitui em seu nível tudo aquilo que desfaz: micro-Édipos, microformações de poder, microfascismos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 73).

8. CURRÍCULO-MÁQUINA

Ao problematizar o currículo pelo encontro Corazza-anti-Édipo, as questões vêm com mais forças que as respostas. Daquilo que se espalha, que se dispersa, que se derrama pelo caminho, o que se acopla como currículo? Quais blocos? O que se conecta? Quais os funcionamentos que podem ser produzidos? De que maneiras esta máquina agencia desejos — desejos capitalistas, desejos fascistas, desejo de vida, desejo de morte, desejo de pertencimento, desejo pelo fluxo germinal, desejo revolucionário? Por quais vias o currículo investe sobre todos esses e outros tantos desejos? De que maneiras o currículo como máquina de guerra se deixa capturar como aparelho de estado? Quais os combates produzidos? Quais as peças e engrenagens do currículo-máquina?

O currículo como máquina produz efeitos e serve a determinados usos. E porque produz, porque posiciona, porque ordena, classifica, orienta, o currículo sofre influências políticas, sociais e econômicas, porque interessam esses efeitos e esses usos. Interessam aos governamentos de corpos e condutas, ao capital, à fascistização molarizada. Interessa que estes efeitos e usos produzam comportamentos adequados e resultados eficientes.

Juntamos pistas dispersas. Mas o currículo está sempre por se fazer. Por mais peças incorporadas à máquina, por mais funções que a máquina adquira, ela não cessa de se atualizar e, com isso, o que temos é sempre algum currículo, não o currículo em definitivo. Montar unidades de produção, ligar máquinas desejanter: permanece ainda desconhecido o que se passa nessa fábrica, que processo é este, seus terrores e suas glórias, suas dores e suas alegrias (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 154).

9. DAS PEÇAS DISPERSAS, POR FIM

As peças que compõem a máquina curricular são, por vezes, de funções ou efeitos que, vistos isoladamente, podem ser considerados opostos. A máquina curricular as conecta e, pela incidência do atravessamento de forças e fluxos, prolifera sentidos e usos. Interações dispersas. Conexões transversais. Disjunções inclusivas. Conjunções plurívocas. Conformações a técnicas e modelos. Reconhecimento. Dualismos professor-aluno, ensinar-aprender, saber-e-não-saber, ciência-arte, mente-corpo. Recalques, reproduções, reconhecimentos. Linhas paradigmáticas de que alguém conduz um outro ao aprender. Linearizações. Problemas feitos, besteiras, erros. Esquematismos. Receitas. Configurações inflexíveis. Soberanias, hierarquias, classificações, mensurações. Esquemas próprios. Agitações.

Conflitos. Lutas. Violências. *Habitus*. Objetividades grosseiras. Maquinarias de controle. Maquinarias de desejo. Dogmatismos. Decalques universais. Senso comum. Forças reativas. Fluxos e cortes. Verdades prontas, indiscutíveis. Mito do saber verdadeiro e justo, do bom aluno, do bem pensar, da medição da inteligência. Conhecimento legislador. Sintomas reativos. Intempestividades. Mimetismos. Mne-motécnicas. Transitoriedades. Fragilidades. Cristalizações. Desorientações. Convocações pelos signos. Desassossegos. Suspensões. Exercícios de coragem. Hifenização entre o inédito e a herança, entre o inusitado e o previsto, entre a burocracia do já dado e já visto e já sabido e já cansado e uma repetição que carrega a diferença, que só faz retornar aquilo cuja força é a da criação. Eis aqui um currículo, lido pelos desvios e pelas aragens de um afeto alegre produzido pelo encontro Corazza-Currículo-anti-Édipo.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. O currículo. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flavio (org.). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 263-268.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996

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

FOUCAULT, Michel. Preface. In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. New York: Viking Press, 1977, pp. XI-XIV. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Revisado e formatado por Alfredo Veiga-Neto. Disponí-

vel em: <https://www.ufrgs.br/ligadosdireitoshumanos/wp-content/uploads/2016/10/foucault.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo, Ed. 24, 2012.

SAFATLE, Vladimir. *A economia libidinal do fascismo: problemas cruzados entre Bataille, Deleuze/Guattari e a Escola de Frankfurt*, curso ministrado nos dias 20 e 21 de agosto de 2019, no auditório do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=vR2ubjI-jwPg Acesso em 15.11.2021

DIFERENÇA PURA DE UM PÓS-CURRÍCULO:²⁰¹ por uma variação de potencial

Gilberto Silva dos Santos²⁰²

UMA PRIMEIRA VÁRIAÇÃO: PELO ESCRITO DE SMC

Um pós-curriculo emerge como criação “pós-crítica em educação” (CORAZZA, 2002, 103). Múltiplo e coletivo com “perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas” (CORAZZA, 2002, 103). Feito da potência diferencial ao relacionar-se com: “estudos culturais e feministas, *gays* e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade” (CORAZZA, 2002, p. 103).

Discute, entre outros, “construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade [...]” (CORAZZA, 2002, 103). Em seu escopo, por tratar da potência das diferenças, um “pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social” (CORAZZA, 2002, 103).

Na esfera política, um pós-curriculo situa-se à esquerda. Quase (sempre) à esquerda. Distante da direita e do centro. Com isso, “está sempre comprometido com a educação públi-

²⁰¹ Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (org.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 103-114.

²⁰² Licenciado em Matemática. Docente na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA).

ca, gratuita e de qualidade” para todas as mulheres, crianças e homens (CORAZZA, 2002, 104). Rechaça políticas neoliberais que proliferam índices, dados e estatísticas. Nega as “políticas de morte”. Ao negar uma negação, produz afirmação. Política de vida. Pelo viver, pelo diferir.

Por estar à esquerda, não produz filiações com “currículos oficiais desses governos neoliberais, nem com os seus programas de avaliações” (CORAZZA, 2002, 104) em Educação Básica ou Ensino Superior. Constanta e rompe com uma nacionalidade curricular proliferada por um princípio totalizador da identidade-diferença nacional. Distancia-se da prescrição ordem e progresso linear, comum, semelhante, essencializada.

Um pós-curriculo tensiona três princípios. “Princípio fictício, fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado” (CORAZZA, 2002, 104). O princípio estratégico utiliza a “tal identidade nacional para tratá-los como desvios e ameaças” (CORAZZA, 2002, 105). E o princípio obediente guiado por “imperativos globais de administrar a pluralidade, a diversidade e a alteridade, por meio da transformação de cada diferença e de cada diferente em objeto de ação curricular-estatal, a ser corrigido ou eliminado” (CORAZZA, 2002, 105).

Ao contrariar as expectativas de um currículo nacional, o pós-curriculo “não considera que as diferenças sejam mercadorias rentáveis de consumo, nem que os diferentes sejam culpados nem vítimas” (CORAZZA, 2002, 105). Diagnosticar. Registrar. Incluir. Dominar. Controlar. Regular. Hegemonizar. Normalizar. Verbos de um currículo pelas teias da identidade em oposição às diferenças.

Um currículo nacional trama suas discussões pelas “necessidades-e-interesses” (CORAZZA, 2002, p. 105), dispondo suas

operações “como um astucioso ponto de partida para a sua prática curricular” (CORAZZA, 2002, p. 105). Prática calcada “em desfazer quaisquer necessidades e interesses, ou, no mínimo, em traduzi-los à imagem, semelhança e linguagem de tudo o que ela própria unificara previamente” (CORAZZA, 2002, p. 105).

Um pós-curriculo interpreta “parâmetros e diretrizes, guias e normas, textos e livros didáticos, materiais paradidáticos e audiovisuais (CORAZZA, 2002, p. 105) como carregados de intencionalidades. Pesam ombros e costas (cervical, coluna, pernas, mãos, pés: em suma, os corpos) a partir de “seu caráter unificador” através de “perversos instrumentos para conceber ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes” (CORAZZA, 2002, p. 106). Os espaços possíveis são ordenados em função das histórias, verdades e crenças que tais políticas curriculares almejam destacar e reforçar.

Através de uma direção outra, o pós-curriculo tangencia os discursos totalizadores para expandir. Variar as histórias. Gira os ângulos em sentidos diversos. O curriculo da diferença experimenta bricolagens e torna a emergir uma escuta atenta. Ao ouvir, produz um espaço para que os diferentes falem e que suas vozes sejam incorporadas nas práticas curriculares.

Ao ampliar seus espaços, o pós-curriculo

não opera com conceitos e critérios técnicos e empresariais, como os presentes nos currículos nacionais, baseados no produto e nos mecanismos do mercado, na eficiência econômica e na superexposição do trabalho, na geração de mais desemprego e numa sociedade de não-trabalho, na reunificação da diversidade social (CORAZZA, 2002, p. 106).

Por sua vez, são de cunho e potencial político os conceitos e critérios do pós-curriculo. Direccionam suas práticas em torno da “valorização social e financeira do magistério, para a distribuição prioritária de recursos aos marginalizados, para políticas de eliminação de todas as desigualdades de oportunidades e de desempenhos” (CORAZZA, 2002, p. 106) estando atento às inquietações das alteridades e os dinamis-mos das diferenças.

Torna-se um antípoda dos currículos nacionais que abar-cam identidades colonizadoras das diferenças, um pós-cur-rículo tem como processo o caráter democrático “e partici-pativo, estando encravado no imaginário, nas fantasias, nos desejos de todos os sem...” (CORAZZA, 2002, p. 107). As di-ferenças dos povos “sem...” como aqueles que não tem lugar em currículos comuns a todos.

O pós-curriculo expressa a luta pelas forças de existir e resistir. Colocando em destaque as diferentes perspec-tivas, culturas, modos de viver. Por isso, ele “assimila as experiências de professores e professoras, de mães, pais e alunos, de funcionários de escolas, de sindicatos e movi-mentos sociais, de associações científicas e parlamentares de oposição, de todos os comprometidos com as lutas dos diferentes” (CORAZZA, 2002, p. 107).

Um curriculo que potencializa a diferença e, combatido por lutar pelas minorias, “assinala a premência de discutir e produzir políticas e práticas curriculares contra-hegemônica às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal” (CORAZZA, 2002, p. 107). Para produzir currículos outros, trata da história, da política e da cultura em todas as configurações curriculares “inventando novos e ousados arran-jamentos curriculares” (CORAZZA, 2002, p. 107).

Por se tratar de um currículo cultural, sua estratégia, bem como sua arma enfrentam “as práticas curriculares oficiais” e as cristalizações de tradições “que ainda possuem vigor em algumas escolas e em outros lugares pedagógicos” (CORAZZA, 2002, p. 108). Ao engajar-se em questões sociais, “produz subjetividades multiculturais e multirraciais” (CORAZZA, 2002, p. 108).

Cultura como invenção. Formas históricas que disputam relações e produzem sentidos e significados. Faz de suas produções artísticas, culturais e religiosas uma ferramenta capaz de desestabilizar “a concentração do capital cultural nas classes dominantes” para enfatizar “as culturas dos diferentes e negados, dos excluídos e de todos-os-outros, tornando-as o seu principal conteúdo e matéria” (CORAZZA, 2002, p. 108) de suas práticas pedagógicas.

De natureza integralizadora, aproxima as diversas manifestações sociais para produzir uma compreensão de si pós-disciplinar. Recusa o pensamento fragmentado, pautado em tempos específicos e cronometrados. Assim, “ele seleciona seus saberes com base no único critério de serem produtivos para analisar problemas sociais e políticos, representações de identidades e de autoridade, fatores econômicos e morais, diversas definições do EU e as micro-histórias subjugadas” (CORAZZA, 2002, p. 109). Utiliza todas as formas de saber “para estudar as diversas existências locais, regionais, nacionais, transnacionais, intercontinentais” (CORAZZA, 2002, p. 109).

Afirma uma posição perspectivista. “De traços caleidoscópicos, híbrido, mestiço, polimorfo, multifacético, fronteiro, morador e cruzador das fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais” (CORAZZA, 2002, p. 109). Desloca-se de um ambiente único para adentrar comunidades formais ou informais e não privilegiar apenas os campos ditos

educacionais (como se uma aula fosse possível apenas em uma sala de aula, por exemplo) sendo “experenciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades” (CORAZZA, 2002, p. 109).

Nos lugares em que um ser humano é subjetivado, o pós-currículo encontra espaço para suas experimentações. Áreas que espalham “fluxos de saber”, “formas de vida” afirmam-se, “flechas da esperança” são lançadas potencializam as invenções de um pós-currículo.

Não cria expectativas, pois distancia-se de promessas. Rompe com as imagens prontas para afirmar o que pode um pós-currículo. Desconfia das certezas para sorrir ao incerto. Através de análises críticas das culturas, das polissemias existentes em suas feituas que defendem uma educação pública, pois a educação é sempre “de muitos, que pertence a todos nós que lutamos movidos pela insatisfação com o existente... jamais de alguns poucos” (CORAZZA, 2002, p. 110). Um currículo (e)feito de muitas vozes, múltiplo.

Dispara um olhar furioso e enfrenta — disputa relações, enfrenta um combate de forças — “os currículos nacionais”. Os quais desacreditam nos “horizontes sociais, [e] empurram a educação para o conservadorismo, violentam a radical heterogeneidade das culturas -, seus controles técnicos e instrumentais, produtos e cálculos, utilitarismo e potencialismo, práticas submissas e rotinizadas de fazer educação” (CORAZZA, 2002, p. 110). Na contramão das mensurações e quantificações do aprender, um currículo dito pós “modifica o que seja ensinar, planejar, escolarizar, pedagogizar, curriculariza” (CORAZZA, 2002, p. 110).

Ao produzir perguntas para fora das essências, daquilo que prescreveria o que as coisas são, leva-nos a questionar:

“o que estamos fazendo de nós mesmos, dos outros, de nosso trabalho, vida, meio-ambiente, sociedade, mundo, planeta?” (CORAZZA, 2002, p. 110). Ao indagar, inverte as verdades para alargar fronteiras; ocupar margens e povoar outros campos, linhas, efeitos. E por movimentar, torna seu efeito, inclusive, as marginalizações. Ao olhar, produz lugares de fala para que as diferenças afirmem suas singularidades.

Esse currículo da diferença viabiliza olhar para o que somos, mas para o que querem que sejamos. Ao enxergar aquilo que nos tornamos, modificamos as subjetividades para produzir modos de subjetivação singulares negadoras de personificações. Afirmar uma negação, uma subjetividade pode ser um modo de afirmar e variar com as diferenças e “lutar, sem trégua, contra todas as posições-de-sujeitos fixadas, especialmente, aquelas nas quais nós próprios estamos enredados” (CORAZZA, 2002, p. 111).

Configura uma experiência emancipatória ao variar “os modos de ser e existir como educador” (CORAZZA, 2002, p. 111) e como educadora. Afirmar “um projeto coletivo de liberdade, como batalha por uma educação que faça diferença social” (CORAZZA, 2002, p. 111). Ao diferir, “subverte as políticas atuais, vira o sistema de limites e exclusões que os outros currículos praticam, e que têm levado os grupos e povos de diferentes ao militarismo e terrorismo, exílio e extermínio, geografias de sangue e guerra, infâmias e misérias humanas” (CORAZZA, 2002, p. 111).

A ética de um pós-curriculo habita movimentos de afirmação. De outros para além das lógicas binárias de certo-errado; bem-mal; verdadeiro-falso. Faz enxergar e dizer aqueles e aquelas de ambas as polarizações, geografias e tantos mundos fabricados e não fabricados. Faz do dito e do não dito formas

de estar e de se relacionar com o mundo. Mazelas e sangramentos que não dizem sobre quem somos, mas sobre os efeitos violentos de tantas e tantas geografias de morte e sangue, como escreve CORAZZA, 2002.

Em suma, em que consiste um pós-curriculo da diferença? “Ora, ele é tudo o que pode ser dito e feito de um currículo hoje” (CORAZZA, 2002, p. 112). Ele é presença. Presente. Instante. “Um dizer-fazer, advindo do acúmulo dos estudos de currículo e das práticas curriculares construídas pela história dos educadores de esquerda” (CORAZZA, 2002, p. 112).

Um dizer-fazer que produz “continuidades e descon- tinuidades” (CORAZZA, 2002, p. 112) entre práticas cur- riculares anteriores e que estão por vir. Um currículo da diferença é aquele que nos convoca a variar diariamente uma educação. Ele “é cada um daqueles currículos, ainda inimagináveis e indivisíveis, necessários e impossíveis, que nos impelirão, daqui para a frente, a curricularizar mais pe- rigosamente” (CORAZZA, 2002, p. 112).

UMA OUTRA VÁRIAÇÃO: ALGUNS SALTOS APÓS O ESCRITO DE SMC

Talvez, tenhamos a curiosidade de encontrar Sandra Mara Corazza entre os corredores da FAGED/UFRGS para perguntar: o que tu querias dizer com isso, Sandra? E, na companhia de Foucault, Sandra poderia responder: o que importa é o que está dito. Assim, a partir da leitura de *diferença pura de um pós-curriculo* resta-nos (e isso não é pouco) variar o que está dito. Não para dizer de novo, mas para, ao repeti-lo, produzir variações com o que insiste em produzir efeitos em nós: nos corpos possíveis de existir e resistir aos currículos que petrifi- cam formas de ser sujeito.

Com Nietzsche, um pós-curriculum torna-se um portal. “Ele tem duas faces. Dois caminhos aqui se encontram: ninguém ainda os trillhou até o fim. Essa longa rua para trás: ela dura uma eternidade. E a longa rua pra lá — isso é outra eternidade” (NIETZSCHE, 2018, p. 151). Elas se encontram no tempo possível, o “Instante”. O curriculum pelo viés da filosofia da diferença pensa e age no instante presente, sem prometer ou ressentir metas e crenças. Em suas errâncias, produz ações que incidem sobre os corpos. Zonas que divergem a caminho de fronteiras, das minorias, das lutas sociais.

“Tudo o que é reto mente [...] toda verdade é curva, o próprio tempo é um círculo” (NIETZSCHE, 2018, p. 151). Em sua circularidade, dispara pistas para romper com crenças e maneiras pautadas em generalizações. Opera por uma tentativa e erro e não pelo acerto. Não toma um índice como tradução de uma realidade, mas a realidade como feitura de suas ações, escolhas, dizeres e saberes. Um real produto de suas maquinações.

Um pós-curriculum produz um “trampolim” (CORAZZA, 2017). Recusa as crenças limitantes e nos coloca perguntas para pensarmos sintomas sociais e clínicos de um curriculum tais como: delegar

responsabilidades, que seriam específicas da práxis docente e da pesquisa educacional, a algo, alguma instituição ou alguém, como: igrejas, templos, pastores, comitês de ética, poder executivo, conselhos universitários, ministérios, editoras, reitorias, direções, colegiados, chefias, secretarias, líderes carismáticos ou de plantão? (CORAZZA, 2017, p. 181).

Podemos nos questionar: “o que estamos fazendo, por exemplo, pela indisciplina, desinteresse e violência nas escolas; pelos ativismos sindicais e abstenções nas universidades;

pelos saberes totalitários e raivas dogmáticas?” (CORAZZA, 2017, p. 181). O que estamos fazendo de nós e em nós em tempos sombrios de índices e dados? Como estamos mobilizando os saberes e os ditos daqueles currículos anteriores e os que estão adentrando escolas e universidades? Por que olhamos apenas para a finalidade; para o ponto final e decretamos, clinicamente, o fracasso?

Um pós-curriculo questiona a identidade e seu princípio. Com isso,

ao utilizar esse Princípio da Identidade para formular a designação uniformemente válida do conceito de Professor, abandonamos todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras de ser, de tornar-se, de operar como um professor, além de despertar o pensamento da Representação (CORAZZA, 2013, p. 21-22).

Esse pensamento da representação não emerge do nada. Não está parado esperando que educadoras e educadores enxerguem seus efeitos. Aliás, os efeitos são tomados como neutralidades. As representações — especificamente de como ser professor e professora — amarram as crenças e os índices: as formas de ser sujeito emergem dos discursos e das políticas das práticas educacionais de nosso tempo. A dinâmica que insiste em desvalorizar a educação pública é efeito das práticas que articulam formas de sujeitos cerceadas pelas ações de governo, bem como pelas escolhas micro relacionais dos cotidianos escolares.

Um pós-curriculo não articula práticas para negar o pensamento da representação, mas desafia os efeitos de representar ao chamá-lo para as fronteiras dos modos de pensar. Ao desconfiar dos efeitos de verdade, torna cada crença um pequeno elemento — talvez vetorial — de uma batalha por forças e

empoderamento. Relações que deslocam as margens para tornar possível ver e dizer das e com as margens; as exclusões.

Torna uma geografia de morte e uma política sanguinária, uma possível política de afirmação. Não por negar as violências, mas por pertencer aos espaços representados por exterioridades. Do lugar interno e menor; do micro e do fator — que sabe primo, de primeiro, a compor e decompor elementos — que um pós-curriculo pensa e age.

Fronteiriço. À esquerda. Marginal. Andarilho. Comunga saúde e morte em uma maneira de afirmar. Rompe com as (re)apresentações para produzir estamentos de nós mesmos: os corpos que ocupam os modos e as maneiras de ser e estar com o contemporâneo. Existir e resistir não para negar, mas para dar o que pensar e insistir até o limite do que pode uma prática. Afirmar como política, como trampolim, como crítica e clínica. Afirmar para transcriar em educação, como aprendemos com Corazza (2013).

Um pós-curriculo problematiza o que se entende por democracia. E ao pensar a democracia, não podemos esquecer das questões referentes ao fracasso escolar. Isto é, “o fracasso da instituição escolar em dar chances iguais às crianças oriundas das classes mais modestas” (RANCIÈRE, 2014, p. 36). Com isso, a luta contra as aparências e as chances igualitárias a todos tornou-se “então a via para uma democracia “real”, uma democracia em que a liberdade e a igualdade não seriam mais representadas nas instituições da lei e do Estado, mas seriam encarnadas nas próprias formas da vida material e da experiência sensível (RANCIÈRE, 2014, p. 9).

O pós-curriculo nos alerta a respeito das multiplicidades. Do Fracasso em repetir o mesmo para todos. De insistir na média como parâmetro e não na diferença enquanto dispa-

radora de práticas. Não podemos negar que a desvalorização das docências em relação às remunerações e às condições de trabalho (com cargas horárias gigantescas) e sem condições e incentivos aos estudos e as pesquisas, produzem um modo de pensar e acreditar em educação. Repetir, reproduzir, copiar como formas mortuárias de criação com as docências.

Ao silenciar os currículos e as perspectivas outras, um currículo, uma matriz curricular nacional mascara as formas de viver e existir. Ressonâncias de uma política de morte que excluem e esquecem outros tantos modos de pensar e agir. Ao privilegiar apenas a cultura (utilizando da neutralidade de um artigo definido), rompe com a variação de um artigo indefinido que impulsiona os tempos de existir perspectivados.

Dessa estruturação, Corazza, há quase 20 anos, coloca no dito os efeitos de um tempo que está por vir: tempos outros em que o micro, o diferente seja potência de variação e de vida. Por tudo isso,

um pós-curriculo da diferença é potente para fornecer outros pensamentos, sonhos, emoções, humanidades diferentes. Que tenhamos coragem, força e vontade ética para assumir os riscos e errâncias da produção de vários currículos da diferença. Currículos sem dogmas e sem certezas que avançam abertos ao futuro como advento da justiça. Avançam, em seu trabalho em processo, em suas estradas em andamento, em seus mares a fluírem. Currículos nos quais todos os diferentes que trabalhamos, caminhamos, navegamos possamos, então, viver neles com mais singularidade e leveza, liberdade e beleza, dignidade e alegria (CORAZZA, 2002, p. 112-113).

Variar para alargar os potenciais. Para sorrir e respirar outros ares e culturas. Vivenciar outras formas de pensar e agir.

O que fica dos escritos de Sandra? *Vontade de potência*, diferença de potencial com sorrisos e brilhos nos olhos daqueles que aprendem conosco a resistir e existir, diariamente, com as *diferenças puras de um pós-curriculo*.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. CORAZZA, Sandra Mara (org). *Docência-pesquisa da diferença: poética do arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa, 2017, p. 180-196.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 103-114.

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

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

NOVOS LUGARES DO INFANTIL²⁰³ e PESQUISA-ENSINO:²⁰⁴ a artistagem nas bordas dos fazeres

Mayra Martins Redin²⁰⁵

*Lugares em que não existissem mais crianças
nem educadores ideais, cópias degradadas
nem simulacros-infantis, muito menos Mode-
los-Adultos, mas nos quais vivessem e se edu-
cassem múltiplos outros-vindo-a-ser artistas.*

SANDRA MARA CORAZZA

Este ensaio parte de dois importantes textos de Sandra Mara Corazza: “Novos lugares do infantil” (de 2006, mas que deriva do texto “Ilusão tem futuro?”, de 2002) e “Pesquisa-ensino: o ‘hífen’ da ligação necessária na formação docente” (de 2002). Ambos nos levam até a noção de “artistagem”, criada pela autora para dar conta de ampliar as bordas das palavras de ordem às quais a educação, a infância e a pesquisa em educação estão submetidas.

Assim, tomo a liberdade de começar este passeio com uma das definições para artistagem, com o intuito de abrir o texto a partir de um conceito tão caro e necessário à Educação:

²⁰³ Novos lugares do infantil. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding. (org.). *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 75-85.

²⁰⁴ Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-66.

²⁰⁵ Psicóloga e artista, doutora em Artes pela UERJ. Atua na clínica psicanalítica.

Artistagem, de ordem estética, ética e política. Significada como ensinar-e-pesquisar, de modo criativo-inventivo-artístico, nas trilhas já traçadas, nos territórios aceitos, nas lógicas estabelecidas, nas epistemologias consagradas, nos sentidos fixados, nos desenhos já desenhados. Nessas circunscições — demarcadas pelos tempos-espacos modernos e também pós-modernos —, *artistagem* vivenciada como um desfazer permanente das verdades, condutas, poderes, saberes, subjetividades educacionais (CORAZZA, 2002, p. 67).

A *artistagem*, na obra de Sandra Mara Corazza, surge como uma possibilidade frente aos engessamentos típicos da educação, que ora lida com fórmulas e receitas, ora vê-se jogada ao abandono e ao descaso, sem saídas, sem investimento. Portanto, começar a partir desta noção, para falar de uma ampliação de conceitos e caminhos traçados por ela, é trazer para a superfície, para a pele da escrita, a possibilidade, a afirmação da experimentação e do risco enquanto saída para se pensar e fazer educação e pesquisa.

Vale destacar, nesta abertura, que a própria construção textual de Corazza, presentes nos dois textos em questão, funcionam como uma experimentação nos termos propostos pela *artistagem*. São textos que ora tomam um tom de manifesto, ora conversam diretamente com um suposto leitor; e que ao falar de pesquisa-ensino, fazem um percurso investigativo passando por autores consagrados, mas também por conceitos em aberto, em construção, pela própria autora. Assim, dá-se a ver uma pesquisa que está a se fazer e que não abre mão de mostrar como é feita, dando ao educador-docente, um possível, ainda que para isso seja necessário sustentar constantemente o desconhecimento.

Um possível para a invenção, é um “impossível” referido à “verdade absoluta”, que, adotando esta postura, se abre

para “planos infinitos de possíveis” (CORAZZA, 2002, p. 65), e assim, coloca o pesquisador-ensinante a começar de novo, sempre, frente a seu desamparo que lhe frustra (2002, p. 64). Porque entende que tal pesquisa lidará com resultados sempre abertos, visto ser “uma pesquisa de *invenção*, não de *comprovação*” (2002, p. 65). E aqui acrescento, portanto, uma pesquisa, e um texto, que mostram, e que não demonstram.

Começar pela artistagem é dar a esta noção seu lugar de abertura, e dentro deste “começar de novo”, pensá-la também como continuidade, ou contingência que dá suporte e abarca as tantas discontinuidades que compõe pesquisar e ensinar sem respostas prévias. A artistagem cria uma composição em que se torna possível sustentar o contínuo não saber, sendo assim, tomá-la como modo, ou melhor, modos, é tomar a pesquisa-ensino como lugar para que se possa compor com aquilo que é disforme, desamparado, desconexo, por sua própria condição.

A autora, no texto “Novos lugares do infantil” (2006), primeiramente, repensará a infância com a qual estamos lidando e o estatuto ilusório, e que beira a delirante, adotado por nós para manter uma educação baseada na crença de que na infância encontramos a nossa infinitude perdida. E é desde já, na própria ideia de infância, que encontraremos a motivação de Sandra Mara Corazza para propor uma artistagem como saída. A infância precisa se des-iludir, diz ela: “Parece que chegou o tempo de des-iludir radicalmente essa ilusão e ir em direção à arte” (CORAZZA, 2006, p. 80).

A infância, que nos traz tantas discontinuidades, rompimentos, que é ela também mortal, que a nada quer transcender, que nos oferece justo seus descompassos seja pelos sentidos que o tempo inteiro coloca em cheque, seja pela constante transformação pela qual passa, embebida na cultura que lhe

abarca, etc, é tomada por nós como “sagrada, salvadora e aperfeiçoadora do humano”, diz Corazza (2006, p. 82).

A noção de *artistagem* virá como proposta frente a esta infância como ilusão, e nesta direção, abarcará também a pesquisa, imbricada ao ensino e unida a ele por um hífen que lhe dará estofo para pensar uma formação docente indispensável se quisermos olhar para esta infância. Portanto, além de pensar a *artistagem* enquanto proposta frente a ilusão que se criou em torno da infância, Sandra Corazza (2002), defenderá um modo de fazer pesquisa indissociável do ensino, e vice-versa.

O hífen que liga pesquisa à ensino, proposta trabalhada por Corazza no texto “Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente” (de 2002), nos traz a dimensão da imprescindibilidade de questionar as lógicas em que o ensino se fazia sem pesquisa e a pesquisa sem ensino, abrindo-se para uma trama “unindo os fios da teoria e da prática com a insubmissão contra aquilo que está instituído, aceito e realizado” (CORAZZA, 2002, p. 63).

Ao ler estes dois textos de Sandra Corazza (2002, 2006), é isto que encontraremos: uma coragem para propor saídas sem cair no lugar das receitas, ao mesmo tempo que, uma postura em que não se abstém de tomar para si a responsabilidade de pensar uma educação em que pesquisa e ensino, imbricados, protestem contra a verdade, próximas de “um saber que não permite saber tudo” (CORAZZA, 2002, p. 64).

Nesta direção, ela propõe “Modificar a formação do intelectual da Educação”, compreendendo-o como analista da cultura (CORAZZA, 2002, p. 81). O lugar oferecido e ao qual a autora insiste que seja ocupado por educadores, nesta frase, trata justamente de um espaço importante para o pensamento. Um deslocamento acerca da função e da postura dos mesmos

frente à infância, onde não se poderá mais sustentar os aspectos que conformam os mal estares relacionados às nossas próprias condições finitas, e se deverá reivindicar, através da capacidade de leitura constante da cultura, inventar. Em suas palavras:

Para “artistar” a infância e sua educação é necessário fazer uma docência à altura, isto é, uma docência artística. Modificar a formação do intelectual da Educação, constituindo-o menos como pedagogo e mais como analista da cultura, como um artista cultural, que já tem condições de pensar, dizer e fazer algo diferente para educar uma infância des-iludida (p. 81, 2006).

Sandra Corazza, neste sentido, coloca o educador no lugar daquele que vai ter como matéria, a própria cultura, atuando justamente nas bordas entre os saberes, em seus limiares, sendo que pesquisar será estar atento ao presente e artistar tratará, portanto, de lidar com matérias móveis, voláteis, estando disposto a questionar os próprios limites e singularizando seu educar.

Neste modo de pesquisa-ensino, haverá a ânsia de saber sobre uma infância que se torna, nesta perspectiva, lugar de desconhecimento, justo porque muito próxima ao presente, mergulhada na cultura e em sua profusão de “novas formas de ser infantil” (CORAZZA, 2006, p. 83). Aqui, infância e pesquisa-ensino se encontram neste espaço de contínuo des-conhecer-se.

Enquanto a pesquisa-ensino proposta por Sandra Corazza (2002) desde a formação dos educadores almeja atuar na “repetição quase secular da prática pedagógica”, e para isso inventa “uma outra máquina de pensar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora, de tornar-se um/a intelectual público da educação” (CORAZZA, 2002, p. 58), a infância, destituída da ilusão, é ela também finita, e inventada, como parecemos não querer saber.

A INFÂNCIA É UMA ILUSÃO

Para Freud (2014), em sua obra “O futuro de uma ilusão” (1927), uma ilusão, diferente, mas próxima ao delírio, não é necessariamente falsa, irrealizável ou contrária à realidade (p. 267, 268), mas o que a torna ilusão, é sua ligação com o que a motiva, que é a realização de um desejo. No caso das crenças religiosas, a ilusão que as sustenta é o desejo que o homem tem de sentir-se amparado, como quando era criança, pela figura do pai, forte e indestrutível. Sendo assim, dada a força do desejo ali calcado, esta ilusão não se quer comprovar, e nem se pode comprovar, “Deve-se sentir interiormente a sua verdade, não é necessário compreendê-la” (p. 264).

Corazza (2006), com Freud (2014), compartilha a indagação acerca da existência de outras ilusões na cultura, para além das doutrinas religiosas propostas por ele como sua tese nesta importante obra, e neste trilha ela vai sugerir, em suas palavras,

[...] conceitualizar a infância como uma ilusão, no sentido freudiano, ou seja: como uma crença engendrada pelo impulso à satisfação de um dos desejos mais intensos e prementes do humano ocidental. O segredo da força e da duração dessa crença pode ser encontrado na força desse desejo, porém, de qual desejo se trata? Penso que do inesgotável desejo humano de infinitude que, na Modernidade, coloca o Adulto no lugar de Pai-Imortal (p. 76).

Deste desejo de infinitude, que surge justo quando o homem se vê como “contingente, finito, temporal, determinado pela vida, trabalho e linguagem (mostrou Foucault, 1966)” (CORAZZA, 2006, p. 76), nascerá a crença na infância como lugar de “escudo contra a finitude”, ainda que esta lembre a cada um, a todo o tempo, “[...] o nada de sua existência”, que

indique a contingência, que aborde a “temática do fim”. Mas, as crianças “vivem, para além da morte de seus pais e mães”, e é por isso e para isso que se tornam uma “infância-ilusão” (CORAZZA, 2006, p. 77), segundo a autora.

A ideia de infinitude se funda enquanto um projeto que encontrará na infância, que em sua prática manterá a “doutrina dos saberes adultos” através da Família e da Escola, uma espécie de “experiência religiosa”. Assim, o que Sandra Corazza chama neste texto de “Religião-da-infância”, sustentará as ânsias adultas dando seguimento a “uma teologia bem-aventurada de continuidade e progresso” (CORAZZA, 2006, p. 77).

Corazza (2006) parte da premissa Freudiana de que as ilusões não são um erro, já que são “genuínas” (p. 79). Mas, como indicou Platão, haverá uma parcela de veneno neste *Pharmakon*, tendo em vista que “Todas as ilusões falham” (CORAZZA, 2006, p. 79). Tal afirmação sugere que estejamos passando a um “delírio-de-infância”, em que há uma renúncia à realidade da infância, está marcada por “[...] pedofilia e escravidão, prostituição e pornografia, orfandade e crianças aidéticas, desnutridas e abandonadas, exploradas e usadas pelos Impérios da Guerra, do Tráfico de Drogas e do Mercado Global” (CORAZZA, 2006, p. 79).

Por estarmos neste mundo, e aqui a autora está a falar sobre estes/as as/os professores-pesquisador/as, não se pode mais ensinar a antiga fantasia, há que se olhar para “a emergência das novas identidades coletivas e dos novos sujeitos da história, [...] reinterrogando os sistemas de pensamento, em seus efeitos de verdade; desconstruindo os sentidos; os referentes, o privilégio transcendental do humano, pelo conhecimento de seu caráter histórico-processual” (CORAZZA, 2002, p. 61).

Esta tarefa, segundo Corazza (2002), exige a construção de uma pesquisa-ensino capaz de realizar, em suas palavras, “[...] um diagnóstico deste mundo, deste tempo de agora. De um presente, que nos tocou viver e encarar, que nos amedronta a todos, mas que, em última instância, é tudo o que temos para produzir” (p.61), para então, sairmos de um delírio que se vive em torno da infância. A aproximação que Corazza (2006) faz entre a infância e o delírio, se dá para apontar que talvez estejamos lidando com uma infância apartada da realidade.

Corazza (2006) supõe que há, portanto, uma dissociação que a infância-ilusão cria e propõe, finalmente, que a infância de hoje possa “des-iludir”, assim como Freud (2014) propôs acerca da religião, que o desejo ancorado a ela pudesse ser questionado. Este, viu na ciência o caminho para tal feito, já Corazza segue com as seguintes perguntas, que aquecem a discussão e que dão deixa para o que vai propor em seguida:

Como fazer da infância um objeto de questionamento, se ela nos é tão preciosa e útil? Como problematizar esse tempo-espaço excepcional da vida, que só deve ser resgatado, protegido, fortalecido? Como criticar a infância se é expressão dos nossos sentimentos mais profundos, se faz mundo tolerável e torna a vida mais digna de ser vivida? Como desconstruí-la, se nossos antepassados acreditaram nela e nos legaram provas da sua efetividade? Como reconhecer a sua origem puramente moral e não-transcendental? Como aceitar que é coisa-feita, coisa fabricada por nós, motivados apenas por necessidades biológicas e psicológicas, movidos por razões humanas, demasiado humanas? (CORAZZA, 2006, p. 79-80).

“Artistar”. É com a proposição deste verbo, já apresentado no começo do texto, que Corazza afirmará a necessidade de uma destituição da ilusão, não sem o risco de que se crie

novas ilusões em seu lugar, já que parece quase insuportável abrir mão da “satisfação narcísica” que somos brindados com a mesma. Mas, apesar do risco, ela afirma que é em direção a arte que se deve caminhar para que se possa sair deste embotamento de forma radical (CORAZZA, 2006, p. 80).

Artista, é aqui, uma “intensificação das forças criadoras do nosso educar” (2006, p. 81), em suas palavras. Há uma aposta na invenção constante que se dará nesta prática da artistagem. Ela é de ordem “poética, estética e política” justo porque se experimentará nas fronteiras de saberes, questionando seus próprios limites e tornando o educar algo que se renova e se singulariza. A criação se coloca em oposição ao caráter da obra de arte finalizada, apostando que assim, será possível se proteger das ilusões que acabam por homogeneizar e tornar conservadoras as práticas em torno da infância (CORAZZA, 2006, p. 81).

Para tal feito, Sandra Corazza afirma, portanto, que se pense uma re-educação dos educadores para a realidade da infância, na trilha proposta por Freud. O que significa

[...] dessacralizar a infância salvadora e aperfeiçoadora do humano. Trans-avaliar todos os valores da moral com que a educamos até então. Atribuir à infância a condição que ela sempre mereceu: a de ser uma produção histórico-cultural, datada e localizada, imanente à superfície social, derivada da nostalgia de um Pai-Morto, animada pelo desejo de infinitude (CORAZZA, 2006, p. 82).

UMA PESQUISA-ENSINO QUE SE ESCREVE

Nestes dois densos textos, Sandra Corazza, através de questionamentos acerca da infância hoje e da formação docente capaz de andar junto a ela, constrói uma conversa com

alguns importantes autores, o qual destaquei Sigmund Freud (2014) e sua obra “O futuro de uma ilusão”. Sandra Corazza, utiliza, inclusive, um estilo que se parece com o de Freud, ao responder a si mesma os questionamentos que talvez possam vir daquele que lê. Ela conversa com o leitor que ela supõe que a leia, e assim, constrói um texto que convoca o mesmo a permanecer ali e a seguir perguntando. Parece haver uma estratégia de convencimento, como em Freud, pela via dos argumentos.

Nesta direção, vamos encontrando uma postura ética de uma escrita que não subjuga seus leitores, que não os coloca em um lugar de pesquisador que apenas lê conteúdos e que por isso sabe. É uma escrita que chamará o mesmo a ser um leitor do presente, antes de tudo, desmistificando uma suposta pré-leitura da cultura, já posta, já compreendida. Nesta trilha, os textos de Sandra Corazza convocam a uma prática experimentadora, ou artistadora, em que é possível singularizar o educar, tornando-o imune a se tornar um modelo ou manual.

Ao complexificar respostas, e ao dar um lugar de destaque para o que chamou de pesquisa-ensino, tais textos dão também dignidade ao educar, ao docente em questão. O seu modo provocativo conversa com leitores à sua altura, que se encorajam (ou que desistem), mas que de uma forma ou outra se desacomodam, são convocados a sustentar o próprio desamparo e desconhecimento deste modo de fazer pesquisa e docência, e que vivem isto desde já, enquanto leem os textos de Sandra Mara Corazza.

Há aqui um risco, que em momento algum faz tombar a escrita. Pelo contrário, tal aposta embala o texto e dá a ele seu lugar no futuro, não de uma ilusão, mas de talvez, uma fantasia, no sentido Barthesiano, uma fantasia de escritura que embebe o docente pesquisador no seu desejo de artistar.

A noção de artistagem, é ela mesma “como uma sementeira de sentidos imprevistos”, diz Corazza (2002, p. 65). Ela cria esta imagem da sementeira para justificar a função de uma pesquisa-ensino que lida com a suspensão da verdade absoluta em seus resultados, e irá enxergar como sua mais importante contribuição, a implosão do “sistema consensual das formas em que professores/as e alunos/as habitualmente compreendem, falam e escutam as linguagens pedagógicas e curriculares” (2002, p. 65).

Lembro-me aqui de Barthes e a noção de gesto como “um jardimzinho adormecido” (BARTHES, 2005, p. 103-104). Artistar parece ser uma proposta próxima a essa, em que muito se move, mas pouco se obrifica, pouco se permanece estável, ainda que se trabalhe com matéria concreta, ainda que se mexa no barro, que se plante. E Sandra Corazza plantou sua sementeira, sonolenta, mergulhada em seu tempo, nascendo sempre, começando de novo, como um jardim ruidoso, através do seu legado de escrita-pesquisa-ensino.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *A preparação do romance I: da vida à obra*. Tradução de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Novos lugares do infantil. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding. (org.). *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 75-85.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-66.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas, volume 17: Inibição, sintoma e an-*

gústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929).
Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia
das letras, 2014.

LABIRINTOS DA PESQUISA,
DIANTE DOS FERROLHOS:²⁰⁶
por uma escrita como um *sim* à vida

Ricardo Santos Chiquito²⁰⁷

SOBRE LABIRINTOS E FERROLHOS

Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos é uma daquelas produções generosas que chegaram até nós pelas mãos de uma feiticeira-artesã, que entrelaça fios e linhas, palavras e gestos, e nos convida a pensar junto e de outro modo a Educação.

De largada, a imagem de labirinto de Borges nos é dada a conhecer e funcionará como um motivo condutor para a empreitada — bem ao modo de Sandra Corazza — que segue:

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
E o alcácer abarca o universo
E não tem nem anverso nem reverso
Nem externo muro nem secreto centro.
Não esperes que o rigor de teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que obstinadamente se bifurca em outro,
Tenha fim. É de ferro o teu destino
Como teu juiz. Não aguardes a investida
Do touro que é um homem e cuja estranha
forma plural dá horror à maranha
de interminável pedra entretecida.

²⁰⁶ Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

²⁰⁷ Licenciado em Geografia e Pedagogia. Coordenador Corporativo Pedagógico da Rede Santa Catarina de Educação.

Aqui e a partir dessa imagem, o que será posto em questão é justamente a pesquisa educacional e os modos como vivemos nessa paisagem de linhas sinuosas e imprevisíveis, incertas e repletas de idas e vindas. Trata-se de um convite para habitar o labirinto, para percorrer e lançar novos olhares sobre os *caminhos investigativos* da pesquisa em educação e, assim, destrancá-la de seus ferrolhos. O labirinto — a pesquisa-labirinto —, como uma potência de uma pesquisa outra em Educação, nomeada pós-estruturalista/pós-modernista, um modo em que fazer pesquisa é bem uma forma de viver em Educação.

No engendramento desse texto farão companhia autores como Nietzsche, Foucault, Deleuze (sempre), Jurandir Freyre Costa, Marisa Vorraber Costa, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga Neto, bem como aqueles dos Estudos Culturais.

É ainda um movimento de lançar-se sobre si mesma certas questões e condições de possibilidade que justificam a emergência desse texto: “afinal, como venho fazendo meu movimento de pesquisa?” (p. 106). Anunciando, dessa maneira, uma espécie de prestação de contas, uma forma de dar visibilidade e dizibilidade ao que se vinha investigando até aquele momento, produzindo interlocuções com os materiais aproveitáveis e dejetáveis na pesquisa. Movimento escritural que se faz ao modo das setas de Nietzsche, que “um/a pensador/a atira, assim como no vazio, para outro/a a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção” (p. 106).

Aqui está outro ponto importante a considerar: o desafio não seria a sistematização metódica do que uma pesquisa faz ou como a faz, mas, sim, na companhia de Foucault, em “sair-se do que se é, para criar outros modos de ser” (p. 107). Assim, o texto é bem um “outro modo de experimentação (não ao modo positivista) de descolagem (não ao modo fe-

nomenológico) dos saberes, poderes e formas de subjetivação que atravessam as práticas de pesquisa” (p. 107) em curso. Pesquisa que não interpreta, comenta, reflete ou faz exegese de fontes, matérias de pensamento, autores e obras, mas experimenta a direção de outros fluxos, intensidades, direções, de ver e dizer de outro modo, de outras possibilidades discursivas as práticas de pesquisa. Algo que se dá ao modo das *conversações* de Deleuze, do nascente, do novo, do inatual, daquilo que está em vias de se fazer.

Uma pesquisa pensando nessas coordenadas assume os lugares-labirintos por onde se anda e que se aceita confrontá-los com a perspectiva anunciada, qual seja a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista. Na ambiência labiríntica, o texto que se apresenta não assume um aspecto injuntivo, prescritivo, cuja intenção é ditar e normatizar o modo de fazer e anunciar uma pesquisa. O que se pretende é compor um texto-flecha para outras experimentações, distantes dos ferrolhos do pensamento moderno que trancavam entradas-saídas investigativas e limitavam, sobremaneira, a criação de perturbadores e inventivos labirintos, de trajetos errantes, de fluxos. Teorizações pós que se ocupam positivamente de produzir trilhas ao invés de limitar-se aos trilhos de sentido único, de produzir labirintos e os diferentes modos de percorrê-los.

Partindo de *problemas e teorias*,²⁰⁸ o texto faz rodopiar as perguntas de pesquisa-ferrolho. Assim, em uma pesquisa-labirinto passaríamos de questões essencialistas, que procuram por algo pronto e acabado para uma outra perspectiva. Passaríamos de perguntas fechadas que colocam os problemas

²⁰⁸ Daqui em diante os trechos destacados em itálico referem-se às seções do texto.

de pesquisa — os chamados por muitos objetos de pesquisa — como algo que já está posto para uma outra forma de pensar na qual reconhece-se que toda pesquisa nasce de um incômodo, de uma insatisfação, de uma experiência com o no pensamento com o já-sabido, ou seja, justamente com aquele estado de coisa dada, matéria formada e partir seus arsenais analíticos para outras redes de significações que incluiriam, desde sempre a nós mesmos e ainda

as micromultiplicidades culturais; as micropolíticas do desejo; as microfísicas do poder; as formações moleculares de subjetivação; o poder da verdade hegemônica; um determinado estado da paixão; espaços vazios a conhecer e enunciar; uma grande curiosidade por distender o elástico dos significantes e dos significados e ver onde outros sentidos podem fazer sua morada, mesmo que provisória (p. 112).

Seguindo esse labirinto-criação, os movimentos de investigação agem por desmantelamento das confortáveis totalidades teóricas, nossas crenças tão estáveis quanto estéreis, nossas adesões e também as tão consolidadas práticas pedagógicas. Somos nós mesmos o próprio labirinto, uma vez que a pesquisa também produz em nós esse estado de crise, de inconformidade, para seguirmos depois avançando, criando outra linguagem para tornar dizível e visível outras formas de pensar e novamente lançar-se no questionamento e na insatisfação do recém já -sabido.

Assim, não faz sentido pensar que o problema (de pesquisa) existe previamente em algum canto, uma vez que não existe aquilo que passa por realidade-referente na qual o pesquisador vai buscá-lo. Os problemas de pesquisa — constituídos como tal — são produzidos a partir das teorias-linguagens que

os tornam problemáticos, que os criam como um problema. O que nos leva de volta — uma vez que aceitamos viver nesse/esse labirinto — à questão da realidade multifacetada e plural como é, que nos coloca a pensar em realidades tantas quantas as que temos condições discursivas para descrever. O mesmo se dá com um objeto discursivo de suma importância na Pedagogia: a criança. Incide sobre ela toda uma série variada e polifônica de discursos — científicos, artísticos, governamentais, escolares, religiosos, políticos... —, de formações discursivas que ao descreverem, enunciarem, nomearem a criança acabam por produzi-la segundo aquela ordem, a partir daquelas condições históricas, culturais, em regimes de poder, saber e verdade.

Desse modo, constituir um problema de pesquisa é colocar sob suspeita todo e qualquer sentido que se avizinha do consenso e das concepções partilhadas com os quais e a partir dos quais nosso modo de ver as coisas, a realidade, as práticas naturalizaram-se e cristalizaram-se. Suspeita que implica duvidar dos significados transcendentais e seu estatuto de verdade absoluta. Enfim, “criar um problema é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias” (p. 118).

É justamente ao percorrer o labirinto-pesquisa que o problema (de pesquisa) é engendrado, criado, inventado a partir de certos instrumentos advindos igualmente da teoria-linguagem com a qual se opera, ou seja, a partir de conceitos que são postos em funcionamento em suas ligações possíveis — o que implica descartá-lo à medida que não realiza esse movimento — e que fazem o próprio problema de pesquisa funcionar, produzir, criar algo novo

A pesquisa educacional pautada no pensamento moderno é feita de *disciplinas e metodologias*. Os labirintos, como podem ser situados os Estudos Culturais e as Filosofias da

Diferença, por sua vez, e também como uma forma de livrar-se dos ferrolhos, são constituídos por antidisciplinas, contradisciplinas, pós-disciplinas, ou seja, a lógica não seria mais disciplinar e, sim, temática, por onde circulariam saberes, práticas, metodologias mais plurais, aberturas a diferentes “campos discursivos necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular de investigação” (p. 120), desde que funcionem como ferramentas para quem quiser, puder e souber usá-los.

Essa pesquisa-labirinto tem seu processo metodológico — que problematiza as misturas homogêneas e estáveis que a modernidade nos legou — resultante de uma bricolagem variada, diferenciada, estratégica, tática, polimorfo, posto que as questões do nosso tempo, pelas condições de possibilidade das vidas que vivemos neste aqui e agora, nos impele a trabalhar não mais com um método único, eleito por uma determinada disciplina científica e acadêmica, “nem mesmo com um aglomerado de métodos, reunidos sob uma forma de um compensado disciplinar — seja quais forem esses métodos” (p. 122). Por essa via, nenhuma metodologia é suficiente e privilegiada, nem dá garantias quanto às respostas para as questões levantadas, por isso mesmo nenhuma deve ser descartada antecipadamente. Ainda na esteira dos Estudos Culturais, a escolha metodológica orienta-se pelas questões, pelos contextos materiais específicos, conectados aos problemas sociais e políticos reais.

Entretanto, sob o viés das teorizações pós-estruturalistas não haveria qualquer critério *a priori* que justifique a escolha metodológica, “porque que não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (p. 123). Em pleno labi-

rinto, portanto. Nesse lugar em que cada prática de pesquisa é uma linguagem, discurso, prática discursiva, marcada pela formação histórica em que se constituiu e ainda a posição discursiva da qual falamos e pensamos, da qual somos falados e pensados, em que fomos, somos e estamos subjetivados, a partir de onde a(s) realidade(s) são nomeadas, descritas e classificadas, dadas a ver e a conhecer. Prática de pesquisa que está intrinsecamente implicada em nossa própria vida. Do que decorre, afinal, considerar que

não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’ (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentido; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (p. 124).

Por isso, talvez, ainda estaríamos às voltas em certas práticas de pesquisa que apenas confirmem um certo modo hegemônico de pensar e os mesmos modos de dizer, de responder às perguntas, de nomear, entender, classificar, explicar. Uma saída — para destrancar mais esse ferrolho — seria operar com os métodos e as metodologias formalizados pelos saberes disciplinares funcionam como construções históricas e culturais que ligam dois pontos separados, mas com alguma brecha entre eles, como a genealogia (o método genealógico) de Foucault e as práticas investigativas dos Estudos Culturais. Por esses caminhos circulamos. Nesse intermezzo de linguagens, metodologias e práticas de pesquisa há também seus “pontos de silêncio, vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados ainda a serem articulados” (p. 125).

É nesse espaço heterotópico que se torna possível produzir abalos, traçar linhas de fuga, mudar de rumo e de orientação, *artistar* outras práticas.

Transgressão metodológica. Pluralidade imetódica. Variedade de modos de pensar, ver e dizer. Aqui não haveria um método único, senão imetódicos. Modos de agir que não são metódicos, comedidos, discretos, circunspectos. Práticas de pesquisa para as quais “não existe apenas uma forma racional de coordenar ideias, de ordenar fatos, de regularizar, classificar, dispor, tratar, alcançar um fim determinado. O antagonismo a um caminho adotado para a consecução de um fim” (p. 126).

O que está em jogo nesse labirinto-pesquisa, pautado na teorização pós-estruturalista/ pós-modernista, é que as ferramentas, que nela se situam, forneçam outras formas de pensar, ver e dizer, de constituir análise e crítica, de produzir outras e diferentes perspectivas a partir das quais dizemos, fazemos, agenciamos, acreditamos e que ofereçam condições para seguirmos corajosamente indagando: “como foi mesmo que, historicamente, chegamos a pensar e a ser tal como pensamos e somos?” (p. 128).

Ainda em face de alguns ferrolhos, sem que qualquer promessa fosse feita quanto a oferecer respostas à pergunta “o que isto representa de novo, de diferente, de tão *pós*?”, ou dar uma receita sobre como organizar um problema de pesquisa, a partir de quais instrumentos a coleta de dado deve ser feita, que metodologia usar, que paradigmas teóricos utilizar, muito menos pendurar uma “cenoura à frente do burro”, “o texto nada mais significou do que um simples inventário, em nome próprio, de coordenadas que funcionam para estabelecer algumas posições em meu trabalho de investigação” (p. 129).

Sandra Corazza conclui assumindo que a pesquisa em Educação,

a criação investigativa, dita científica, como próxima da criação literária e artística; e, ao rachar, fissurar e fraturar os ferrolhos da modernidade, faz, com paixão, também da prática de investigar uma nova arte de viver. Se não conseguirmos isto por enquanto, parece que, ao menos, sempre restará a possibilidade de se atirar alguma flecha, lá de dentro dos labirintos (p. 130).

UMA FORMA DE DIZER “SIM” À VIDA

Novos ares no pensamento da educação sopravam naqueles anos 90 nas terras do sul e seguiram soprando e chegaram até nós... Arrebatadoras, intensas e necessárias, aquelas ventanias nos tiravam da segurança que acreditava-se ser o porto e nos lançava de novo ao alto mar (DELEUZE, 2004). *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos* é isso: mais uma lufada de pensamento-linguagem alvissareira que atravessaria as muradas canônicas da pesquisa educação e instabilizaria os ferrolhos do já-pensado. Mais do que isso, o texto implica uma arte de viver em educação. Convite amoroso a lançar-se nesse movimento de pensar de outro modo. Em sua companhia, miramos o mar-alto, ali mesmo onde tudo é intensidade, onde os limites não estão definidos, as correntes fluem, as forças circulam.

Como setas que nos foram lançadas, o texto presente — porque se faz necessário nesses tempos e é uma forma de seguirmos vivendo com essa existência-experiência vitalista que é Sandra Corazza — me precipita a seguir pensando: é preciso artistar, criar, liberar as potências de olhar e de linguajar de outro para o que investigamos e fazemos em educação. Lanço-me em outro labirinto para tentar — nesse pequeno gesto — seguir

em frente vivendo, pensando, escrevendo, fabulando práticas, saberes, linguagens na educação dos infantis e suas infâncias.

Veio-me a ideia do arquivo como um modo de pesquisa-labirinto e como uma estratégia de estar diante de alguns ferrolhos que ainda pesam sobre nossas almas, investindo em outras significações, forçando limites, transpondo fronteiras do já-sabido.

Vejam: o arquivo. Para muitos, a imagem que prevalece é de uma materialidade, depositário de documentos organizados e ordenados conforme critérios determinados a priori — ordem alfabética, assunto, nome, cronologia. Conjunto de documentos de toda sorte, públicos ou privados, de pessoas, lugares, instituições. Nesse sentido, o arquivo é mais uma estática, tanto como conjunto de documentos (os mais variados possíveis; escritos e audiovisuais; artísticos), como o lugar em que os mesmos são armazenados com o propósito de serem conservados para uma utilização posterior. Não há outra dinâmica no arquivo senão aquela de amontoar, guardar, empilhar. Os documentos que são depositados nesses arquivos apenas desbotam, amarelam, desgastam. Arquivos vivos que se tornam arquivos mortos. Nada mais. Até serem esquecidos, abandonados, se perderem em incêndios, infiltrações, inundações, desabamentos.

Buscando fraturar esse significado, em outro modo de ver e dizer, o arquivo será pensado em outras coordenadas discursivas, a partir de perguntas: o que o arquivo faz funcionar e como funciona? O que está em jogo não é necessariamente o que é o arquivo, mas a sua vitalidade, sua potência em produzir algo, fluindo em formações históricas e culturais que tornaram possível ver, dizer e pensar, em condições de possibilidade que resultaram a emergência e proveniência de algo.

Nesse movimento disruptivo — buscando livrar-se dos ferrolhos — encontramos Foucault, para quem arquivo é “o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimentos* e de *coisas*” (2005, p. 95) e ainda “antologia das existências. Vidas de algumas linhas ou de algumas páginas [...] juntadas em um punhado de palavras. Vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos” (2006, p. 2003). O arquivo pensado mais como o uso que se faz dos documentos do que a materialidade dos documentos.

Foucault *cria* arquivos (DELEUZE, 2005). Inventa, ele mesmo, modos de colocar o arquivo para funcionar, para fazer ver e falar algo, para tornar algo visto e dito. Assim, é uma criação para atender a uma necessidade e pode ser que logo seja abandonado por não ser mais utilizável. Não há trilhos na configuração do arquivo. Há linhas, intensidades, movimentos, interesses, necessidades.

O arquivo, ao modo de Foucault, é composto, portanto, por múltiplos fios que se entrelaçam, dispostos assimetricamente. É de outra natureza, pois se combinam, no arquivo, tempos, significados e enunciados desiguais. A ordem é de outra lógica que não a das sequências, encadeamentos, sucessões, mas a dos recortes, séries não usuais, rupturas, discontinuidades, novidades, acontecimentos (CHIQUITO, 2007, p. 30).

O arquivo é, então, um *problema*, uma *Ideia*. As questões que lançamos produzem o arquivo. Essa espécie de não-lugar. Difuso, “desmesurado, invasivo como as marés de equinócio, as avalanchas ou as inundações” (FARGE, 2009, p. 11). Nele, vive, ainda que provisória e temporariamente, *um* arquivista, um pesquisador-docente. Movimento-arquivo, nessa espécie de arquivo-mar (CORAZZA, 2017).

Ali, fica-se por um tempo. O arquivista nesse arquivo é sempre sacudido, deslocado, agitado. Informe, disforme, logo se vê diante de outras vontades, necessidades, gestos, gostos, viagens, explorações, pilhagens, travessias. Age por deslocamentos, rotas, desvios e atalhos. Envolto em brumas, mistérios, ventanias, vagas, correntes marítimas, fluxos de águas, tsunamis, o arquivista tem os seus olhos voltados para o horizonte, para o mar aberto. O tempo de permanência no arquivo é o tempo de duração de um Problema que o liga ao arquivo. Parece não haver calmarias neste arquivo-intempestivo, de coisas e ideias novas, de acontecimentos.

Assim, o que mais faz o arquivista é fabricar arquivos e modos de habitá-los, como nos inspira tantos como Michel Foucault e Sandra Corazza, ao longo de suas obras.

Um outro arquivista seria o *Sr. José* (SARAMAGO, 2000), funcionário da Conservatória Geral do Registro Civil, de Lisboa. Um senhor que tem os pés fincados no chão, mas que traz consigo marcas daqueles que vieram antes e que fizeram as travessias transatlânticas. Seus movimentos no arquivo dos vivos e dos mortos, como se verá, serão semelhantes àqueles dos navegantes e exploradores. Náufrago, o *Sr. José* transita pelos arquivos-mundos dos vivos e dos mortos, posto que todos os dias pessoas nascem e morrem nesta terra. A vida que segue atualiza seus arquivos. Vida que alimenta o arquivo.

Talvez não seja exagero dizer que o *Sr. José* agiria como Foucault: por conta própria (DELEUZE, 2005). Ao percorrer os labirintos da Conservatória, gradativamente, segue a tecer o seu arquivo, criando suas regras, modos como usava as informações de vida e morte daqueles que ali se achavam inscritos. Conta-se que o *Sr. José* demonstrava interesse em colecionar fatos da vida e da morte de pessoas famosas. A partir daí o *Sr.*

José colocava-se a anotar, rabiscar, rascunhar. Escrevente que era, seguiria fazendo *arquivamentos* (AQUINO; VAL, 2018) — a montagem de arquivos — e *arquivografias* — as escritas a partir do arquivo, das vidas-mortes. Arquivo-vivo de tinta; escrita que vivifica o próprio arquivo.

Em certa altura, o *Sr. José*, tomado por curiosidade, decide traçar um caminho em direção a uma desconhecida cujo papelucho lhe caíra às mãos. Ainda que “a prudência tentava retê-lo, segurá-lo pela manga, mas, como toda a gente sabe, ou devia saber, a prudência só é boa quando se trata de conservar aquilo que já não interessa [...]” (p. 35). As regras do arquivo foram mudadas e outras seriam criadas. Suas *arquivografias* — criações de vidas a partir de breves registros, que se transformavam em outras coisas, em escritas vivas, em imaginação e fabulação, aquilo que ele próprio precisava para seguir vivendo — o fariam lançar-se novamente ao mundo.

Temos que tanto Foucault quanto o *Sr. José* nos oferecem as possibilidades de se tomar o arquivo como uma forma de pensar-pesquisar em educação. Pesquisa-labirinto, como um *Procedimento-Arquivo*: agir no arquivo e fazer o arquivo agir (como agência e não estrutura). Procedimento que implica (DELEUZE 1997, 2001, 2009, 2016; DELEUZE; GUATTARI, 1995): 1) um empreendimento de desmontagem da maquinaria discursiva em que o arquivo é convertido; 2) um modo de extrair das Formas algo de estranho, uma diferença, sem, com isso, negar as formas anteriores; 3) um ato de escrita em agenciamentos com vidas+autores+obras+estilos; 4) um *método* — via, direção, rumo — que não é definida de antemão, mas que se faz ao ser percorrida; é apenas entrando e operando no arquivo é que ele se torna o que é; meio para evitar ir a determinado lugar ou para garantir-nos a possibilidade de sair

de lá; querer = criar, vontade = alegria e crítica = forma nova; e 5) o que importa mesmo é a potência, força, gosto, o querer, desejo, vontade de se colocar em movimento, de ler-escrever em educação (*arquivografia*).

O *Procedimento-Arquivo* — *arquivamento e arquivografia* — seria mais um exercício, um ato de criação, transcrição a partir de matérias pré-existentes, mas que, ao serem problematizadas, vão se tornando outra coisa, na repetição das ênfases, inflexões e imagens, refutação, fortalecimento, dispersão, revisão, tradução (CORAZZA, 2013).

Exercendo o labirinto-arquivo e tentando romper os ferrolhos resta-nos seguir, na companhia-presença de Sandra Corazza, investindo na pesquisa como uma criação, uma experimentação de outros modos de pensar, outras formas de escrever, uma nova arte de viver, voltando para nós mesmos perguntas que fazem girar a bússola da pesquisa e busca por outras direções e de seguir artistando em educação: afinal, como chegamos a ser o que somos e a pensar como pensamos, o que estamos fazendo disso e com isso? (CORAZZA, 2002). Posição ética e estética de uma pesquisa que vive as inquietações dos labirintos da pesquisa, como uma forma de dizer “sim” à vida.

É disso que se trata.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogía y Saberes*, 49, 41-53. 2018.

CHIQUITO, Ricardo Santos. *Planejamento de ensino: formas de ver, maneiras de dizer a política curricular*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Exergo – Poética de arquivo. In: CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa, UFRGS, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Tradução António Magalhães. 2ª ed. Porto: Rés, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. 4ª reimp. Rio de Janeiro: 34, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Sacher-Masoch*. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DELEUZE, G. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975 – 1995)*. Edição David Lapoujade. Tradução Guilherme Ivo. São Paulo: 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. Tradução Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Ditos & Escritos II. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Tradução Elisa Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Ditos & Escritos IV. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Tradução e notas explicativas Mário Ferreira dos Santos. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

SARAMAGO, José. *Todos os nomes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

O QUE FAZ GAGUEJAR A LINGUAGEM DA ESCOLA:²⁰⁹ texto feito sobre outros textos

Daniele Noal Gai²¹⁰

— “o trabalho do texto é feito sempre sobre outros textos”
(CORAZZA, 2000, p. 96).

— a convivência com sandra era uma aventura, estar com os textos, os artigos, os escritos de corazza, sempre foi, e será, uma aventura mobilizadora para mim — aquelas/es que a leram e a conheceram escutam seu timbre, aquelas/es que a lerão adiante confirmarão o que digo, pois sentirão a tontura, um certo devaneio, um giro aventureiro, de uma boa leitura.

— a maria idalina krause de campos em uma oficina do escrelaturas fazia uma comparação dos textos de deleuze com a cachaça, digo que os de corazza também embriagam -- ainda que não conheçamos o sabor da bebida alcoólica, certamente sabemos da sensação de enlevo, entusiasmo, torpor, ânimo, vício etc.

— registro que este texto é sobre a sua obra e não sobre o que corazza furou e fez vazar em muitas de nós, colegas, alunas, alunes — porém, trago algumas pessoas, citando-as ao longo da escrita, conforme as memórias as traziam para perto de mim e de corazza.

²⁰⁹ O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 89-103.

²¹⁰ Educadora Especial UFSM. Docente da Faculdade de Educação UFRGS. Líder do Projeto Geringonça [pedagogias da diferença. ecologias da vida] UFRGS. Coordenadora da pesquisa-extensão Entre Artesanias da Diferença UFRGS e UEM/AM.

— informo que escrevo na roda de pessoas vestidas de branco e sandra vestida de preto — contudo, eu sou a escritã de uma parte desta obra para sandra mara corazza, deste novo texto ou destes outros textos.

— a forma e as citações que compõem este texto para a sandra estão sob a ordem procedimental da leitura do seguinte texto dela: “o que faz gaguejar a linguagem da escola” (CORAZZA, 2000).

— não consegui acessar o livro físico do qual este texto de corazza faz parte, o texto foi escaneado, o recebi junto a outros que abri, após clicar em um link que recebi por email — isso devido a estarmos em meio a pandemia da covid-19 e sem acesso aos contatos, lugares públicos e mesmo à universidade e suas bibliotecas — assim, estamos com saudades de todas/es.

— cuidadosos com a obra de sandra foram os organizadores desta obra, ofereceram-me o arquivo 58 de inúmeros textos que sandra mara corazza escreveu um a um em sua vida de professora pesquisadora — assim, trata-se do texto trabalhado com o texto, o número 58, de um arquivo minuciosamente desenhado.

— texto lido, depois copiado para o caderno de estudos e pesquisa, posteriormente digitado, finalmente composto com apontamentos, procedimentos, memórias etc — inicialmente, artesanio conjunto de anotações, riscos com canetas coloridas — posteriormente, texto discutido em aulas de estágio docentes, folheado, ainda que escaneado, virtualmente remexido, e deixado de lado nas férias — defino as citações e as coloco em destaque neste texto — sugiro que as releiam pensando no ano de sua publicação, ano 2000 e também neste ano, na guerra de 2021.

— sem vergonha, admiração e com lágrimas, trouxe para este texto, no encerramento de meus apontamentos, as afirmações da memória com rostos, salas cheias, imagens, livros, a breve história juntas — e o pouco que testemunhei dessa autora, que “arde de doce”, como diz a música de chico César.

*Para viver em estado de poesia
Me entranbaria nestes sertões de você
Para deixar a vida que eu vivia
De cigania antes de te conhecer
De enganos livres que eu tinha porque queria
Por não saber
Que mais dia, menos dia
Eu todo me encantaria pelo todo do teu ser
Pra misturar meia noite e meio dia
E enfim saber que cantaria a cantoria
Que há tanto tempo queria
A canção do bem querer*

*É belo, vês o amor sem anestesia
Dói de bom, arde de doce
Queima, acalma
Mata e cria
Chega tem vez que a pessoa que enamora
Se pega e chora do que ontem mesmo ria
Chega tem hora que ri de dentro pra fora
Não fica, nem vai embora
É o estado de poesia
(Chico César – Estado de Poesia)*

— a seguir, primeiramente, registro citações acerca da escola, tal como sandra escreveu no texto publicado no 2000 -- após, elenco as citações sobre o decálogo, criado por corazza, para um possível diagnóstico da gagueira da linguagem da escola

— na sequência, aparece a escola ao gaguejar, uma escola a gaguejar, a escola na pandemia da covid-19

— e ao finalizar este texto, registro o vivo sem edições e com ecos: a vida em meio ao projeto escrituras, atualmente metamorfoseado na rede escrituras, e ao DIF.

ESCOLA | ESMOLA | ESTOLA | ESFOLA | ESSENCIALISTA

(CORAZZA, p. 90, 2000) — “a escola pratica uma linguagem naturalista, essencialista”.

(CORAZZA, p. 90, 2000) — “a escola acredita que a sua linguagem descreve a realidade tal como a realidade é”.

(CORAZZA, p. 91, 2000) — “a linguagem da escola é, por isto, um sistema fechado e estável. Nela, não há circulação permanente de significações”.

(CORAZZA, p. 91, 2000) — “a linguagem da escola naturaliza a realidade social, fazendo com que esta pareça tão inocente e imutável quanto a própria ideia que faz de ‘natureza’”.

(CORAZZA, p. 99, 2000) — “foi tal prática de linguagem que contribuiu para criar esta realidade de agora, produzida em condições históricas e políticas de governamentalização liberal e de capitalismo. Foi ela que, na Educação, produziu conteúdos, metodologias, técnicas, avaliações, planejamentos, que o que fizeram, no século XX, foi educar sujeitos que puseram os fornos de Auschwitz a funcionar. Que desfolharam a “rosa vermelha” de Hiroshima. Que patrocinaram as duas grandes Guerras mundiais, a Guerra Fria, a da Coréia, a do Vietnã... E, que, hoje, nestes tempos de capitalismo tardio e de globalização excludente, fazem guerras civis e étnicas de extermínio, em que a grande massa dos refugiados vai perdendo suas crianças e velhos/as, pelos caminhos sem voltas”.

DECÁLOGO: PARA REALIZAR O DIAGNÓSTICO DA GAGUEIRA DA LINGUAGEM DA ESCOLA

1 – (CORAZZA, p. 94, 2000) -- “agudizamos a crítica à modernidade”. “auxiliamos no processo de erosão de suas categorias, até então inquestionadas, como as de ideologia, ciência, verdade, revolução, democracia, alteridade, cidadania”

2 – (CORAZZA, p. 95, 2000) — “somos anti-disciplinares, pós-disciplinares. Usamos a bricolagem de todos os saberes e metodologias que sejam úteis para nossos trabalhos. Neles, servimo-nos do que nos serve”.

3 – (CORAZZA, p. 95, 2000) — “examinamos práticas, dispositivos, ditos. Libertos da exclusividade da “classe”, discutimos também questões de subjetividade, diferença, significação, representação, cultura, deslocamentos espaciais e geográficos, ecologia, relações de poder-saber, ética”.

4 – (CORAZZA, p. 96, 2000) — “não temos mais a responsabilidade imensa de prescrever”. “não oferecemos garantias de ‘cientificidade’”. “trabalhamos como intelectuais específicos, que fornecem instrumentos de análise do presente, incluindo seus próprios dizeres e fazeres”.

5 – (CORAZZA, p. 96, 2000) — “o trabalho do texto é feito sempre sobre outros textos. Por isso, operamos com a ‘intertextualidade’”. “Descentramos o autor, como autoridade da verdade, mergulhando-o nas regularidades discursivas de seu tempo”. “Cada texto é levado a termo por quem o escreve e por quem o lê”

6 – (CORAZZA, p. 96, 2000) — “forçamos a atenção para o processo construcionista de nossa própria linguagem e discurso”. “Incorporamos o avesso do sentido manifesto, o inconsciente, o inacessível. Sabemos que falamos uma linguagem diferente da que cremos falar. Que ignoramos os motivos pelos quais agimos. E que os efeitos de nossos atos e fala escapam a todas as ‘boas intenções’ iniciais”.

7 – (CORAZZA, p. 97, 2000) — “um sujeito que não pode falar, sem estar referido às formações discursivas de seu tempo. Sabemos que, se sobrou alguma estrutura, em tal sujeito, é sua falta de ser, buraco, hiância, simples virtua-

lidade, efeito de significante, ausência nunca presente a si. Um ser que foge, sempre, do Entre”.

8 – (CORAZZA, p. 97, 2000) — “não estamos cingidas/os por uma ciência unitária do humano, advinda dos paradigmas holísticos do marxismo clássico, do estruturalismo cientificista, da fenomenologia, do humanismo. Fazemos a crítica do sujeito cartesiano, plenamente consciente e autocognoscível”.

9 – (CORAZZA, p. 97, 2000) — “vemos e falamos de uma aluna de escola pública, da periferia urbana, não apenas como integrante da classe explorada. Mas também como uma menina, branca, heterossexual, imigrante, auxiliar de supermercado, católica etc. Nós a consideramos uma linguajadora de muitas linguagens. Ocupante de múltiplas posições discursivas. Constituída por discursos, simultaneamente diferentes, e, às vezes, sobrepostos, ou conflitantes”.

10 – (CORAZZA, p. 98, 2000) — “recusamos nossa individualidade. Não queremos mais saber quem somos. Preferimos nos desprender de quem somos. Promovemos novas formas de subjetividade, através da recusa da individualidade, que nos foi imposta por muito tempo. Contabilizamos quanto custou ser o que somos. Calculamos o preço que pagamos para dizer a verdade sobre nós mesmas/os”.

PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO: A ESCOLA GAGUEJA?

— sandra ao escrever o texto original, de onde retiro e digito as citações aqui apresentadas, comenta os movimentos da história, faz uma crítica à modernidade -- ela faz apontamento sobre os desdobramentos potenciais da virada feminista, dos movimentos pela ecologia e outros.

— o que faz gaguejar a linguagem da escola a ponto de não se comunicar ou não deixar que a comunicação por suas

variadas possibilidades aconteça? -- o que faz gaguejar a linguagem da escola... — a escola gagueja quando? — pode ser potencial a escola que gagueja, fala espaçadamente, repete sílabas, sem exatidão?

— escola gaguejando, sem a flecha certa da correção e da língua normativa e culta? — uma escola com deficiência e em processo de ser o que pode ser gaguejando? -- faço perguntas para pensar e gaguejar, não há romantismo, tampouco capacitismo.

— promover o gaguejar, para talvez produzir a escrita com corazza -- a escrita do texto com o texto, que advém do trabalho no texto. — como escrever com, para provocar o pensamento a pensar — escrever com para que a vida e suas esquizices (esquisitices e turnos esquizos) possam contingencialmente seguir.

— uma escrita corazziana, que denuncia e problematiza a escola, atual no ano 2000, e no ano 2021 — a escrita corazza pulsa — e encarar o texto citado aqui é como preparar a face ao soco

— uma dentre tantas maneiras da sandra escrever — aafiando e mirando o conservadorismo, diretiva e violentando o senso comum — a escola não sabe outros linguajares — a escola não reconhece linguajadores e linguajadoras.

— por mais: linguajar, linguajares, línguas, comunicação, comunicar-se, conversa, diálogo, interação, interlocução, intertextualidade, errância, zigzagues, braços, sinais, gestos..

— do impensável, do indizível, dos silêncios, dos espaçamentos entre sons, dos que demoram, dos que param, dos que nem tem deficiência, que nem se quer sofrem a exclusão por gaguejarem.

— a escola não sabe os linguajares daquelas pessoas com deficiência, ainda que deixem-nas conviver ou figurar nos

espaços escolares — a escola repudia a linguagem da loucura por ser escutação, vozes, estilo, fluxo, variação, sem formas... -- a escola não reconhece o inaudível — quando a escola encontra o inaudível quer interpretá-lo e diagnosticá-lo sob a ótica biomédica.

— o estranho, o reluzente, o colorido, as artes, são potência para a criação de uma escola e em uma escola — a escola é um lugar para refúgio e para fugas — a mobilidade, relações e o agir são impreteríveis — a escola pode ser importante refúgio para várias línguas.

2021, ESCOLA ONLINE, AULAS REMOTAS: A ESCOLA GAGUEJA?

— em 2020 iniciamos um distanciamento dos corpos, que dura em 2021-- a pandemia da covid-19 nos confina — o coronavírus leva milhares e milhares à morte; genocídio!

— nos isolamos pelo risco da contaminação, do contato, do encontro, do outro, dos outros, da aglomeração, da sala de aula, do salão de atos, do seminário do ppgedu (programa de pós-graduação em educação), do pátio da faced em dias de ato pela democracia.

— a cortina de fumaça esconde de tudo — existe e vigora uma moral do bem que produz apenas o mal — sem bom mocismo, sem desejo de bem e bondade; não nos cabe — é notória a crueldade, a maldade, o fascismo dos discursos; avessos aos nossos!

— a escola na pandemia? -- e os escolares nesta pandemia que os isola e os afasta da escola? — e a escola pensada para além dos corpos e de seus encontros? — e a escola que passa a ser virtual? -- a escola é virtual, a aula é online e o que fica offline? — e nós que nos dedicamos a uma didáti-

ca da criação? — e aqueles que pensam um currículo com aberturas e furinhos para fazer vaziar e fugir? — a escola das fugas? — qual o lugar da escola hoje? — onde ela está afinal? — para quem a escola?

— a escola com numa pandemia se inscreve no sem lugar? — escola! não comércio, não indústria, nem firma, nem empresa, nem youtube, tampouco instagram.

— a escola na pandemia escapou à captura? — a escola na pandemia escapou da aula? — a escola durante a pandemia da covid-19, com o necessário isolamento social, afastou as crianças da disciplina? — a escola escapou das avaliações, da frequência, da presença, de bater o ponto, de alinhar cadeiras e carteiras? — a escola ocupou a janela, enfim, fez as suas redes, inclusive — a escola na pandemia fugiu dos índices, das avaliações, das métricas, das comparações, dos ranqueamentos nacionais — a escola sem lugar, sem estrutura, sem contorno, sem a linguagem da fixidez?

— qual é o lugar da/na diferença? — a escola vive pelo que nela sobrevive? — a escola fala apenas a sua língua? — a escola acontece quando e com linguagens, agenciamentos, corpos, documentos, didáticas, currículos — a docência acontece quando agenciamos linguagens, corpos, documentos, didáticas, currículos.

— escolares, crianças, explodam o sistema de ensino — diria deleuze, guattari, foucault e corazza.

PARA ENTRAR EM UMA OUTRA RELAÇÃO (OU PARA FALAR COM O VIVO SEM EDIÇÕES)

— arquivo com os seus: sons, grifos, textos, artigos, livros, pesquisas, escrituras, artistagens, escreteiras, composições, aulas, sonhos em educação...

— reuniram-se aquelas/es que povoavam suas aulas, circulavam suas letras e sublinharam suas escritas, para fazer furinhos nas linhas e nesse arquivo.

— a minha parte nesta obra, e provocação para este texto, é referir a sua escrita, publicada no início exato dos anos 2000.

— o ano de meu ingresso na licenciatura em educação especial, início da licenciatura com a deficiência e com a loucura.

— e sandra em 2000 já escrevia o que mudaria a minha relação com a docência pesquisadora somente por volta do ano de 2006.

— as leituras de corazza atravessavam meus planejamentos, minhas partilhas, meus encontros e invenções, com orientandas e estagiárias de educação especial, como professora substituta na ufsm (2008): tásia wisch, patrícia graff, daniela medeiros etc.

— quando eu cursava os mestrados ao mesmo tempo na ufsm (com marilda oliveira de oliveira) e na ufrgs (com hugo otto beyer) e produzia uma escrita escabelada para não ser aprovada no doutorado com sandra em 2009, período em que conheci um pesquisador amigo morador nômade de santa maria/rs, o eduardo pacheco

— com aquela banca de gente vestida de branco e a sandra de preto é que fiz a prova do processo seletivo para o doutorado, nem sabia que estava gestando a minha primeira filha, a Estrela.

— atravessei a transamazônica com os livros de corazza, outros poucos livros sobre desenvolvimento da criança, outros sobre aprendizagem, escassos deleuze, didi-huberman, nietzsche, kafka, dostoiévski, que compuseram as minhas aulas entre os diversos territórios e fluidez das águas do pará, incluindo a ufpa.

— compartilhei a docência breve e mobilizadora na ufpa, com uma pesquisadora com passagem pelo DIF, a gilcilene dias da costa, antes de ser aprovada nesse concurso, reprovei em outro processo seletivo, com nota baixíssima, e lembro que citava anti-édipo (deleuze e guattari) e artistagens (corazza) na prova.

— conheci pessoalmente a corazza no ano de 2011, através das bancas de apresentação de teses e dissertações, também dos seminários no ppgedu, e do projeto escrituras, pelas mãos e olhos de luciano bedin da costa.

— a partir de nosso encontro no escrituras produzi inúmeras redes acadêmicas, experimentais, artísticas, na vida, e entre as boas companhias destaco: anderson luiz de souza, larisa bandeira, samira abdalalah.

— a partir de nosso encontro no escrituras eu e wagner ferraz criamos o parafernália [coisas sem cabimentos por não caber]; com elisandro rodrigues criamos o atelier crianceiro.

— pouco tempo depois, após defender a tese ética do brincar, iniciamos o projeto geringonça e vieram para as artesanias as estudantes de pedagogia da ufrgs, aline miranda brito, victória kroth e outras.

— colocamos em movimento a bienal do jogo e educação, e atualmente estudamos corazza, e outras pesquisadoras, no entre artesanias da diferença, nesses tenho a companhia da aline milena de castro matos.

— nunca neguei que a seguia, flertava, lia, combatia e questionava -- era uma troca, sem preços nem pesos.

— sandra sabia, me sabia, sabia muito de quem lhe mobilizava, sabe-se lá por qual motivo.

— não fui orientanda de pós-doutorado e não atuo na lp (linha de pesquisa), coleciono suas cartas de aceite e disposição para tanto.

— recebi suas mensagens de impulso, reprovação, deslumbre, inclusive o palavrão: eu te amo.

— fui aluna de sandra durante o meu doutoramento, aloucadamente escrivã de suas aulas e gestante, sobre minha gestação trocamos algumas palavras e sandra se mostrava sensível à chegada do Frederico.

— fui aluna da sua mais genial e leal parceira, a paola zordan, a primeira leitora deste meu texto, e intuo que de muitos textos de autoria de sandra.

— frequentei o grupo de pesquisa, o DIF, o Escriteiras.

— tive acesso livre à chave da porta da sala do DIF na faced, para usar a grande sala de reuniões, para as minhas aulas, reuniões de grupos de estudos, orientações, extensão, pesquisa.

— quem lá naquela sala chegava perguntava sobre coraza, a mim cabia somente mostrar as obras, os cartazes, os quadros, as teses e as dissertações, com os mais variados moldes, que ficam expostas como se estivessem em vitrine.

— por minhas esquizices afastei-me inúmeras vezes, sandra encontrava-me, pinçou-me para isto ou aquilo, aceitando fugas.

— compartilhei a docência na faced (faculdade de educação) como colega, ela professora vinculada ao dec (departamento de ensino e currículo) e eu entre o debas (departamento de estudos básicos) e atualmente no dee (departamento de estudos especializados).

— vivemos greves, salão de atos da faced lotado de grevistas, mãos e braços votando princípios para a carreira docente, todos esperavam sua voz, o que sandra anotara em seu caderno escabelado e colorido de *post-it* — numa dessas brigamos, e sei que doeu muito mais na sandra do que em mim.

— sempre feliz com sandra na faced, ainda que, resistente e brava, inquieta e mobilizada, como sandra, nas coisas rançosas da faced.

— a faced está no consun (conselho universitário) afirmando a autonomia didático-científica e o compromisso com as políticas de inclusão — ainda, mais uma vez, aos pedaços, com fascismos assombrando — neste dia 30 de julho do ano de 2021.

— a atual direção da faced é mobilizada pelas diretoras liliane giordani e aline cunha, e fortemente apoiada por sandra e um coletivo paritário e popular.

— em 2020 sandra esteve com saúde frágil, atuante e muito, nessa campanha para a direção da faced e também para a reitoria da ufrgs.

— as diretoras farão a gestão “composição e diferenças” de 2021 a 2024; nesse mesmo período acontecerão muitas mudanças e reviravoltas na reitoria da ufrgs, estamos sempre na luta contra uma gestão interventora e antidemocrática.

— os princípios e o slogan dessa gestão da faced, e da anterior, de cesar lopes e magali menezes, a “faced em movimento”, faz uma composição de conceitos didaticamente expostos por sandra em seus textos: educação, composição e diferença.

— composições por sonhos, artes, filosofias, vidas em devir, mortes ao que não presta em educação.

— chamei por corazza e tania mara galli na semana passada, quando reclamei a um amigo sobre artigos que remeti à revistas e retornaram com questões a serem preenchidas, esclarecidas ou respondidas.

— corazza está presente, a presença é inquestionável, por isso faz falta.

— ontem, dia 29 de julho, uma grande amiga sonhou com sandra, e relatou a estória após comentarmos que era dia do aniversário dela.

— ontem pedi pistas para avançar na composição deste texto, para sair das lágrimas, para parar de ser besta, não sucumbir, e meus cúmplices foram a paola zordan e o cristiano bedin da costa.

— ontem era dia de seu aniversário e dia da banca de defesa/performance final da dissertação do robson da rosa soares, orientando do máximo adó.

— ontem vinham-me as lágrimas, com a releitura silenciosa do texto de sandra, que ao se materializar em meu aparelho imaginativo, soava, nitidamente, com voz e timbre de corazza.

— lágrimas pelo tempo de cortinas de fumaça, casa em nenhum lugar e burros na sala.

— a atualidade, a força, a intencionalidade, a proporção, a potência, a coragem, do que corazza produziu, e mais um tanto de coisas, produz incessantemente as minhas lágrimas.

— sou grata por ter atualizado nossa história juntas, compartilhamos e habitamos redes potentes para a educação e para a vida, isso é o que importa, acalenta as memórias do coração.

— é um privilégio estar entre colegas geniais, posicionadas, dedicadas, responsáveis com o público e coisa pública, pesquisadoras dedicadas, que são referência para a educação, assim como sandra mara corazza — arrisco em dizer que ela era mais, é!

— grata por sandra ser a CORAZZA para o mundo da pesquisa e da ciência — a CORAZZA da aula cheia, da didática da criação, do eis aice, para uma filosofia do inferno — neste brasil e nesta ufrgs.

REFERÊNCIAS

- ABDALAH, Samira. *Currículo e didática da diferença: dançário de EIS AICE*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184675?locale-attribute=es>. Acesso em: julho de 2021.
- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Educação potencial: autocomédia do intelecto*. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69921/000875343.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: julho de 2021.
- BANDEIRA, Larisa. *Um modo de ler e escrever na EJA: oficinas biografemáticas*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/104491>. Acesso em: julho de 2021.
- CAMPOS, Maria Idalina Krause de. *Alfabeto espiritográfico: escrelaturas em educação*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70246/000875655.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: julho de 2021.
- CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 89-103.
- COSTA, Cristiano Bedin da. *Corpo em obra: palimpsestos, arquitetônicas*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40475>. Acesso em: julho de 2021.
- COSTA, Gilcilene Dias da. *Trilogia antropofágica [a educação como devoração]*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13498/000649013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: julho de 2021.
- COSTA, Luciano Bedin da. *Ritornelos, takes e tralalás*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14810>. Acesso em: julho de 2021.
- FERRAZ, Wagner. *Corpo a dançar: entre educação e criação de corpos*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106500/000941967.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: julho de 2021.

GAI, Daniele Noal. *Ética do brincar*. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131034/000980241.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: julho de 2021.

GALLI, Tania Mara (Org). *Imagens do Fora: um arquivo da loucura*. Porto Alegre: Sulinas, 2018.

GRAFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. *Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização*. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117144234016.pdf>. Acesso em: julho de 2021.

KROTH, Victória J. *Na fluidez das águas: possíveis navegações de uma pedagoga entre Educação, Arte e Saúde Mental*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nSCUyBMg-Rw>. Acesso em: julho de 2021.

MATOS, Aline Milena de Castro. *Entre Artesanias da Diferença*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IK-Mey8Mo4Gg>. Acesso em: julho de 2021.

MEDEIROS, Daniela. *Diferença e subjetividades do corpo: que educação é essa?* Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6994?locale-attribute=es>. Acesso em: julho de 2021.

MIRANDA, Aline Brito. *OCUPAÇÃO: juventudes, literatura e residência na resistência*. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/196345/001096320.pdf?sequence=1>. Acesso em: julho de 2021.

PACHECO, Eduardo. *Por uma (des)educação musical*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72124/000882121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: julho de 2021.

RODRIGUES, Elisandro; GAI, Daniele Noal. *Atendimento educacional especializado e atelier pedagógico (entre deficiência potencial e arte potencial)*. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/117>. Acesso em: julho de 2021.

SOUZA, Anderson Luiz. *Dezenhar e tecer*: caosturas na arte e seu ensino. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223055/001127577.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: julho de 2021.

WISCH, Tásia Fernanda. *Aprendizagem docente*: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7097>. Acesso em: julho de 2021.

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

COMO SUBVERTER A ORDEM NA AULA?²¹¹ e COMO DAR UMA AULA?:²¹² Quem? Uma aula: devias perguntar!

Sônia Regina da Luz Matos²¹³

Dois textos escritos por ela, Sandra Mara Corazza – SMC, fazem parte dos clássicos da literatura em educação, eles tematizam o drama da aula disparado pelas interrogações: *Como subverter a ordem na aula?* e *Como dar uma aula? Que pergunta é esta?* As interrogações sobre/com a aula se atualizam intempestivamente junto destes dois textos compostos no livro da Editora da Universidade – UFRGS.

Este livro, o comprei, por acaso, na Feira do Livro de Porto Alegre, em 1996, na tradicional banca da própria editora. Os dois textos, dentro deste livro, ganham um corpo de traço de folha que mais do que nunca, considerando a atualidade, faz linha de esquivo quando interroga pela crítica genealógica: a aula.

Como subverter a ordem na aula? É a interrogação que estive *entre e junto* aos/às colegas parceiros/as do Seminário II, como parte do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pe-

²¹¹ Como subverter a ordem na aula? In: MORAES, Vera Regina Pires. (org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente*: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. p. 54-56.

²¹² Como dar uma aula? Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina Pires. (org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente*: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. p. 57-63.

²¹³ Licenciada em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação. Pós-Doutorado em Filosofia, Arte e Estética. Docente do Programa de Pós-Graduação da Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

dagógico (PAAP), sobre a Melhoria do Ensino e Capacitação Docente dos Professores Universitários. Esse texto escrito em apenas duas páginas e meia pela própria potência da estética da interrogação, Corazza — SMC — faz um protocolo subversivo como parte do “Memorial deste Programa” (1996, p. 56) marcado pela experiência de “experimentar do desassossego” (CORAZZA, 1996, p. 56) de interrogar a ordem naturalizadora sobre os protocolos de organização *na e da* aula. O espaço deste Seminário, composto por docentes/colegas universitários pergunta-se: “Engenheiros, arquitetos, agrônomos, economistas deixou-se fascinar pela estética deste interrogante” (CORAZZA, 1996, p. 54) tema: a aula? Por meio sonoro o próprio do nome: “Élvio, Régio, Fábio, João Ricardo, Egon, Tânia e ao ‘rebelde’ Luiz Antônio [...] Ana Luiza Rocha” (CORAZZA, 1996, p. 56) se afirmam como força didática que “vale a pena buscar a genealogia deste fazer-dizer, que se não é eterno, nem natural [...]” (CORAZZA, 1996, p. 56). O protocolo de interrogações “buscam subverter a ordem na aula e da aula, de formas mais diversas, inventando, criando [...]. Muito obrigada” (CORAZZA, 1996, p. 56).

Como dar uma aula? Que pergunta é esta? é título da palestra apresentada no próprio Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), em 30 de agosto de 1994. Essa pergunta como título é um dos clichês da literatura da história da pedagogia moderna, sendo respondido por didata, metodólogo, pedagogo, entre outros educadores. Esses são os supostos detentores desta pergunta: Como dar uma aula? Trama-se o controle perguntando deter o saber-poder e ou “um suposto saber sobre a resposta correta a esta questão” (CORAZZA, 1996, p. 59) e para produzir tal saber a pergunta é confirmada pela didática acalcada no poder da pedagogia moderna de forças do “tríplice religião-ciência-lei” (CORAZZA, 1996, p. 59-60). Tal

tríptico trama pela didática moderna desde o tratado sistemático de Comenius (1592-1670), *Didática Magna*, que prescreve nove regras para o ato de ensinar como parte das ciências em geral. Solidifica-se pelas regras o contorno de aula como a “a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente feita do tempo, das coisas e do método” (COMENIUS, 2002, p. 127). Séculos distantes de Comenius (2002), já, próximo do livro *Introdução da Didática Geral*, de 1985, as prescrições para aula, continua pelo reforço da ciência objetiva associal e a-histórica. Diante de tais respostas transcendente, totalizadora e universal sobre: Que resposta é esta? “Dar aula ou boa aula?”. *SMC* encerra: — “E esta é minha/nossa resposta, por enquanto. A partir dela, pode ser que os perguntadores obriguem-se a mudar também sua pergunta” (CORAZZA, 1996, p. 63).

PROTOCOLO DE VIDÊNCIA

Aula, uma esquiva pelo investimento do protocolo de outra estética de interrogação:

O que diriam os indagadores(as) desta pergunta: ‘Como dar uma aula?’ e se contemporaneamente, lhes respondêssemos que não sabemos como dar uma aula [...]. Que não existe uma resposta absoluta, possível de ser universalizada, para esta pergunta? Que não há nenhuma *ciência* objetiva, nenhuma prática discursiva, nenhum campo conceitual que possibilite essencializar o que seja ou o quê/como deve ser uma aula (CORAZZA, 1996, p. 62).

Se contemporaneamente, lhes respondêssemos que não sabemos como dar uma aula! O protocolo de interrogação é o próprio do movimento de experimentação “crítico genealógico” (DELEUZE, 1976). Exige-se deste protocolo que “olhemos

para as visibilidades da época, para isso é necessário desfocar os olhos das coisas vistas” (CORAZZA, 2007, p 105). *SMC* incita a visibilidade expandindo a “função de vidência” (DELEUZE, 1985, p. 95) com uma aula.

A vidência aumenta a força da crítica genealógica (CORAZZA, 2010a) que quer interrogar os regimes de verdade sobre a aula e pela própria “decomposição dos espaços temporais” (DELEUZE, 2006, p. 147) que interroga a didática moderna pela pergunta genealógica cinza²¹⁴ sem exagero metafísico: “Mas o que querem os procuradores da verdade?” (CORAZZA, 2010a).

Dispara-se a pergunta da vidência do filósofo Nietzsche: “— *Quem?* Devias perguntar! [...]” (apud DELEUZE, 1976, p. 38), pelas esquivas do protocolo de interrogação continua-se:

1. Quem quer...? (Quem é aquele que quer...? O que quer aquele que diz...? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: à vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer...? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? Então, esta vontade de poder (este “quem”?) supõe o quê? Logo, qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo — que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de...? O que quer aquele (tipo) que diz, pensa, sente ou experimenta isso? (Indicar o elemento dominante em cada série.) Aquele que não poderia dizer pensar sentir ou experimentar

²¹⁴ No prefácio do livro do filósofo Nietzsche, *Genealogia da Moral* (1877), a cor *cinza* sendo a como a cor do genealogista, pois a cor *cinza* está em oposição às propostas do livro *A origem das impressões morais*, do autor inglês, de sangue azul, Paul Réé; à gênese linear da história e denominar isto de “origem”, é um erro demarcar a “origem” com ordenação dos fatos negando que estes são atravessados por acasos e movimentos difusos.

isso, se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser? (CORAZZA, 2010b, p. 12).

Abre-se aos perguntadores para examinar as forças da essência-modelo-aula. O querer é parte da instância genética e da crítica de quem interroga: O que quer a vontade de verdade da didática na/da/sobre a aula? Quem quer a verdade sobre ela? Por que querê-la? Para que tê-la? Quando e como querem a aula? Como ela passa a existir? Essas são condições e possibilidades do protocolo da experiência de um tipo de vidência que força: Como mudar a relação de forças *sobre/da/na* aula? E, continua...

2. Quando quer...? (Em que condições? Em que caso(s)?).

3. Onde quer...? (Lugares? Circunstâncias? Pontos de vista?).

4. Como quer...? (Por quais operações? Por quais configurações de forças?). 5. Quanto quer...? (Intensidade das forças que querem isso? Extensão da vontade que quer isso?) (CORAZZA, 2010b, p. 12).

Correm-se riscos de mudar as perguntas, esquivar-se pela experimentação *entre* a aula: extração, torção, colagem, rasgão, subtração, transe, interferências, diluição, infidelidade, isolamento, extração, traçado; a experimentação convoca-nos a esquivar pelo sensível ao aprendizado que afirma a vida (MATOS, SCHULER, CORAZZA, 2015).

REFERÊNCIAS

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Como subverter a ordem na aula? In: MORAES, Vera Regina Pires. (Org.). *Melhoria do ensino e capa-*

citação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. p. 54-56.

CORAZZA, Sandra Mara. Como dar uma aula? Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina Pires. (Org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente*: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. p. 57-63.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos de pesquisa. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.105-132.

CORAZZA, Sandra Mara. *Seminário avançado em educação: o método de dramatização na comédia do intelecto*: Valery & Deleuze. Linha de pesquisa: filosofia da diferença e educação. Área temática: fantasias de escrita: devir-infantil de currículos nômades. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010a.

CORAZZA, Sandra Mara. *Chave de leitura de um currículo: método de dramatização de um currículo*: para pôr em evidência o caráter dramático de um currículo: debaixo de todo currículo há um drama. Projeto de pesquisa: Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valery & Deleuze. Projeto da bolsa-produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Porto Alegre: UFRGS/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Documento apresentado ao CNPq em agosto de 2010b.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Trad. de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*: Cinema 1. Trad. de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985

DELEUZE, Gilles. Método de dramatização. In: DELEUZE, Gilles. *Ilha deserta e outros textos*. (1953-1974). Organizador

da edição brasileira e revisor técnico Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006, p. 131-162.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, 2015, v. 24, n. 43, 11. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1330>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

O CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO COMO SIGNIFICADO TRANSCENDENTAL DO CURRÍCULO:²¹⁵ a urdidura da desconstrução

Gisela Maria do Val²¹⁶

Para analisar o discurso do construtivismo, em sua relação com o currículo da educação das crianças, como “referencial norteador das práticas educacionais” (CORAZZA, 1995, p. 211), o texto em voga utiliza a ideia de desconstrução, oriunda do pensamento de Jacques Derrida, para elaborar uma análise de dupla inserção: a partir do interior do discurso construtivista, analisando seus argumentos; e a partir do exterior, detalhando sua superfície. Assim, para muito além de criticar tal discurso, ou mesmo classificá-lo no binarismo inovação/tradição, o capítulo do livro *Crítica pós-estruturalista em educação*, publicado em 1995, tem o condão de desestabilizar o centro de uma poderosa força discursiva da educação moderna, no sentido de anular a existência do um lugar privilegiado que o discurso construtivismo ocupa.

O texto é dividido em quatro partes: na inicial, uma discussão sobre a estratégia de desconstrução derrideana; logo após, uma apresentação das dificuldades e limites de se operar com tal proposta teórica; na sequência, uma explanação da aplicação da

²¹⁵ O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-229.

²¹⁶ Doutora em Educação. Assistente de pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC).

estratégia da desconstrução sobre o currículo das primeiras séries de uma escola estadual da periferia de Porto Alegre; por fim, uma indagação, referindo-se a um dos fatores políticos de produção dessa vertente pedagógica — “como e por que o Construtivismo Pedagógico²¹⁷ vem apresentando, no campo educacional, tão forte predomínio, tão elevado estatuto, tão inquestionável legitimidade, tão transcendental significação?” (CORAZZA, 1995, p. 226).

A autora apresenta os efeitos do discurso construtivista por meio de uma leitura desconstrutora cuja função não é a busca do outro lado da moeda, nem a desvalorização pura e simples do que se quer questionar, uma vez que essa estratégia conduziria a um mesmo universo, só que com sinal invertido. Trata-se da tentativa de abolição da ideia de um significado que exista em si próprio, independentemente do sistema conceitual ou linguístico a que pertence. Em outras palavras, trata-se do questionamento de um significado transcendental.

Em sua fundamentação teórica, o texto afirma que no pensamento ocidental, alicerçado nos axiomas da metafísica, a base de oposições binárias utilizadas na linguagem regula a conformação da hierarquia das ordens conceituais. Destarte,

[...] para poder subordinar uma ordem de pares à outra (em que, geralmente, o primeiro termo de uma oposição é valorizado em detrimento do segundo), o pensamento ocidental tem produzido alguns signos para que funcionem como doadores de significação a todos os outros, que sejam inquestionáveis, independentes e soberanos no jogo das diferenças (CORAZZA, 1995, p. 215).

²¹⁷ Construtivismo Pedagógico é definido pela autora como uma “prática discursiva constituída pelas intersecções entre o discurso psicológico-epistemológico construtivista e o discurso pedagógico-curricular da educação das crianças” (CORAZZA, 1995, p. 212).

Tal argumento, transportado para a teorização educacional, enseja a possibilidade de distinguir as dubiedades dos textos do campo que, conforme a autora, configuraram-se em duplas de oposições, nas quais um dos polos se sobrepõe ao outro. No gesto de uma leitura de desconstrução, a fim de desenredar essa ligação dos termos entre si, desloca-se um dito sentido de tal modo que é possível explicitar o engendramento dessa relação artesã de uma essência tão atuante quanto fictícia, fruto de uma produção histórica e contingencial.

A autora esclarece que tal escolha analítica não é simples, dado que a desconstrução não pode ser aplicada como um método, nem como um conjunto de regras ou de procedimentos, ou seja, não existe uma fórmula ou receita para realizar o trabalho analítico nessa perspectiva. Assim, o jogo desconstrutivo deve se guiar pelo próprio texto, ajustar-se à construção das proposições, penetrar na alma do discurso analisado. Uma leitura interessada, na qual se lê a argumentação preta de tradição metafísica exatamente como se apresenta, sem interpretações. Sem se arrogar um lugar iluminado, lúdico, de fora, o pesquisador deve se colocar no interior do texto e de todo o legado que este comporta para desconstruí-lo desde dentro.

Por fim, Corazza argumenta que para desmontar o sistema lógico de um texto não se deve tentar resolver as oposições binárias pendendo para uma ou outra posição, pois tal apreciação equivaleria a ceder à força do pensamento dualista. A conduta analítica mais consistente seria a de deslocamento da ordem conceitual ali exposta. Desse modo, segundo ela, “não se fica obrigada/o a escolher entre duas ordens de conceitos, ou entre as duas linhas de pensamento, já que isso seria confirmar a mesma montagem que se pretendia desconstruir” (CORAZZA, 1995, p. 218). O que a autora pretende com esse

potente movimento de análise não é neutralizar um ou outro argumento, mas, por meio de um duplo golpe, proceder uma guinada elíptica que lança o núcleo do raciocínio em uma órbita outra, promovendo uma total desconjunção do pensamento.

Na terceira parte do capítulo, a questão do currículo é investigada sob o prisma da forte influência das produções discursivas da Psicologia na teorização educacional, cujo efeito provocaria “um reducionismo da educação institucionalizada aos enquadramentos de tais contribuições e, ao assim fazer, acabando por despolitizar a educação, ao isolá-la de seu aparato social e político” (CORAZZA, 1995, p. 219).

A autora afirma que, por meio de um discurso dotado de caráter atemporal que enfatiza uma essência universal dos sujeitos, a Psicologia Moderna detém um “elevado poder disseminante e regulador no campo educacional” (CORAZZA, 1995, p. 219). A partir de observações e descrições, segundo ela, universaliza-se uma ideia de criança, produzindo uma essência infantil passível e demandante de educação para a qual serão criadas práticas curriculares adequadas.

Para Corazza, tal movimento de pensamento compõe uma poderosa metanarrativa produtora de práticas e ideais pedagógicos, de modo que a análise do currículo selecionado pela autora — seja este aquilo que foi dado a aprender aos alunos, sejam as regras e procedimentos executados para tal fim — permitiu indicar o “Construtivismo Pedagógico operando como um significado transcendental e, por isso mesmo, produzindo mudanças disciplinares e regramentos constituintes do currículo” (CORAZZA, 1995, p. 220). A fim de corroborar seus argumentos, a autora oferece a análise de documentos referentes às propostas curriculares, para os anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Porto Alegre, em dois momentos

distintos: um em 1987 e outro em 1993. As datas escolhidas abarcam a entrada dos parâmetros construtivistas na escola, sendo a primeira data exatamente um ano antes da implementação e a segunda seis anos após a adoção dos referidos parâmetros.

Na investigação dos currículos de Matemática, Ciências e Estudos Sociais e Língua Portuguesa, as descontinuidades na oferta de conhecimentos à aprendizagem foram substanciais, bem como as mudanças nas regras e procedimentos por meio dos quais eram proporcionadas as oportunidades de aprender. Como complemento à análise, conhece-se a fala de uma supervisora pedagógica que acompanhou o processo de implantação da orientação construtivista na escola e que destaca o forte acento derivado de tal discurso nas práticas implementadas. Tais mudanças — referentes ao que deve ser ensinado e a como fazê-lo — trazidas pela nova perspectiva pedagógica, conforme a autora, desenham um deslocamento de paradigma, excluindo o que antes era válido para alocar toda uma nova concepção de educação das crianças. Assim, pondera o texto:

Talvez seja este lugar privilegiado [o currículo] ocupado pelo Construtivismo Pedagógico, no texto educacional brasileiro atual — um lugar de verdade, de origem, de presença, de fundamento — que vem funcionando (principalmente para as/os educadoras/es de esquerda) como significado transcendental em plena ação significante. Significado que dá um suporte inquestionável e essencial à estrutura e às práticas de uma educação que se quer progressista, crítica, conscientizadora, emancipatória, libertadora, radical etc. etc. (CORAZZA, 1995, p. 224).

De acordo com a análise de Corazza, o Construtivismo Pedagógico atua em uma associação de discursos dotada de uma envolvente força pela qual estabelece regras e leis sobre

os currículos, em um movimento produtor de uma série de oposições binárias, as quais orbitaram em torno de um par fulcral, qual seja, pedagogia construtivista/pedagogia tradicional. Assim, tal distinção torna simples e imediatamente aceitável, para a maioria das pessoas, adotar sem questionamentos outras proposições que comparam e hierarquizam a partir desse par.

Nessa construção, um termo se mostra dependente do outro, de tal modo que não se pode identificar a pedagogia construtivista sem a convocação da pedagogia tradicional e vice-versa, evidenciando a precariedade dessa polarização. Tal conformação conduz à oposição ser construtivista/não ser construtivista e assim, conforme considera a autora, as pessoas e as instituições são levadas a se posicionar diante de um falso impasse em que legitimidades, verdades e lugares são fixados; “relações sociais e intersubjetivas são hierarquizadas; prestígios e financiamentos são disputados; vozes caladas, enquanto outras são autorizadas a dizer aquilo que conta como verdadeiro” (CORAZZA, 1995, p. 225).

Outra característica do discurso construtivista é seu caráter indiscernível. Corazza explica: “ninguém sabe dizer muito bem o que ele significa, em que consiste, qual seu conteúdo” (CORAZZA, 1995, p. 225). Tal imprecisão e suas numerosas possibilidades de significações são, na opinião da autora, o que permite que o significado seja universalizado, ensejando ao discurso um efeito ordenador da linguagem e do pensamento, uma engenhoca discursiva produtora da sacralização do significado, transformando-o em uma espécie de doutrina.

Com uma indagação — “o Construtivismo Pedagógico, como significado transcendental do currículo, não está servindo como a crença racional/mística de que necessita o estado neo-

liberal/conservador para instalar suas políticas educacionais?” (CORAZZA, 1995, p. 226) —, Sandra Mara Corazza finaliza sua análise, apresentando a hipótese de que a sanha construtivista operaria em favor da lógica do mercado, no intuito de reduzir a educação a uma mercadoria oferecida ao gosto do consumidor. Para tanto, deslocaria a atuação de seus atores da arena política para o campo das práticas e teorizações, levando-os a acreditar que a melhoria da educação estaria vinculada às novidades das psicologias afinadas ao modo construtivista, as quais se estabeleceriam como fundamento de uma pedagogia libertadora, cabal para a fabricação de indivíduos autônomos e livres em consonância com uma sociedade justa e democrática que se conduz pela estratégia dos rankings de eficiência e da qualidade total.

Encerrando o texto, a autora aventava que, caso tal hipótese possa ser explorada, o melhor instrumento analítico para uma crítica capaz de matizar um discurso tão potente seria a leitura desconstrutiva proposta por Derrida, oferecendo um contradiscurso que abriria um horizonte de possibilidades de análise das “relações de saber-poder e dos modos de subjetivação produzidos pelo discurso pedagógico construtivista” (CORAZZA, 1995, p. 228).

UMA OUTRA CONCEPÇÃO DE PESQUISA: A TRAMA DA DESCONSTRUÇÃO

Com já dito, o texto aqui resenhado compõe-se de uma análise com dois movimentos simultâneos: um percurso por dentro do material analisado e um voo sobre o discurso que o produziu. Investiga-se o interior de tal material para iluminar as ligações dos argumentos e, a partir delas, desconstruir as suas conceitualidades, indicando suas fragilidades e equívocos; no sobrevoo, a intenção é mapear as capilari-

dades do referido discurso, apontando sua ascendência em outros discursos e seus efeitos nas práticas.

Tal leitura conduz a dois caminhos: de um lado, a condução por uma voz a perturbar as asseverações de um discurso que beira a unanimidade, sendo dominante nos fazeres e teorizações educacionais; de outro, o gesto de levar a cabo uma investigação sem um chão feito de certezas duras como leito rochoso, mas sim em um solo movediço e úmido de oscilações.

O elo das jornadas é uma ideia de pesquisa. O que Corazza propõe é uma investigação que “não interpreta, não comenta, muito menos reflete ou faz uma exegese, mas experimenta” (CORAZZA, 2002, p. 107), bem diferente da caracterização da pesquisa como um lugar seguro, de testemunho e afirmação, e, na maioria das vezes, de reprodução de saberes já estabelecidos, legitimados e estáveis.

Quando solta a voz, Corazza propõe uma leitura desconstrutiva como estratégia de análise e, por meio dela, oferece inquietação, manobras, uma maneira aguerrida de investigar. Empregar um movimento de desconstrução de discursos é examinar suas brechas e contradições, investindo no próprio caráter efêmero que os textos possuem. Desconstruir de dentro, promovendo sua decomposição e reconfiguração.

Praticar esse movimento analítico obriga a reconhecer que o discurso não contém uma verdade, uma origem, um deus, um *télos* no aprofundamento das camadas superficiais. Em vez disso, lida-se com a radicalidade da superfície, entendendo que tudo está exatamente ali. No entanto, desconstruir não significa destruir o texto, e sim subvertê-lo. Trata-se de um gesto que não procura conteúdos recônditos, não valora, mas desnuda a lógica binária, abandonando todos os significados anteriores atrelados a um pensamento dualista, deslocando

os termos de uma dada oposição conceitual para outro lugar, para além da dicotomia operante.

A leitura da desconstrução não procura falhas que necessitam ser remediadas. Ela não assume uma função crítica no sentido de identificar erros cometidos no passado para consertá-los, oferecendo uma visão correta, uma promessa de progressão. Antes, ela almeja tornar manifesto o caráter frágil e provisório de todo discurso.

Atuando nessa marcha, revolvem-se as certezas, debilitam-se as unanimidades, investiga-se de modo a

[...] suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo — da realidade, das coisas, das práticas, do real — é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política etc.); reexaminar a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado. Em suma, [...] é virar a própria mesa, rachando conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias (CORAZZA, 2002, p. 118).

Ao constatar as discontinuidades no currículo — essa potente prática de subjetivação —, Corazza procurou determinar as relações que ali se processavam tendo em vista que aquilo que emergia nos textos era concernente ao jogo de forças daquele determinado momento. Assim, para além de uma crítica que se posiciona a favor ou contra, a autora desconstrói o referido discurso apontando o vazio do qual ele deriva e suas flagrantes fragilidades.

O procedimento? Ler o texto no universo mesmo que o atravessa e lhe dá feições conhecidas; aperceber-se dos bordões repetidos, tão repetidos até que pareçam naturais. O trabalho analítico, assim, consistiu em demonstrar que as convenções e o consenso ali expressos eram estabilizações de algo essencialmente instável e caótico, impondo verdades que nada mais eram do que construções arbitrárias.

Desse modo, pelo trabalho na superfície do discurso pedagógico construtivista, foi possível apontar uma gritaria privilegiada que se outorgava a expressão de algo definitivo e irrefutável, sufocando, por meio de uma vigorosa hierarquia no universo das oposições binárias — bom/mau, tradicional/construtivista —, qualquer pensamento contrário.

A investigação levada a cabo por Corazza foi um processo em que se fez “preciso, num só gesto, mas desdobrado, ler e escrever” (DERRIDA, 2005, p. 7). Seguindo a ideia do pensador francês, ela desfiou os fios que teciam o texto a fim de desfazê-lo e, a partir daí, enunciar as contradições da tradição metafísica, seus limites, ingenuidades e a força que torna mudas e perigosas as disposições contrárias ao seu mantra. Neste sentido, o interesse da autora não foi definir o que significa tal discurso, mas indagar como se deu e o que possibilitou seu surgimento e sua valorização.

Um combate, portanto. E o oponente — nesse caso, o discurso construtivista — pode ser definido nos seguintes termos:

Ele é, por excelência, crítico. No começo está a denúncia. Seu recurso estratégico é o de negar o estado atual do sistema educacional. O “sistema” é perverso. A escola é reprodutora. O currículo é machista, sexista, racista. É assim que ele começa. Quando vai se aproximando do final, ele se torna, em troca, moralista. Ele

diz como fazer para reformar o currículo, a escola, a educação, o mundo. Sua antologia é a de um mundo torto, julgado a partir de uma transcendência qualquer. Sua ética (ou sua moral?) é a de quem sabe, como toda certeza, para onde o mundo — o da escola, o da educação, o do currículo, em particular — deve caminhar. O discurso educacional é o Juízo de Deus. É o discurso da condenação e da negação. É o discurso da indicação e da Negação. Negação da negação. No final a solução, dialética, claro, tirada da manga do mágico crítico. O último parágrafo é revelador. A sentença final. Depois da condenação, a inevitável saída moral. (TA-DEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004. p. 56-57).

Se a voz provocou perturbações, o gesto trouxe sublevação. A pesquisa proposta pela autora despreza investigações de respostas prontas, repele as que se dedicam aos modismos educacionais, esquiva-se das dedicadas à aplicabilidade de práticas para uma educação mais eficiente. Seu *approach* é problematizador, não comprobatório ou denunciativo; sua estratégia é de desconstrução, e não de proposição.

Problematização, termo que Michel Foucault utilizou para definir seu gesto investigativo, consiste em uma maneira de ler os documentos na qual não se tem a preocupação em procurar “a representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe” (FOUCAULT, 2006, p. 242). Pode ser caracterizada como um questionamento do presente operado por meio da suspeição de seus discursos e das naturalizações deles decorrentes, sendo um estado de espreita no qual se deve ficar atento às saliências, aos problemas no relevo dos discursos, ou seja, ao “conjunto de práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto de pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 242).

Nessa perspectiva, como argumenta Julio Groppa Aquino (2019, p. 217),

[...] o ato de investigar nada teria a ver com a revelação de determinados universais que repousariam imberbes nos documentos, mas com o ensejo de contranarrar as correlações descritivas reificadoras que, no presente, modulam nossos modos de direcionamento a eles. Disso decorre uma refração à busca de uma essencialidade universal ou de uma lei única que regesse as conexões veridictivas ali em uso. Apenas problematizações sobre problematizações, e assim sucessivamente.

As pesquisas levadas a cabo nessa toada habitam o lugar do desconforto, do risco, do alinhamento com os dissensos e do combate às uniformidades de pensamento. Um espaço rigoroso, sóbrio, de certa solidão e, ao mesmo tempo, uma zona de novas possibilidades, de movimento, de um percurso cujo ponto de partida será radicalmente diferente do de chegada e nunca tediosamente previsível. Uma investigação em que não há a comprovação do que já se pensa, mas o susto e o espanto do nem sequer imaginado. Um território tão belo quanto fugaz.

Como define Corazza (2002, p. 107-108), um labirinto cujos

[...] corredores estão dispostos em uma ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível encontrar a saída, mesmo que desejemos. O traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde nos levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre nossos próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então

gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a nos fazer companhia, e não se morra de solidão.

Seguindo as linhas da ideia de pesquisa tanto de Corazza como de Aquino, trabalhar nesse diapasão não é nem heroico, nem nobre. É operar no campo do vulgar e simplesmente duvidar das unanimidades. Faz-se porque não se pode evitar; faz-se para conseguir o respiro de pensar de outro modo, numa recusa à força totalizante dos universais. Não se trata de aperfeiçoar, solucionar, corrigir, mas de alumiar os problemas, instaurar desconfiança, desestabilizar as certezas.

Portanto, a desconstrução não é uma ferramenta, um instrumento metodológico-filosófico, mas, sim, um novo olhar, uma outra leitura, uma outra forma de lidar com a metafísica; mais precisamente, uma marcha. Apresenta-se como um pensamento em constante deslocamento, efetuando, assim, um eterno corte na tradição metafísica, de modo a impedir a estagnação do pensamento.

A ideia de pesquisa que aparece dos rastros do texto resenhado não é fixa. Transformou-se e reinventou-se a cada novo problema, tornando-se diferente mesmo ao se deparar com temas já recorrentes e conhecidos. Uma ideia materializada pela escrita, que engendra mais escrita tanto na autora como nos leitores; uma ideia produtora de pensamento, que desloca e perturba. Um gesto irreproduzível. Não uma prescrição, mas uma criação que se desfaz e se refaz a cada nova empreitada.

Na urdidura da desconstrução, Corazza trama os fios de um modo de investigar conduzido por movimento, por deslocamento, e que age por conta própria sem se deixar seduzir pelas conformidades de opiniões, de ideias, de julgamentos, de avaliações.

Tem-se, assim, uma manifestação por investigações que honrem seu papel de desconfiar do presente e de desconjuntar as bem ajustadas articulações das concordâncias, ou seja,

Uma pesquisa, portanto, que é despojada de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes, dos doadores de sentido anteriores; cujos movimentos são expressivos, nunca miméticos, seja em relação ao “sujeito” seja ao “objeto”, já que ela não consiste num ato subjetivo decorrente de condições empíricas negativas, como a ignorância do sujeito pesquisante, nem trata de ultrapassar obstáculos contingentes de desconhecimento acerca de algum fenômeno educacional, como se pesquisar fosse uma passagem do não-saber ao saber; uma pesquisa, cuja a energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos já incorporados: a medida que são feitos vão sendo eliminados os movimentos expressivos da pesquisa, e a energia pesquisadora, antes reservada à representação, pode ser então canalizada para o movimento puro da pesquisa; enquanto o sentido de pesquisar não transcende o movimento da própria pesquisa e a professora-pesquisadora não pesquisa fora do plano de consistência da pesquisa nem fora da sua própria ação, da maneira que só a pesquisa lhe dá o sentido do seu pesquisar ele não encontra jamais o sentido da pesquisa que faz. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 137-138).

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. O arquivo e a pesquisa educacional: aproximações. In: BUTTURI JÚNIOR, Atilio; CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de; CAPONI, Sandra (org.). *Foucault & as práticas de liberdade II: topologias políticas & heterotopologias*. Campinas: Pontes, 2019. p. 207-226.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 211-229.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 240-251.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. Mara; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

.IV.
SMC POR ...

SMC por AB

SMC me veio por Julio Groppa Aquino. Ele, um pesquisador e amigo querido, cujo pensamento continua a me arrebatando desde os tempos de estudante na pós-graduação; ela, uma força perene em suas falas: Corazza é, antes de tudo, um encanto apresentado por um mestre. Encontrei-me com seus escritos em minha formação no mestrado e doutorado; e, como professor na UFRJ, vejo os manuais, receitas, manifestos, inventários e brevíários de Sandra frequentarem comigo salas de aula e uma infinidade de bons encontros. Em 2014 pude encontrá-la, uma única vez, para descobrir nela ainda outro encantamento: o de seu pensamento veloz e agudo em ação, durante uma oficina repleta de transcrições, realizada no VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. SMC sempre me chegou como encanto, em testemunho, leitura e experiência: Sandra é um feitiço, uma multiplicidade encantadora de línguas (menores, sempre).

SMC por ADC

Sei do primeiro encontro. Palavra lida, escrita. Foi pura sedução. Depois, pela palavra dita, se fez intrusa, corpo-rostovoz sem órgãos. Um dia. dividimos boas conversas, entremeadas por risos, daqueles que enchem a noite numa mesa de bar. E tudo foi se fazendo pensamento. Coisa de charme. Acho que neste tempo sintético devim muitas *Sandras*. É inesgotável o que se desdobra ao pensar Sandra, ao lembrar Sandra, ao sentir Sandra ainda em nosso meio, *intermezzo*, ainda a fazer rizoma. Um acontecimento. Será sempre insuficiente o que se diz, até mesmo quando se deseja esgotar-se, e derramar tudo que fica para ser dito. Açoita-nos o silêncio. Fica um livro, uma foto, uma reminiscência, uma mensagem, a disparar aquela voz aguda, timbre singular de um devir imperceptível. E um imenso plano a povoar-se de imagens, signos, infâncias, educadores, artistagens. Muita luz.

SMC por ACRA

Corredores, entre-pôsteres, elevadores, cafés da manhã, vinhos. Olhares ao longe. *Translucidez* de cores claras. Vestia verde quando ganhei seu primeiro obrigado. Punha-me ao lado de papéis reciclados com impressão de múltiplas cores, quando notei que me seguia de perto academicamente. A escuta sempre foi no sussurro e no entre-tempo, fazendo-me uma surpresa. Seguida ou antecedida de *lindo!* A corporeidade ágil suficiente para não deixar marcas e, sim, suspensões. Um estado de ânimo. Intempestivas interrupções em meus pensamentos que são, ainda até hoje, enigmáticas proposituras: buraco negro, rostidade, diferir, figural. SMC me ronda. Seus livros, seus textos, as linhas desterritorializantes que comigo vêm fazendo. É com a sua escrita que criei maior intimidade, aquela da companhia amorosa, da destruição dos modos vulgares de admirar, de uma amizade acadêmica sem lar, sem analogia. Respirando os quase-idiomas, os desacordos, as diferenças.

SMC por ACCA

A Sandra é uma voz na minha cabeça. Um Ser de fusão, confluência de pessoas, teorias, pensamentos, *post-it*. Ela tinha muito estilo e nos entendemos bem. Eu tremia ao abrir seus e-mails. Mas, rapidamente descobri que carregar sua marca, cravada na minha pele, me deu uma coragem monstruosa. “Corazza”: palavra cujo significado em italiano se refere a parte superior da armadura do guerreiro. Logo, se posso vestir Corazza, não existe medo.

SMC por APP

Som agudo e penetrante que empurra para frente e para trás as membranas semitransparentes, elásticas e finas dos tímpanos. Seus silêncios. Vibração contínua que corre para a substância cinzenta que forma o córtex cerebral. Seus silêncios. Voz que vem do mais longínquo do tempo. Voz do porvir. Voz que corta o que chamamos de agora. Seus silêncios. Voz que dorme e acorda nos nervos, nos ossos e na carne. Voz que avança nas superfícies. Voz na pele. Seus silêncios... Sonar de submarino, avião supersônico, dispositivo ultrassônico. O inaudível. Som arrítmico. Onda sonora de um sismo que arrasta corpos. Canto entoado *ad aeternum* em ritornelo. Concha acústica. Polirrítmico. Pura força do tempo. Murmúrio incessante no sem tempo. As vocalizações de uma professora.

SMC por AVM

Foi no outono de 2003 que eu a conheci. Ainda como aluna PEC, eu frequentava os seminários da linha de pesquisa. Em 2006 entrei na seleção de doutorado com Tomaz Tadeu. Durante esse período e todo o mais que se estendeu até a minha defesa de tese, em 2009, eu participava de todos os seminários, saraus e encontros na Oficina Étlica. Ela sempre estava lá. E todos gravitavam em torno dela, pois “Ela era uma espécie de estrela de grupo” (DELEUZE, p.281). Eu a via em um misto de rigor e alegria. Um tempo depois, por volta de 2013, agora já como docente e pesquisadora do PPG, retorno novamente aos encontros com Ela. A partir daí, Ela começa a me chamar para bancas, escritas, seminários. Nos tornamos amigas e parceiras de muitos eventos e encontros festivos. Devo à Ela muito do que me tornei enquanto docente e pesquisadora. Ela, que ensinou a tantos uma vida de professora.

SMC por BMR

Estávamos nós: a turma e Sandra, em meio a um seminário que acontecia no sétimo andar da Faculdade de Educação. Sandra fala sobre tradução e sobre arquivo, lembra de uma música e começa a cantá-la. Ela então interrompe a música, como quem não lembra mais da letra e pergunta: “Como é mesmo que continua, Bibi?”. A música é *O mundo é um Moinho*, de Cartola. Sandra lembra, mas finge não lembrar para seguir me convocando. Ela é isso, sedução de convocar o outro para estar e seguir perto. Para mim, é vontade de vida vivida junto, é desejo pelo interminável: da música, da aula, do sarau, do bar, do viver junto, da vida.

SMC por BS

Como que por arte de bruxaria, corre por nossas leituras e escritas ou, como bem mexido por ela, por nossas escreleituras. Arte de bruxaria de Salamandra, imune ao fogo. Elemento de transmutação. Com sua natureza pneumática, afirma uma política de pensamento que atravessa uns e outras. Não aceita jogar a língua da *polis*. E inscreve as garras na pele a partir de uma educafiloliterária maneira de andar pela docência e pelo estudo. Afeta a vida de algumas. Enfrenta o seu tempo. Como que por arte, pare gargantas, marginais, comoções, o riso da escrelitura, silêncios, perguntas, adagas, companhias, defesas, gestos, fronteiras, estranhamentos, preferências, caderninhos coloridos, distâncias, textos. Entranhou-se nos modos, nos nossos modos de ler e escrever. E, depois de parir, ataca seu próprio ninho para forçar saídas de nós mesmos. Chegávamos de viagem com fome para as reuniões. Sandra oferecia-nos bolachas.

SMC por CBC

Sandra, em minha memória, estará para sempre em alguns gestos, imagens ou mesmo objetos: o *post-it* em uma página; uma pilha de livros; a ida ao banheiro antes de alguma fala pública; o chiclete oferecido; as constantes mudanças de mesa, de bar, de quarto de hotel (a inquietação e a crítica, sempre); a risada; a foto dos encartes dos álbuns Red & Blue, dos Beatles; o Hugo sendo chamado de amado; os incontáveis e-mails; a sonoridade particular do “não gostei”; o cuidado dedicado a seu bando; as dedicatórias de seus livros; sua cadeira na sala 812; as disciplinas que hoje leciono; os conceitos que utilizo e também aqueles que não entendo, que nunca entendi; aquela manhã em que a levamos para um estúdio, gravar sua leitura do poemeto Sem exceção; aquela tarde de 24 de março de 2004, na primeira aula do seminário *Deleuzeducar por Nietzsche*, quando nos conhecemos; cada manifestação de amor e cada distância que compartilhamos a partir de então, até o fim, quando chega a hora de outra Original, um brinde, uma nova rodada.

SMC por CGR

Contudo, escolho escrever sobre Sandra amiga. Àquela que enviava mensagem inesperadamente para perguntar: “Como estas hoje; com estás? Pensei em ti todo o dia. Admiro tua garra. Tudo indo? Viva! Carinho. Te amo. Saudade”. Eu podia responder com humor: “Oi, querida e amada. Vamos jantar juntas? Vem aqui, estou aqui. Forte abraço. Te amo”. Eu gostava de fotografá-la. Os gestos durante suas aulas, as caretas em meio às palestras, a pose de Miss quando pousava com o livro novo, as risadas na mesa do Bar. Os registros fotográficos nunca lhe chegavam bem. Ou porque o ângulo lhe deixou envelhecida ou porque os olhos ficaram arregalados. Não conseguia agradar (rssss)! “Garras velhas”... afirmou após receber uma foto das suas mãos em meio aos livros cheios de *post-it* coloridos e amassados. Demorei várias semanas para escrever. Depois passei horas sorrindo e gargalhando ao escutá-la: “Mazááá!!! Eu nunca duvidei!!! Feliz, feliz, feliz por ti!!! Vivas!!! Viva o divã!”.

SMC por CMC

Sandra foi um encontro sem fim, telúrica, amorosa, desafiadora, uma deseducadora na educação, uma maga na filosofia. Desensinava a acomodação, acolhia a inquietude, a insubordinação que rondava nossas formas de ser professoras e de escrever e pesquisar sobre o que fazíamos. Nos destituía das palavras prontas, da pesquisa do disse que disse. Nos incitava a criar com o tédio que rondava nossas rotinas docentes, com excesso de coisas para fazer na educação; nos ensinava a negar ser peça ativa que se apega ao exorbitante desfolhar de ideias prontas, a desapegar das imposturas epistêmicas que preambulam nas cabeças das professoras de filosofia. Artisteira de um pensamento sobejo, exorbitava palavras, ideias e conceitos que nos afastaram da desumanização, essa que vem vindo a galope, quando nos pôs nas mãos o buliçoso poder da escrita, o desassossego das ideias, a astuciosa possibilidade de criar em/com a filosofia e educação.

SMC por CRR

Mesmo sabendo que o infinito seria infinito,
Dispôs-se a perscrutá-lo.
Quantos mundos encontraria no mundo?
Seria preciso inventá-los?
Tratar-se-ia de colecioná-los?
Ou desvencilhar-se de todos eles?
Seria preciso seguir só?
Ou mover-se em legião?
Levaria palavras? Poucas, muitas?
Ou as abandonaria? Todas, algumas?
Retornaria?
Perder-se-ia?
Ou perder-se-ia, deliberadamente?
E depois de tudo?
Ainda haveria?
Recomeçaria para sempre?
Ou recomençaria para nunca mais?
Sem ouvir respostas, traduziu o infinito.

SMC por CRRC

Por todos os momentos, lições, (trans)criações — vigor e rigor na vida-docência. Pelas Originais. Por todos os “eu te amo”, “estou contigo”, “nunca me enganei” e “eu apoio”. Por todos os planos, vidas, velas, incensos e perfumes. Pelas bruxas, pelo bruxo, pelas alianças, pedras e anéis. Pelas intensidades cantadas, abraçadas, beijadas, comidas, bebidas, sorridas, choradas e dançadas. Pelos jogos, amigo-secretos, doces, praias, filas, banheiros, chicletes e gelos voadores. Pelos *Los Inmortales*, *Cronicos*, *El Ateneu*, *Plaza Serrano*, *La Cabrera*, *Villa Crespo*, *Palermo*, *Tortoni*. Por tudo o que vivemos. Pelo Nito, Oficina, Claudinho, Caverna, Magestic, Gambrinus, Barranco, Cesar’s. Por Imbé, Capão, Tramandaí, Chuí, Caxias, Montenegro, Brasília, Atlântida Sul, Buenos Aires. Pelos seminários, lançamentos, aulas, saraus; Pelo Hugo, Paulo, André, Sérgio. Vanda, Mário, Jair, Eduardo, Angeline, Norminha, Betinho, noras e netos. Por todos os encontros e por tudo o que me corta, compõem e atravessa: a SMC vale a vida. Ela foi, é e sempre será vida, rigor, ética, dignidade e amor incondicional.

SMC por DE

Conheci Sandra no início deste século, enquanto extraía, ao acaso, livros da estante de uma biblioteca universitária. Pessoalmente, a conheci em 2007, no seminário “Fantasias de Escrita: Deleuze, Blanchot, Barthes”. Foi a primeira vez que entrei na FACED. Assim, na minha memória, Sandra se compõe com textos, com a UFRGS, com a sala 701, mas nela se destaca por sua peculiar risada, que sempre me fazia rir junto e me lembrar de Nietzsche. A única chance para o sujeito sobreviver a si, afirma Gilbert Simondon, é devir significação. Sandra foi virtuosa na atualização do potencial pré-individual, individuando-se em múltiplos textos e espaços e, hoje, segue conosco no âmbito da coletividade, por tudo que nos legou, como herança para educações por vir.

SMC por DAN

Procuro palavras para definir uma grande professora. Não as encontro nos manuais didáticos, nas bibliotecas, nas salas de aula. Então, irei procurar na Rua João Berutti, na casa da Chácara das Pedras, por entre os muros floridos. Talvez estejam escondidas na emblemática caixa dos correios. Mas se lá não as encontrar, seguirei com destino à FACED, na sala 808, lugar do temido BOP. Porque é provável que nesse lugar tais palavras circulem, como um catavento desordenado. E se, ainda assim, não as encontrar, passarei no bar do Antônio, no saguão do prédio, no auditório, no museu. Verdade também que tinha outros lugares, outras ruas, outras livrarias para procurar tais palavras. Procurarei nos olhos verdes gravados em meu inconsciente, no rigor do estudo, na seriedade da ficção. E se, ainda assim, faltarem as palavras, só resta um lugar: o fundo do meu coração.

SMC por DNG

A docente pesquisadora que ninguém conseguirá definir ao passo que exigiria limitá-la, eu muito menos. Falávamos e víamos coisas rotineiras, coisas pequenas, coisas do dia a dia, muito rapidamente e brevemente. A cor de seu cabelo, estudante de graduação que exigia-nos adequações e atenção, minha gravidez, a constipação, o banheiro do oitavo andar da FACED, os meus filhos, os seus netos, as minhas participações ou não nas suas aulas, a banca de orientandas, o meu CPF para o grupo de pesquisa, o nomadismo, o tiro no pé das assembleias docentes, a nossa infernal-poético-política-agregadora FACED.

SMC por ECLB

Conheci a Sandra no começo do Projeto Escriteiras, que coincidiu com o meu ingresso no doutorado. Nesses anos de convivência, que se estenderam para além do projeto, mantive os olhos fixos nela, tentando não perder nada, provocadíssima por sua rapidez de pensamentos, pela beleza e ousadia do que dizia, enfim, por sua genialidade. Noto um carinho e um sorriso em meu rosto, cada vez que abordo um texto ou conceito de sua autoria, em minhas escrituras, minhas aulas e orientações. E guardo lembranças queridas, como se pudesse sentir sua coragem de continuar pensando poeticamente e sonhadamente.

SMC por EMDH

Primeiro foram linhas de escrita, depois, linhas de questões, nos seminários das quartas-à-tarde, que se prolongavam e misturavam-se com linhas noturnas e etílicas na Cidade Baixa. Antes que 2004 acabasse, estávamos tão emaranhadas que não tínhamos como não nos entrelaçar em afetuosos laços de orientação. Desde lá, estivemos cruzadas, cada uma sendo um dos pontos que formam o despretenso ponto-cruz das partes terrosas das telas em etamine de nossas vidas.

SMC por ER

Das coisas que roubei de Sandra: apreço pelo hidratante labial Nivea de amora; ensinamentos sobre ler em público; a dica de que Barthes já escrevia sobre o biografema em *S/Z*; o amor por Barthes; a vontade de imprimir tudo; o desejo por canetas de todos os estilos possíveis; o querer estudar Filosofia, ser uma mulher na Filosofia; os *post-it* coloridos pelos livros, indicando que alguém os leu intensamente e levantou muitas vezes a cabeça; a vontade de comer a torta de nozes do restaurante indiano; o olhar que cruzava, quando alguém, em algum evento, dizia alguma besteira.

SMC por FAM

Inquietação [de acordo com Houaiss Dicionário da Língua Portuguesa e Dicio online da Língua Portuguesa]: Estado daquilo que está inquieto; que foi alvo de agitação; agitado. Condição da pessoa inquieta; estado de quem demonstra falta de sossego; que não consegue repousar.

Falta de satisfação intelectual: as inquietações da mente; inquietação de pensamento.

Inquietação é sinônimo de: consumição, desinquietação, apouquentação, desassossego, ralação, agitação.

Inquietação é o contrário de: tranquilidade, sossego, quietação.

In.qui.e.ta.ção.

Plural: Inquietações

Inquietação SMC: provocava, exigia, esperava, “era o mínimo”.

Ela.

SMC por FNP

Quando encena a Aula, sua mão de artistadora segura o caderno de notas cravejado de *post-it* e o mantém frente ao semblante impassível de esfinge. Ao mesmo tempo, a mão de bruxa arcanista faz movimentos encantatórios, como que a escrever no ar, em um idioma fabuloso, a tradução do instante indizível em que a docência-pesquisa é sonhada em ato. No momento em que ela sonha, toda sua vida de professora é também sonhada pela Salamandra que habita os textos de fogo do Arquivo, de modo que não se sabe onde uma começa e a outra termina. Quando encerra a Aula, sua atenção se volta ao *comigo-ninguém-pode* que mora próximo à porta da sala 701, na FACED: um pouco d'água e uma folha seca cuidadosamente retirada. Enquanto isso, o BOP de todos os tempos a aguarda no bar do Antônio para um café.

SMC por FO

Sandra era (continua sendo) Mara, San, Salamandra, Mara Márai, Zandra, uma criatura com que tive o prazer de viver junto. Aulas, orientações de BOP, Saraus, Eventos (A vida é Van) Bar do Nito depois de um dia extenso de trabalho. Concessão era ação impraticável, sem chance, cara pálida, o negócio era estudar, ler e escrever porque com Ela não tinha moleza, não. Nas orientações eu gostava de sentar do seu lado para ver de perto os seus gestos; suas mãos pequenas e inquietas me encantavam. As inúmeras cadernetas coloridas, os *post-it* de todos os formatos e tamanhos eram usados o tempo todo por Ela. Adorava café com algumas gotas de adoçante e Coca-Cola Zero. Todo e qualquer gesto era único, porque Ela era Corazza.

SMC por GDC

Feiticeira alquimista. Sandra fabulou *artistagens* singulares em sua potente passagem pelo texto-vida que *escreveu* nas derivas da filosofia da diferença com as artes as poesias as músicas os aforismos as florejas as viagens nômade por territórios de currículos na educação. Nunca andava sozinha. Pensava artista escrevia sempre acompanhada de bandos-intercessores nietzsche deleuze guattari blanchot artaud e outros bandos-infernais do caldeirão *dif* com tadeu e zordan à espreita de transcrições de textos-tese na educação. Nunca uma simples aula. Turbillhões de aulas-acontecimento. Faíscas de fogo brotando dos livros-nota dos textos-experimento. Quanta iguaria a feiticeira-sandra preparou e ofertou no banquete dionisíaco de suas aulas-acontecimento a sacudir artistar o ppedu da faced entre salas auditórios corredores elevadores bares bote-cos bruxarias. A experiência-Sandra. Inigualável. Inesquecível. Saudades e gratidão por tudo isso!

SMC por GMV

Fui apresentada à Sandra pelo Julio, encontrei-a pessoalmente somente em duas ocasiões, em uma reunião de orientação à volta de uma grande mesa retangular onde ouvimos suas rigorosas indicações sobre como fazer pesquisa educacional séria e em uma palestra sobre currículo. Foram poucas as oportunidades de estar pessoalmente com ela, mas muitas por meio de sua escrita. Das experiências de leitura, uma mulher vigorosa se traçou para mim, sem meias palavras, de um estilo próprio e intenso, de reflexões cortantes e potentes. Desassossegada com as mesmices, as doutrinas, as desonestidades em relação ao pensamento, foi-se embora cedo demais, precisávamos de mais Sandra e ainda precisamos.

SMC por GSF

Uma Cena: Conheci-a na sala 808 da FACED, com hora marcada. Ela de camiseta verde claro sobre a calça jeans (nunca mais a vi assim); eu de gel no cabelo (nunca mais me vi assim). Uma Função: Sandra é orientadora, indica caminhos, ainda que caóticos e sob uma lógica outra. Uma Posologia: Vida dupla na Academia: de um lado, a experimentação e a linha de fuga; de outro, o jogo de cintura e a sobriedade. Um Biografema: A risada com leve grunhido. Uma Sacação: Ela diz o que é para a gente fazer, mas menos no conteúdo e mais na expressão. Uma Fama: Carregar livros cobertos de *post-it* coloridos. Uma Pedagogia: A do chicote. Uma Expressão: “Indigenti”. Um BOP: Posicionada na ponta do mesão de madeira escura, Sandra diz algo como “Não acredito que alguém tão próximo a mim ainda use ‘*Segundo* o autor!’”. Um Slogan (já clichê *bopiano/difiano*): “É disto que se trata!”.

SMC por GSS

Sandra acelera as dúvidas, rompe com certezas. Dramatiza os currículos, os corpos. *Mara* afirma as diferenças, produz espaços para outros olhares, dizeres, saberes. *Corazza* difere vidas, práticas, currículos. Exclui pontos finais para multiplicar interrogações. *Sandra Mara Corazza* trabalha com curvaturas para deslocar retilíneos previsíveis e constantes. Integra e difere. Sorri e faz chorar. *Corazza* é uma coletânea de *post-it* a pedir espaço para variar uma discussão, uma perspectiva, uma educação. Obrigado por ofertar outros tantos em nós mesmos.

SMC por GT

A-DO-REI. Escreves bem. E o que mais precisa? Gótica, grotesca, maneirista. Uma aula de Educação Contemporânea. Educação, o que? Nietzsche, conhecimento, criação. Se fizerem aquilo, daquele jeito, se não inventarem, não vão passar. Aos braços com intempestivos doutores curriculistas. Depois de todos os tempos, outro tempo. Composto, diferente, combinado. Todos fora. Virem-se! Então, o convite. Um bando, pesquisa, insana exigência, outro cálculo de problema. Corrente elétrica em Z. Quando adentra sala, a coisa se instaura. Toda uma tensão que avança aos descentramentos em raio concêntrico. Corta a tolice do ar. Quase irrespirável. Atravessa paredes de Faculdade. Atrator de proscritos, perigosos, ingovernáveis. Dizem as más línguas. Não conduz média, nem babaquice. Exercício, literatura, filosofia. Terrível lucidez concentrada. Não dá pra comparar. Talvez, aquilo que diziam de Foucault quando entrava no ambiente. Intensidade pura. Cátodo das aulas. Drama, choque, molecular precisão.

SMC por HC

Verão de 1967, encontro fortuito na esquina do Hotel do Zeca/ Barra do Chuí, depois os flirts, beira mar, boate do Hotel do Zeca, os dois míopes, sem óculos, apenas olhando, atraídos, um na direção do outro, namoro engatado no baile de carnaval do Clube Caixerai em Santa Vitória do Palmar, 06/02/1967. Desde então, mil cartas trocadas, paixão sem fim, broncas entreveros, mas acima de tudo, muito amor. Até tentamos outros afetos, não conseguimos, atados como um só/nó, seguimos adiante, 3 filhos amados, 6 adorados netos. Até hoje, acho que sempre será, a mais inteligente que conheci, sempre me dando todo carinho, presença constante nos meus dias, clamando por igualdade para todos, trabalhando/estudando noite/dia, sempre, me amando por completo. Amava o que fazia, a FACED, orientados, BOP, os bares, dançar comigo, vida plena. Foi presa de uma doença, rara como ela, lutou até o fim com denodo incomparável, abismando quem a cercava. Tive a felicidade de ser parte da vida dela, quem não a conheceu, ou não quis, perdeu.

SMC por IWR

Já havia lido seus textos, até os referenciado em relatório de estágio, contudo, a primeira vez que a vi foi no Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade, em 2015. Junto dela, havia um bando. Vinham de van de Porto Alegre/RS. Não me lembro de vê-la sem eles em sua volta. Na área de recepção do evento, na Univates, foi a sua voz o que mais me chamou atenção. Lembro que, na sua palestra, vi um homem branco, filósofo, adorador da modernidade, alterar-se e por isso pensei: preciso sabê-la. Depois, no mestrado, segui inspirada por seus textos, já com espírito nietzschiano, sem medo de pensar, escrever, fabular, ruminar um currículo. Depois de acompanhar e assistir seus seminários na FACED, perdi o medo da estrada e me dirigi até ela. Imoralista, fiz-me ao conhecê-la. Agora, inspirada em sua obra, como uma vaca de Nietzsche, rumino arquivos.

SMC por JGA

Houston, we have a problem. Foi nosso código por algum tempo. Ríamos. Amaldiçoávamos. Criávamos modos de sobreviver à crueza dos tempos. Éramos amantes: ela era Jackie; eu, Jeka. *Houston, copy?* Não me lembro da primeira vez que nos encontramos; 2006, talvez. Dali em diante, sabe-se menos ainda. *Houston, do you copy?* Idealizamos coisas por fazer: revistas, artigos, coletâneas, enciclopédias chinesas. Dividimos bancas, eventos, presenças recíprocas. *Houston, please.* Retaram duas coisas por fazer: um retiro sobre escrever/viver — como um cão, enfim — e nossa *cena do ódio da educação*, que não virá. *Houston, now!* Não me lembro tampouco da última vez que me chamou pelo nome. Eu era o *bruxo*, só. Trocamos epitáfios por um tempo. Os dela foram para o ar ao som dos sinos tibetanos, aniquilando os meus. *Houston, is Earth really blue?*

SMC por JSM

D'Ela me é doído dizer algo, d'Ela que vive em mim — eco em gritos entre minhas dermas. Por agora há rio, pelo sempre orgulho de ter sido orientanda, por vaidade de ter feito parte, ínfima, da vida d'Ela, afetada pelas leituras enésimas que fazia de minha escrita falhada e que ainda assim me sustentava. Ouvi: *E ela não desiste*. Fico aqui parada a olhar para o teclado que pinga a pensar como colocar em palavras tudo que está aqui, encrustado. O que houve entre nós? Foi um afetar mútuo, uma pela outra, como um dia dito: P.E.C. (programa de estudante contínuo) perpétuo, agora afeto imorredouro. Talvez a palavra seja: cabimento, não tem cabimento tudo que se pode dizer da Sandra em 10 linhas e não tem cabimento falar da Sandra só em 10 linhas, ao mesmo tempo tem todo cabimento, Ela é do indizível. Quando me pedirem como devem me chamar direi apenas: *Traste*. Foi assim que, ao final da defesa da minha dissertação de mestrado, ela me nomeou: seu *traste favorito*.

SMC por JWS

Sandra

Mara

Maravilhosa

Brava... bravo!

A ti,

sou grata, gata!

por tudo que vivi no Escri

Um, dois, três, quatro... eterno Quad.

SMC por KERN

Em março de 2000 encontro, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, uma professora que pesquisa, não para esgotar um assunto, mas para potencializar o que ainda pode ser dito sobre ele, a fim de lançá-lo para além das fronteiras do já sabido. Maga das palavras, logo fui tomada pelo modo como faz uso da linguagem, seja para torná-la precisa, seja para inventar novos modos de expressão, a fim de libertar o pensamento do ordinário e da acomodação. Através de suas inúmeras lições passei de aluna PEC, a doutoranda do Bando de Orientação e Pesquisa/BOP e a pós-doutoranda. Duas décadas de amizade passaram e com Ela, o gosto de ler para escrever e escrever para ler se torna um modo de vida, ao ser Escritora, de insuflar vida nos textos e na pesquisa educacional. Um encontro intelectual, afetivo, transvivido, com Sandra Mara Corazza.

SMC por KS

Artistagem. Abecedário. Escrileituras. Bestiário. Manual infame. Cada encontro um arrebatamento. Textos-fogos-de-artifício, respiros para o pensamento, boa companhia. Passagem só de ida para um caminho sem volta, e sua dúvida: Por que somos tão tristes? Perseguindo o cansaço, a jactância e a mesmice do campo educacional. Se não bastasse sua escrita de combate, ora coquetel molotov, ora poesia, seu pensamento em ato — invocação de afetos. Uma mistura belicosa que produz aumento de potência, amplificação da ação, Diferença, tecimentos de grafias, artistagens de vida, sonhos de uma poética da e na educação que encandece agora encantada.

SMC por LBC

Em 2004, por intermédio da amiga Renata Roos, conheci aquela que seria minha orientadora de mestrado e doutorado, responsável pela grande virada profissional que a vida me trouxe. Até então eu nunca havia pensado em seguir uma carreira como pesquisador e muito menos como professor. Lembro-me de Renata chegando eufórica em casa e dizendo: *Hoje tem uma palestra com uma professora nietzschiana maravilhosa. Tu precisas conhecê-la!* Meu primeiro contato com Sandra foi arrebatador. Lembro do arrepio que tive ao escutar sua voz seca e cortante, o modo assertivo como apresentava suas ideias diante de uma plateia silenciosa e extremamente atenta. Ao final do evento fui apresentado a ela por Renata, que me encorajou a frequentar seu seminário na pós-graduação. A paixão foi imediata e, creio que, recíproca. De lá para cá foram mais de 15 anos, primeiramente como orientando, depois como colega.

SMC por LCQ

Em Sandra Corazza pude observar (e de alguma forma tentar tomar emprestados) o amor e o comprometimento com um tipo de pensamento enraizado na concretude do mundo. Mundo, no entanto, todo por inventar, por meio da transmutação de uma bibliofilia rigorosa em uma espécie de ética de leitura e de escrita de textos verbais, não verbais, animais, vegetais, minerais e fantasmáticos ao infinito.

SMC por LU

Não há início nem fim dos atravessamentos provocados pela experiência-Sandra. Que sorte tê-la encontrado. Construiu contornos que nem imagina: imagem de mãe, mulher, acadêmica, pesquisadora. Vizinha de bairro — menos belo desde a sua partida. Orientadora incansável, da pesquisa, do amor e da cor do batom. Entre acender um Charm e tomar um cafezinho, um singelo compartilhar da vida. *Post-it*, canetas coloridas e notações de aula. Também brincava de costura. Vaidosa, dedicada, apaixonada. Impiedosa. Força propulsora de sonhos. Nada a despreveria sequer parcialmente. *Gracias a la vida que me ha dado tanto.*

SMC por LVVB

Sandra AMA(R) COR(e)AZZA(S) SMC, com amor de sempre, sem caretice, empurrando sempre nós para o mundão, com sua genialidade-trovoada dava uns toques: “Aqui, em cima... já escrevam nas normas. Podem se agrupar, ok? Vamos ocupar. Vejam o título, a chamada. Gracias. Carinhos”. Com sua luva de pelica avisava: “Queridos, convido-os p/defesa de proposta de Tese de.... horário europeu. Desde já, agradeço”. Atrasos, desculpas e comida com alho, nem pensar. Cerveja Original, articulação conceitual, trabalhar sem parar, sempre. Sandra Mara Corazza, sorte a nossa, tua provocação permanente, que ainda agora nos põe a escrever.

SMC por MAP

O *Mar* de nossos nomes foi mote de bilhetinhos e risos. Sandra é Mar de criação que mobiliza em mim ondas de fascínio, inspiração e afetos. Marcou meu pesquisar com seus questionamentos incômodos, sua prática de criar palavras e sentidos. Praticante de uma língua fina, astuta, engenhosa, faiscou o meu grupo de pesquisa com o desejo de conhecer. Tocadora das modulações e da proliferação, foi a minha *bruxa-nômade-do-currículo* e a *bruxinha-do-telhado* encantadora de meus filhos. Sandra soube tocar o eterno em seu presente e tatuar em si mesma o *amor fati*. Por isso se faz viva em mim, em nós...

SMC por MDLA

Feiticeira do espírito, dama do intelecto. Flor em sonho de Coleridge é aquela que encarna anacronismos, transforma incoerência em lua de concreções fictícias e arrebatada céu e terra em *disperata vitalità*. Entoadora de Lautréamont em vestido de festa, faz tremer a acídia de indecisos com mirada medusina e perfume francês. Sandra Mara Corazza, minha malvada favorita, minha professora.

SMC por MGN

Quem é quem é? Brincadeira de criança, adivinhação! Centopeia, com centenas de pernas, milhares de ideias; bruxa faceira, Crisopeia, incendeia Pompeia, invoca Medeia, dança com as Bacantes; fazedora de pactos in(can)decentes, embaralhadora de códigos, revira infinitamente as tripas da gente. Salamandra malandra...fazes muita falta pra gente! Salve, Sandra! Presente!

SMC por MIKC

Aram amada dançarina turca, parideira de Fiona. Flor sempre viva. Espinheira Santa. Ardna's ave da montanha. Personagem especial de uma vida, anéis de fumo imaginário. Fúria e generosidade, abrigo e danação. Cafés adoçados com “veneno” remexendo arquivos. Olhos de alquimista verde-esmeralda nas aulas e marejados em bancas. Malvada favorita. Zandra, gozo e astúcia. Professora, infinitos enigmas e energias vitais. Mara D'Faced. Sandra, conto, aventura, fábula, Diferença. Corazza: pede pra sair! Papo-reto e sussurro. Ternurinha do PPGEDU. Mensagens e variedades. Exigência, rigor de escrita. Aulas da EJA e manifestações na Praça da Matriz, Seminários no prédio azul, pareceres certos. Epitáfios, haicais e textos infindos. Manancial de escrita infinita, por onde navegamos naus. SAM-SEM-MIM/MIM-SEM-SAM/ARCO & ÍRIS!/MAR-ÉS

SMC por MMM

1996. Como professora substituta na FACED para ministrar a disciplina de Didática, encontro Sandra. Inúmeras reuniões e um sentimento de solidão, de repente uma pergunta. Desconcerta. Escuto de sua boca, somos Humanos demasiado Humanos. E no meio de discussões aparentemente burocráticas, seu pensamento emerge trazendo a vida. Anos depois, como professora efetiva, em outro departamento, a Filosofia nos liga. Sem precisar falar, construímos um afetuoso cuidado uma com a outra. Quando assumi a Direção da FACED junto com Cesar, lá estava ela a nos dizer com imensa sabedoria o que este espaço poderia significar. Cumplicidade te traduz pra mim.

SMC por MMR

Sandra fala do cachorro semi-afundado de Goya, com um sorriso que é ele também semi em seu gesto: de canto, de boca. Sandra contém neste canto, ou neste canto de jardim em sementeação, paradoxo: como o motorista que por sê-lo, sabe o caminho e ao mesmo tempo o perde, dentro de si; Como ela, o jardim dela, os cachorros dela, semi adormecidos, sonolentos, sonhorentos.

SMC por MPRZ

Hoje há mais passado que ontem. Por mim, por fora de mim, ainda atravessam palavras delirantes, multiplicando direções e arriscando desvios dos pesadumes do mundo. SMC, um falar que nunca parou na palavra, escrita insone e arrebatadamente sensível. Espalhamento de desequilíbrios, esses alarmes preciosos a lembrar a imensidão da vida. Ela escrevia, quer isso fosse possível ou não. Não expressava palavras feitas em confeitarias, ao agrado da clientela, mas aquelas movidas pelas canções ruidosas, artesanias ao *fouror*, despertando-nos de uma vontade de transparência. Palavras-chave que não destrancam o mundo, mas escapam daí alguns sonhos murmurantes plenamente vitais. Para além da maestria, sutilezas, carinhos. Olhar intenso, típico das raças informes. *Theatrum mundi*. Corpo escancarado ao inabitado, operando por ramificações e compondo um arquipélago movente em combate contra as tiranias que nos acompanham. Efeitos para uma vida inteira. Meus silêncios permanecem abertos. Minha solidão continua a encontrar a sua.

SMC por MR

< SMC por > < “e é Marina dos Reis, ainda por cima”: em 2011 chegou no DEC/FACED, onde eu era secretária, e colocou-me nas mãos “História da infância sem fim”. Parecia que sentia em mim o cheiro de papel, traçaria. Desejei voltar ao nojo que sentira pelos bancos universitários. De PEC em PEC, Paola, Máximo, Mc Sandra. Uma conversa sobre a biografia de Sórora Juana Inês de La Cruz: “Octavio Paz é meu pai intelectual”, disse-lhe. < >> e Coragem para a prova do mestrado e 1 ano e 3 meses e dor e solidão e 5 versões e uma noite em claro no meio da Redenção e não pedi pra sair do BOP < > e 203 páginas e óculos perdidos. Entreguei-lhe um coração tintado à sangue, Borboletei, “mas tem de virar abelha, fincar o ferrão no doutorado”. SMC é tipo escrever sonhos, as palavras não alcançam.

SMC por MRO

Nas lidas de escritura batizou-me “Azucrim” e “Amorini”. O tom mais grave foi quando afirmou: “Tu tens uma Tese aqui”. Apneia. *Ostinato rigore* — a divisa que fantasio como legado. “Mar” e “Cor”, para designar o encontro de nossas letras — mar alto da escritura recitada de cor, repetida de coração. Por ser o mais bonito que podia, escrevi-lhe uma Tese e poemas (em brinde aos anos, na atmosfera de um Mallarmé concretista trôpego nos trópicos). Os seminários e as orientações em grupo foram a escola das facas. Garras, gestos, palavras: afiadas. Da filiação, escrevo: ela sempre atravessa minha fantasia de aula (de escrita), compondo minha responsabilidade docente alegre. Quando o luto foi trabalho (*Vita Nuova!*), barthesianamente afirmou: “é preciso deixar os mortos enterrarem os mortos”. Amorosa e dura lição. Sandra, também escrevo (ensino) para vencer a Morte. Um brinde alto. Viva!

SMC por NMP

Conheci a Sandra no DEC, em 1992. Depois, no grupo de orientação do professor Tomaz. Mais tarde, ela se tornou minha orientadora de Doutorado. Finalmente, me tornei, desde 2006, seu colega de DEC-FACED. Memória: dos *post-it* grudados em meus textos, prova de seu afeto, do seu cuidado e de sua imensa sabedoria; das alegrias, sempre regadas a elementos étlicos, das quais o Hugo nunca poderia faltar — e cantar; do seu ímpeto e furor revolucionário, sempre pronta a uma batalha pela vida, pelas crianças, pela escola, pela Didática, pelas pessoas e pelos seres do universo. Foi dela a ideia de escrever uma Tese sobre o Amor. Era como se ela se desfizesse da matéria e se tornasse o amor dessa minha tese e todos os amores do mundo. Sempre em desassossego.

SMC por PO

Desde que encontrei seu livro, *Para uma filosofia do Inferno na Educação*, na biblioteca da universidade, comecei a aprender *com* ela e a admirá-la. Desde então, também tive a honra de aprender vivendo *junto* dela. Revirei os balaios da feira do livro, pela primeira vez, com ela. Filmei seus pés enquanto caminhávamos na areia. Fotografei, frequentemente, suas pequenas mãos e dedos, sempre anelados e acompanhados de algum texto. Explorei o lado de fora com ela, enquanto esperávamos pela saída ou pela chegada dos demais. Era engraçado quando ela provava minha bebida e fazia caretas. E ela nunca deixava de implicar com meu *jeans* rasgado. Sandra Mara Corazza dava tarefas que pareciam impossíveis; sempre inventava alguma coisa nova e queria tudo pronto para ontem, mas nunca deixou de *fazer e viver junto*.

SMC por PZ

Não aceita. Diz que não. Tu é muito boazinha. Traíra! Está de unhas feitas, que bom! Que tamanco mais lindo! Quanta competência social! Como é que pode ser assim essa tua sogra, hein? Por que tu não faz um corte repicado de pantera? O que é que tão pensando? Vulnerável uma ova. O que é aquilo? Pobre que nem um rato... Bonita para empregada, né? Por que essa bisco não faz uma hidratação? E essa maquiagem de chacrete? Não tem vergonha na cara? Caudilho! Quanta mesquinharia...vamos sair de perto. Ninguém merece. Eu que não. Como é que tu adivinhou? Bruxa!!! Olha o que dizem de ti. Melhor tu te cuidar. Menos, senão tu vai atrair coisa ruim. Tudo bem com as meninas? Sonhei contigo. Quer um pouquinho? Come que tá bom. Mas o que é isso? Por acaso os postes estão mijando nos cachorros? Sempre quis te ver com cabelo curto! Afinal, ele é ou não é? Como assim?! Esses maridos egoístas...quanto mais velhos mais bonitos ficam. Ai...Pazinha... Dá medo. O teu é um elfo. Lembra dos porcos-espinhos: nem tão perto para se espetar, nem tão longe para passar frio. Lógico.

SMC por RAA

Texto soluça, gagueja, suspende. Tempo aniquila espaços. Ode à vida, à amizade, à saudade. Tempos idos, vindos, vividos. Autora imparável. Infantil inenarrável. Educadora incansável. Diabólica fina e afiada. Memórias brincam. Sobressaltam. Sorriem e choram. Esquecem. Explodem. Vazam. Rasgam sensações. Oficina. Étlica. Memórias desejam. Vociferam. Viram as costas. Corazza. Pensamento estranhado. Sensibilidade ácida. Delicada. Coração infinito. Amizades ilimitadas. Livros são mais que páginas, palavras e imagens. Constroem vidas, modificam paisagens, abrigam sonhos, estimulam coragens. Livros não precisam de capas. Respiram encontros. Sandra e eu. Livro de carne e sangue. Levarei pela eternidade. Habita meus olhos, íris, pupila. Pulsa no Este eu guardo na pele, na vida e na morte. Guardo para poder um dia olhar no olho dela. E que ela leia o que só ela pode traduzir. Deusa e bruxa. Ela!

SMC por RPC

Na graduação: Personalidade marcante, voz inconfundível. Capaz de despertar amor ou ódio. Observadora, perspicaz, incentivadora, irônica, temida. Dizia o que pensava, às vezes desconcertando quem ouvia. Fazia prova oral. Apresentou-me Deleuze, que amei intensamente. Na bolsa de iniciação científica: Generosa, liberal, protetora. Participávamos das reuniões do grupo de orientandos, lendo suas produções, e comentando, na medida de nossas limitações teóricas. Assistíamos às aulas da pós-graduação. No Mestrado: Exigente, amiga, criativa, festeira. Agregava todos à sua volta. Realizava saraus, propunha happy hours e performances Éramos “um bando e muitos outros”. E eu sonhava em, ainda, ser sua doutoranda. Deixa imensas saudades!

SMC por RSC

À lua uiva
Feiticeira das palavras
Arte Coraja
Noturna espreita
Senhora dos labirintos
Salamandra
De amor-fati
É disso que se trata

SMC por SBM

Parece ter sido em algum dia de 1996, ao chegar em uma reunião na UFMT, pela manhã, onde encontrei colegas do curso de Pedagogia com a professora Sandra Corazza. Não a conhecia. Foi primeira vez que a vi e dela ouvi. Sandra fez contundente crítica ao psicologismo que toma a Pedagogia, dito a um grupo de construtivistas. Na manhã do dia seguinte, ela fez uma conferência a um auditório repleto de professores da Educação Básica. A reverberação da sua exposição era sentida nos sons dos comentários, nos rostos admirados, nos corpos excitados por terem ouvido algo realmente novo. Essa internalização imagética que tenho é a origem da ficção que dela fiz, e que deu lugar ao corpo, à voz e a escritura que com ela aprendi desde 2010. Com ela, os encontros eram peripécias afetivas, afetações peripatéticas, sempre além...

SMC por SC

M-AMMA

Gênia-guerreira-filosófica

Entoadora de versos de ensino

Engenheira de fabulações e feitiços

Disseminadora de conhecimento e desafios

Desafios, desafios e desafios!

Nunca se acovardou

Onipresente e tangível

Apreciadora da matéria infinita do porvir

Des-criadora, des-fazidora e transcriadora

M-AMMA-Professora!

Desafiadora daquilo que foi, é e será

A gênica em uma época ingênua

Ou porque não in-gênica?

Artista da Artistagem inventiva das palavras

Criadora de conceitos, termos e linhas de pesquisa

Linhas perigosas, malditas e densas

A sua herdade inconcussa

A sua Escriteira

O seu presente desafiador

A ser usado e transcrito

Dessarte para a arte

A transcrição da alma

Presente no presente

A pesquisar e a provocar

Na incessante senda filosófica

Na construção de sua torre junguiana

Em sua ilha de paz

Sempre estará

Presente no coração e na mente
A zelar pela gente
E um dia ela irá abrir a porta
Para o reencontro de amores que nunca perdemos
Os nossos e os dela
...os nossos sempre foram ELA.

SMC por SLA

Ela: É sonho, é devaneio, é delírio. Aterrorizante e uma presença que intimida. É monstra que assombra toda vez que leio e escrevo. Ainda, em potência, me afeiçoa pensar que da ausência do seu ser há rastros e palavras; de toda sua monstruosidade testemunhei afetos amorosos e finais de mensagens que diziam: Eu te Amo.

SMC por SELB

Ela tinha muitos nomes, Sandra era o único que eu usava, mas já se denominou Mara, Márai, Maradea nunc sum, Amor fati, De Fouror, corazzakai, S. M. Costello, Lisbeth Salander, Salamandra, Cassandra, San, Sandy, sandramaracorazza. Ela já me cunhou de Samuel EL Bello, pela origem hispânica e porque EL era a abreviação de Edmundo Lopez -meu nome e sobrenome do meio. Ficava brava quando lhe dizia que a linha das filosofias da diferença do nosso PPGEDU/UFRGS não era mais a de número 09, acho que talvez porque lhe disseram que o 9 é o valor cabalístico do seu EIS AICE, uma das suas mais notáveis invenções. Como tal, inventiva, ativa, infernal vivia a filosofia de Nietzsche. Como inimiga sincera sempre desafiava, seus modos de pensar e fazer são o legado de sua imensa generosidade intelectual, disponibilizando com o maior carinho e afeto o melhor que ela tinha para se ler e o melhor e mais criador que ela pôde escrever. Deixa muita saudade.

SMC por SSG

Foram dois os encontros físicos e tantos outros acontecidos por meio de seus textos. No primeiro, em uma aula da pós-graduação encabeçada pelo professor Julio Groppa Aquino, um texto de Corazza foi discutido na presença da própria autora. Lembro-me de sua jaqueta de couro preta, contrastando com sua voz aguda, de textura doce, mas firme, a discursar sobre currículo, didática, escrituras e outras ideias filosóficas a me deslocar. O segundo encontro, menos impessoal, deu-se por conta de sua participação em um evento no Sesc-SP sobre educação e contemporaneidade. Naquela tarde ensaiamos ser demiurgos. Dessa vez ela trajava uma leve e clara blusa de seda. Entre o couro e a seda, de Corazza levo que a prática docente, orgânica e artesanal, ainda que ora leve, ora densa, pressupõe tecitura, invenção, recorte, dobra, pele curtida, flexibilidade e firme delicadeza.

SMC por SRLM

SMC uma vida de professora escritora, pela poética da escrita aromática profana, a perturbação sempre pelo incômodo da fruição política.

SMC por VC

Disse ela: *Sa(lama)ndra pass(e)adeira passou*. Não! Está aqui e segue comigo, mais viva do que nunca. Entre uma prosa e outra, entre um texto e outro, sempre a convoco. Obviamente que, em nossos encontros, não há redenção de nada e de nenhuma ordem, nem de ninguém, nem de nós mesmas. Ela de novo: *a vida não é nada justa; a danada é o que é*. Diria Babenco, *é tudo Fellini! A morte é uma coisa simbólica*. Eu, por exemplo, já morri algumas vezes. A primeira foi medianamente uma sentença de morte dada por um médico anatomopatologista. Ele estava errado. *Sorte a nossa!*, disseram meus amigos e amigas. *Que azar!*, certamente disseram meus/minhas inimigos e inimigas. E quando a gente se encontrar de novo, façamos, como ela disse, um *brinde grego*. *Que nossos inimigos explodam de inveja* (acréscimo mórbido: *E não vamos catar nem um pedaço*).

SMC por VCS

Furacão, (a)temporal. (In)ventos e marés. Desacomodação. Mestra-doutora. Professora. Potência-propulsão. Força encorajadora. Dinamite. Explosão. Escrevente. Movente. (Ins)piração. Há um tanto de vida que Sandra cultivou em nós que nem a morte leva. Sandra está em mim. Em minha docência, em minha escrita. Sandra mudou minha maneira de olhar, de ouvir, de sentir. Sandra nos deixou muito cedo, mas Sandra não nos deixa. Fim da escrita da Tese e Sandra transborda. Se esparrama. Invade cada página, cada movimento da pesquisa. E hoje corto, recorto e colo pedaços do tanto que ela nos deu — generosamente — de presente. Obrigada, Sandra!

SMC por VDA

Eu poderia iniciar dizendo que não tive o prazer de conhecê-la, mas seria uma mentira, daquelas de pernas bem curtas. Ela, mesmo, eu nunca vi, mas muito li. De tanto ler seus escritos, fiz uma leitura dela. Uma escreitura curiosa sobre quem poderia ser essa mulher-chama que nos pede, como a vida do Rosa, coragem. Sandra Corazzosa. Uma admirável chama (sempre) acesa que alimenta a nossa coragem de nos lançarmos ao mundo. Eu poderia terminar dizendo que eu tive o prazer de conhecê-la, o que seria uma mentira, uma lorota boa. Ela, mesmo, eu sempre li, mas nunca vi. De tanto ler seus escritos, fiz uma leitura dela. Uma escreitura curiosa sobre palavras lançadas ao vento. Criei — en-sina-ventos — do muito que dela eu [des]conheço e, com isso, aprendi a escrever.

SMC por VNB

Na preamar (maré-cheia) da Conferência Estadual LGBT do Pará, no Hotel Solamar em Belém em 11 de abril de 2008, avistei Corazza de bubuia (flutuando/descansando). Nas primeiras palavras trocadas, percebi a potência de seus textos em sua verve da diferença que me atiçava a problematizar a teoria queer fora dos muros escolares. SMC, uma mulher-professora-pesquisadora capaz de experiência (com todos os exs como aponta Larrosa: o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência), pois se “ex-punha” em cada texto, em cada palavra, em cada gesto. SMC experimenta a vida e suas múltiplas possibilidades até o último fio, experimenta teorias, autores/as, amizades, viagens, esrileituras e produz o efeito Corazza! SMC viveu uma vida professoral e fez da escrita uma arte de viver!

SMC por VPF

Generosidade... aqui concentro todos os afetos que movimentam nossa relação. Lembro-me da última orientação, por chamada de vídeo, em 20 de agosto de 2020, sobre a Tipologia dos Sonhos ela sussurra até hoje em meu ouvido: “Vaninne, por que insistes em nomear?” Ao mesmo tempo em que reivindica o rigor da escrita cobra insistentemente para que coloquemos a produção em movimento: “Tudo aquilo que fica parado cria mofo... não gosto de coisa parada”. Assim, Sandra vive no tempo presente. Nunca será passado. Vibra em nossas mãos escritoras sua força por experimentar as ações incorpóreas da Docência: “Sejam dignos da minha herança”.

SMC por WG

Tive algumas conversas com a Sandra (com ecos interiores) desde que a conheci há 20 anos. Nada tinha lido dela até então. Vinha do meu doutorado em Critical Theory (isto é, Filosofia e Artes) na Inglaterra, onde Derrida e Deleuze eram leituras diárias e procurava por interlocutores na área da Educação (sempre tão clerical e reativa), onde havia me metido (segundo o costume de falar onde não se é chamado). Uma vez brinquei com ela dizendo que a minha trajetória na Educação foi marcada por antes da Corazza e depois da Corazza (AC/DC), tal o impacto que a sua escrita-experiência me trouxe. Assim fiz alguns contrapontos entre a experiência de vida e a vida da experiência. Depois, foram idas, vindas e exercícios de telepatia em meio às topadas que a vida dá. Essa é a relação rara e bonita que eu tive com a Sandra. Agradeço aos organizadores do livro pelo convite: lembro-me de uma penúltima conversa no nosso último encontro, onde ela me disse, como gostava de dizer, que já estava com saudade de me ler. Difícil acreditar que ela não está mais aqui, quisera ser um poeta para encerrar dizendo que somente eu, embaixo da chuva, lanço um sorriso ao espaço.

SMC por WF

Os ventos da vida sopraram, me movimentaram, me colocaram a caminho do pensamento da diferença e ao encontro de Sandra. Um dia eu ouço aquela singular voz dizendo: “Oi, querido!”. Eu havia caído no “Observatório da Educação” e nas oficinas do “Projeto Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida”. Assim conheci essa demônia incrível com sua “(...) filosofia do Inferno na Educação”. Suas frases eram emblemáticas e inesquecíveis, era impossível não participar de suas aulas que me deixavam a pensar, até com uma leve dor de cabeça, como se um demônio criador dançante estivesse se contorcendo dentro de mim, fazendo o corpo sempre se tornar outro. Isso me deixava com vontade de pesquisar, de ler, de escrever, de ministrar aulas, de me mover, de criar, de transcriar, de artistar... Com ela aprendi que “é disso que se trata!”.

SMC por WOK

Mais do que um testemunho quero compartilhar uma cumplicidade, uma intimidade, da que riamos com Sandra. Torno ela pública e com ela recrio seu sorriso. Ela faz parte de um sonho materno. Sou o filho caçula de dois. Meu irmão mais velho é homem, Sergio. Minha mãe, Marta, pensou que eu nasceria mulher. Na verdade, não pensou, estava inteiramente certa. A gravidez foi completamente diferente, os sintomas, as sensações, a forma da barriga, o peso do corpo, os movimentos internos, tudo indicava algo diferente e minha mãe interpretou que o sexo seria diferente. Por tanto, só pensou em um nome de mulher: Sandra. Eu seria Sandra, só podia ser Sandra. Não havia nome de menino. Quando nasci, a decepção inicial foi grande, um tio que estava perto sugeriu Walter Omar e assim surgiu meu nome. Mas meu nome de sonho foi e segue sendo Sandra.

ENTRE OS CÔMOROS DE IMBÉ:

entrevista com Hugo Corazza

Julio Groppa Aquino

Em julho de 2021, exatos seis meses após o desaparecimento de Sandra Mara Corazza, realizou-se a entrevista a seguir com Hugo Vasques Corazza, seu companheiro de mais de cinco décadas. Além de um testemunho da trajetória de Sandra, trata-se de um tributo também a ele, Hugo, personagem-chave dos enredos vividos. Em tempo: às perguntas e respostas foram acrescentados quatro breves poemas da autoria do próprio Hugo

JULIO: Caro Hugo, revendo o memorial para o doutorado que a Sandra escreveu em 1994, aparece uma marca forte dela: a inquietude. Por exemplo, quando menina, a leitura dos livros que ficavam escondidos pelo pai. Eu queria te perguntar de pronto: quem foi, ou melhor, quem continua sendo, Sandra Mara Corazza?

HUGO: A principal característica da Sandra sempre foi essa inquietude, essa forma dela de enxergar o mundo e tudo que a cercava. Ela sempre esteve em busca de coisas melhores, coisas maiores. Ela nunca se conformou com o normal do cotidiano. Sempre achava que podia tirar mais detalhes. Era uma pessoa rica em pensamentos. E pensava sempre que podia fazer mais. Ela se envolveu em vários Movimentos antes de entrar na Universidade e, depois, na Universidade, com grande auxílio do Tomaz [Tadeu], ela achou um rumo. Mas,

mesmo dentro desse rumo, ela sempre foi inquieta, sempre buscou novas maneiras de enxergar a filosofia, a educação. E, lá pelas tantas, o Tomaz não gostou muito das ideias dela. Ela começou a aglutinar o País inteiro praticamente, e quando o Tomaz se deu por vencido, como é da personalidade dele, se retirou do DIF [grupo de pesquisa *Artistagens, Fabulações, Variações*], que foi uma criação deles dois. Ela estava sempre estudando, nunca parou de estudar. No próprio hospital, dentro das possibilidades que lhe deu a doença, ela estudava e nunca achava que estava bom. Sempre partindo para coisas novas. Então, essa foi a principal característica dela ao longo desse tempo em que nós estivemos juntos. Sobre essa história dos livros proibidos pelo pai, ela romanceia um pouco. O pai dela gostava muito de literatura, a mãe acompanhava, os livros estavam disponíveis, ela pegava. Claro que havia aquele rigor paternal, mas ele acabava deixando tudo disponível. Era uma prateleira grande de livros, e ela lia praticamente todos. Não só esses livros proibidos como outros também: Érico Veríssimo, Jorge Amado. Não havia uma grande biblioteca em termos de escritores estrangeiros, mas isso aí ela leu tudo: Machado de Assis e todos os clássicos que a gente conhece. E continuava lendo. Ultimamente, ela lia bastante filosofia durante o dia e, à noite, ela tinha o hábito de ler, como é meu hábito também, literatura mais novelesca, romances de ficção, que ela devorava. Era um após o outro. Ela lia com mais rapidez do que eu. Enquanto eu lia um volume de alguma coisa, ela lia três.

J: Qual foi o último livro que ela leu?

H: Ela tinha o hábito de sempre ler dois ou três livros. Então, ela andava lendo esses autores americanos, o Harlan Coben, o Stephen King que ela adorava, e outros assim menos im-

portantes. A gente trocava ideias, opiniões, e, às vezes, eu lia antes e ela lia depois o mesmo livro. O outro, o inglês que ela gostava, Ian McEwan, o japonês Murakami também. Esses foram os últimos que a gente conseguiu ler e, ao mesmo tempo, conversar sobre esses autores.

J: Hugo, quando vocês se conheceram?

H: Nós nos conhecemos em 1967. Ela morava em Montenegro ainda. Veio para Porto Alegre em 1969. Nós nos conhecemos lá na Barra do Chuí, um balneário no Sul do Brasil, perto do município de Santa Vitória do Palmar. Ali é a origem do pai dela e da minha mãe. A família dela tinha parentes lá e a da minha mãe também. A gente passava os verões ali. E, nesse verão de 1967, a gente acabou se conhecendo numa determinada esquina que ficou na nossa memória. Está lá até hoje.

J: Qual é?

H: A esquina do hotel. Então, começamos a namorar em 1967 naqueles bailes de Carnaval que existiam antigamente. Existem até hoje nos clubes, mas naquela época era tradição. Em um desses bailes, no dia 6 de fevereiro, nós começamos a namorar. Depois, nos afastamos. Acho que foi em maio, por aí, que nos afastamos porque tínhamos algumas ideias diferentes. A Sandra, apesar de muito intelectual, tinha suas coisas próprias. Ela entrou num concurso de beleza, por assim dizer. Foi candidata a Miss *Brotinho* — coisas do passado, né? —, e eu não gostei da ideia. Eu dizia: “Acho que isso não combina contigo”. A gente já tinha afinidades, assim, intelectuais, de literatura principalmente, e eu não concordei muito com a história. Mas ela foi e ganhou esse concurso de

Miss Brotinho. Houve um concurso estadual que se chamava *Namorada do Rio Grande do Sul*, e ela, como *Miss Brotinho*, foi candidata. Aí, realmente, eu não gostei mesmo. Então, ficamos afastados por uns sete, oito meses, mais ou menos. Ela chegou a namorar outro rapaz lá em Montenegro. Eu já morava em Porto Alegre. Também tive uma ou duas namoradas aqui, não me lembro. Na época eu tinha 20 anos, e as coisas eram mais abertas, mais livres, de tal forma que, depois, ela me escreveu uma carta em que dizia que compreendia minha posição sobre o concurso e que gostaria de reatar. Eu fiz um beicinho, por charme. Mas, evidentemente, aquilo durou um mês. Aí, eu fui a Montenegro, e reatamos de vez. Ficamos assim até 1973, quando nos casamos.

J: Os filhos nasceram quando? O que ela estava fazendo nesse momento?

J: Assim que ela se formou na Filosofia. Na ocasião, época do Golpe Militar, ela era frontalmente contra, e eu não me importava muito. Eu pensava mais na família, tinha que trabalhar e não gostava da situação. Em 1964, eu morava no Rio de Janeiro. Eu nunca fui muito adepto daquela Revolução, mas eu tinha que trabalhar desesperadamente para poder manter a família. A minha ideia, e a dela também, era constituir família, com filhos e tudo mais. Até que, em 1972, ela fez um concurso para professora no Rio Grande do Sul. Ela passou nesse concurso e começou a trabalhar. Começou a dar aula nas séries iniciais, educação infantil, e passou por vários colégios. Até que, finalmente, ela começou a pensar em mestrado e doutorado, porque em 1976 nasceu nosso primeiro filho, Paulo. E depois, em 1978, o segundo, André. E, em 1980, o terceiro, Sérgio.

J: Três rapazes.

H: Sim. E nós nunca tivemos nome para filho homem. Nós sempre achávamos que ia nascer uma menina, desde o primeiro filho. Então, o nome já estava decidido: Giovana. Aí, nasceu o primeiro, e ele não tinha nome. Então, ele ficou uma semana sem nome, até a gente decidir. Na época, estava em voga aquele filme *O Anônimo Veneziano*. Nossos amigos diziam: “Ele é um anônimo veneziano porque não tem nome”. Até que um dia, lá no hospital ainda, eu disse: “O que tu pretendes?”. “Ah, eu gostaria de Paulo”. “E eu gostaria de André”. “Então, vamos sortear”. Sorteamos, e ela ganhou. Então, foi Paulo. E eu disse: “Se a gente tiver outro menino, o nome já está escolhido: vai ser André”. Depois, como veio outro menino – a gente sempre pensando em Giovana –, ele já tinha nome. E o terceiro foi a mesma coisa. Era para ser um casal apenas, mas, como o segundo nasceu menino também, nós conversamos: “Vamos tentar o terceiro. Pode ser que venha uma menina”. Ela tem dois irmãos, eu tenho duas irmãs. Então, nós somos de família de três filhos: “Vamos ficar com três também”.

J: Quantos netos vocês têm, Hugo?

H: Meia dúzia. O Sérgio, inclusive, é casado com uma moça de nome Giovana. Acabou vindo a Giovana. Para minha sorte, ela acabou vindo.

J: Hugo, eu me lembro, logo quando conheci vocês dois, de uma cena de ciúme dela em relação a você. Vocês tiveram uma relação apaixonada?

H: Sim, esse ciúme era recíproco. Eu sempre a acusava de ser mais ciumenta do que eu, e ela da mesma forma. De qual-

quer maneira, éramos apaixonados. Daí, o ciúme era inevitável. Nos últimos anos, eu não ligava mais, mas, com ela, não tinha conversa.

J: Vocês tiveram uma vida feliz juntos?

H: Tivemos sim. O que eu posso te dizer é que ninguém é totalmente feliz. Acho que todos nós somos medianamente felizes ou infelizes. Mas, sob o aspecto da nossa vida, os três filhos foram criados com algumas dificuldades.

J: Como foi isso?

H: Percalços naturais. Com os filhos, ela, por ser uma pessoa amorosa demais com eles, acabava aceitando tudo. Eu era mais rígido com relação a quase tudo. No colégio, por exemplo, eles queriam que ela visse os boletins e me amansasse depois. Eu era o carrasco na hora do boletim. Isso até o segundo grau. Depois que os três entraram na faculdade, eu desliguei. Falei: “Minha meta foi atingida. Agora, a faculdade é com vocês. Quer levar 10 anos? Vocês pensem que cada ano que vocês demoram para se formar, façam um cálculo de quanto vocês poderiam ganhar e multipliquem por 12. É isso que vocês estão perdendo”.

J: E outros momentos difíceis?

H: Em 1988, tivemos uma desavença séria que acabou fazendo com que a gente ficasse separados. Já casados, com três filhos, nos separamos. Ficamos separados um ano e oito meses, mais ou menos. Ela teve outra relação nesse período. Eu também tive outra relação. Foi um momento muito difícil para os dois. Mas reatamos e, dali para a frente, as coisas

começaram a caminhar naturalmente. Amadurecemos na relação. Depois, claro, houve questões do trabalho. Ela ficou muito machucada com o término da relação profissional com o Tomaz, pelo modo como ele se retirou, assim, abruptamente. Aquilo a deixou muito chateada.

J: É a segunda vez que o Tomaz aparece aqui.

H: Isso foi muito importante. Mesmo depois disso, ela jamais admitiria, por exemplo, numa mesa de bar principalmente, que a gente começasse a falar do Tomaz. Ela não admitia isso porque ele foi muito importante na vida dela, no aspecto profissional. Foi muito importante. Ela se encaminhou, assim, para isso que ela fez até o fim justamente quando conheceu o Tomaz. Ela passou a estudar mais. O Tomaz era exigente, e ela compreendeu isso. Tanto é que, depois, o Tomaz acabou convidando a Sandra para fazer parte do grupo que eles estavam criando. Ela, o Tomaz, depois entrou a Paola. Ele foi fundamental na vida profissional dela.

J: Esse rompimento é conhecido e ao mesmo tempo desconhecido em seus detalhes.

H: O que aconteceu? Quando ela pensou no doutorado, pela convivência dela com o pessoal da Universidade, ela achou que o Tomaz era o mais indicado. Então, conversou com o Tomaz, e ele acabou aceitando.

J: Em 1994, certo?

H: É, 1994, talvez. Então, foi exatamente em 1998 que ela concluiu o doutorado. Mas eles se conheceram essa época, 1994, 1995, 1993, enfim, foi isso mesmo. E, a partir daí, quando eles

começaram a definir o DIF, ela começou a estudar mais do que já estudava. Ela começou a gostar mesmo do que estava fazendo. Ela e o Tomaz tinham sempre várias reuniões, vários encontros, e eu participava normalmente da parte social, e o Tomaz também participava. O Tomaz, agregado pela Sandra, começou a participar mais socialmente. Porque o Tomaz sempre foi o que ele é hoje: uma pessoa reservada. Eu tinha uma relação boa com ele. Assim, de bar, claro. Discutíamos coisas, eu brincava muito com ele. E, às vezes, ele não entendia as brincadeiras que eu fazia com ele. Houve uma situação que foi muito engraçada. Nós estávamos num bar depois de uma sessão de defesa, e lá pelas tantas, já no fragor da batalha dos vários drinks e chopes e tudo mais, surgiu a história que eu estava escrevendo um livro. Eu tinha um grupo de futebol, e eu brincava muito com o pessoal lá que eu estava escrevendo um livro, e o título do livro era *A República dos Canalhas*. Eu dizia para o pessoal: “Vocês estão inclusos no meu livro, tá? Vai ser uma surpresa”. E era blefe. Eu não estava escrevendo coisa alguma, mas todo mundo queria saber o que eu pensava de cada um deles. E eu fazia suspense, mas não dizia nada. E virou: “Quando é que vai ficar pronto o livro?”. E eu dizia: “Calma, é longo e tudo mais”. E, nessa noite no bar, surgiu essa história do livro. Acho que foi até a Sandra que lançou ou alguém que estava ali no grupo. Eu disse: “Realmente, eu estou escrevendo um livro”. E aí o Tomaz se interessou: “É mesmo? Que livro é?”. Eu disse: “Olha, eu tenho o título e várias coisas escritas já, mas ainda não terminei. Estou editando, estou trabalhando nele”. “E aí? Como é que é o nome do livro?”. Eu disse: “A República dos Canalhas. E tu, inclusive, Tomaz, tu está incluso”. Era a mesma brincadeira que eu fazia com o pessoal do futebol. Aquilo passou, terminou a noite e

tudo mais. No dia seguinte, de manhã cedo, a Sandra, ainda de ressaca, recebeu uma ligação, e ele estava completamente indignado com a história. “Mas como é que o Hugo me incluiu num livro desse? Por quê? O que eu fiz? O que ele acha de mim?”. Tive de fazer um e-mail para ele pedindo desculpas e dizendo que era uma brincadeira pura e simples, que eu não estava escrevendo livro algum e que ele não estava incluso em coisa alguma, e que, inclusive, eu tinha uma admiração muito grande por ele. Fiz uma coisa enorme. Só para tu teres ideia do tipo que era o Tomaz. Uma outra vez eu inventei também que A Cabana do Pai Tomás (porque ele se chamava Tomaz, claro) tinha sido um livro inspirado em um escravo negro de nome Tomás que tinha os trejeitos dele. E ele também não gostou. Aí, no dia seguinte, ele me ligou: “Hugo, estive investigando o que me disseste ontem, e não é isso que tu disse”. “Mas, claro Tomaz, como tu sabe, eu estava brincando”.

J: Hugo, me conte, por favor, o que aconteceu com a Sandra exatamente.

H: Vamos historiar um pouquinho. Deixe-me ver as datas certas. No final de 2019, ela fez um check-up, e apareceu um distúrbio qualquer no exame de urina. Em janeiro de 2020, ela foi a essa médica que tinha pedido os exames, e a médica olhou todos e disse: “Você está muito bem, com exceção desse problema aqui que tu tens na urina”. Não era visível, mas no exame microscópico apareceu sangue na urina. “E tu tens que falar com a sua ginecologista e, na sequência, com um urologista”. E pediu outros exames de imagem que ela tinha que fazer para complementar. Isso foi em janeiro. Aí entrou verão, férias e tudo mais, e a Sandra disse: “Vou deixar essas coisas para março”. Em março, começou a pandemia. E ela tinha um receio muito grande de

pegar o Coronavírus. Então, ela não queria se expor e disse: “Vou deixar passar essa pandemia, depois que eu vou procurar a minha gineco e um urologista”. Eu até já tinha falado com um urologista que eu visito, e ele me disse: “Vou indicar uma colega”. Isso foi até agosto. No dia 25, 26 de agosto, ela começou a se sentir mal, com dor no corpo. Achou que fosse Covid e foi à Unimed. O exame deu negativo. Isso foi no final de semana. Na segunda-feira, ela passou a ter dificuldade para urinar. E ela também não me disse que estava com dificuldade para urinar. Isso eu vim a saber depois. Na terça, também não estava legal, e, na quarta, falamos com um clínico geral que é amigo dos meus filhos. Ele pediu uns exames, de imagem e de sangue, para fazer na quinta-feira. Aí, ela me disse que estava urinando bem pouquinho. E outra coisa importante: ela não gostava de emergência de hospitais. Durante nossa vida, durante umas três ou quatro vezes, ela precisou ir devido a uma dor aqui, uma dor ali, e ela tinha uma certa síndrome de coisas que podiam acontecer. Ela tinha muito medo de que acontecesse uma coisa mais séria. E eu a levei nas emergências essas vezes, e aquilo deixou ela um pouco traumatizada. Então, ela ficou com pavor de emergências. E o médico me disse: “Hugo, leve-a para uma emergência”. Eu disse: “Ela não vai querer, ela não gosta de emergência”. Então, chamei a Unimed em casa. O médico examinou, examinou, examinou e disse: “Está tudo bem. Sua pressão está um pouco alterada, mas vamos lhe dar um comprimido para normalizar. Vamos fazer injetável para essa dificuldade de urinar. A senhora até vai me xingar amanhã, porque vai passar a noite urinando. Vou também injetar um lasix, mas o resto está tudo bem”. O que aconteceu? Ela tomou o lasix e passou a noite sem urinar. Acordou de manhã, não tinha urinado. Aí eu senti o perigo, senti que era uma coisa mais grave e comecei a procurar

esses locais para fazer os exames de imagem. Achei, justamente, uma vaga naquele mesmo dia em um lugar em frente do Hospital Mãe de Deus. Chegamos lá, e eu fiquei na frente do hospital, já que não pude entrar por causa da pandemia. De repente, ela me ligou e disse: “Vem aqui porque a radiologista quer falar contigo”. A radiologista me disse: “O senhor precisa tomar uma providência imediata porque ela está com um edema pulmonar muito grande”. O médico que estive na minha casa na quarta-feira disse que ela não tinha nada, que o pulmão dela estava limpo, e ela já estava com pulmão cheio d’água.

J: E então, o que aconteceu?

Jf: Saímos dali, e, do outro lado da rua, estava o hospital. Eu disse: “Vamos atravessar a rua, vamos ali na emergência”. “Não, não, pelo amor de deus, isso eu não quero”. “Vamos fazer o seguinte: vamos atravessar a rua e, se tiver muita gente, nós vamos embora”. Ela já estava mal, se arrastando, com dificuldade para caminhar. Entramos, e não tinha ninguém, felizmente. Expliquei na recepção o que ela tinha, que a médica tinha pedido para ela ser atendida. Imediatamente, sentaram-na numa cadeira de rodas e a levaram lá para dentro. Não durou meia hora, veio a médica falar comigo que ela estava com edema pulmonar muito intenso: “Vamos levá-la para a CTI para fazer hemodiálise imediatamente”. E ela ficou internada na ala de Covid. Então, não pude nem ficar lá. Eu fiquei na recepção até sei lá, 20h, 21h, até que a médica veio conversar comigo: “Ela vai ficar internada lá na ala de Covid. O senhor não pode ter contato com ela de forma alguma. O senhor é grupo de risco. Então, o senhor vá para casa e volte amanhã”. Isso era uma quinta-feira. Na sexta, eu voltei e, aí, consegui entrar. Eu abanei para ela de longe. Ela deu sinal que ia precisar do celular e coisas desse tipo. Aí

começou a via crucis. Depois de um mês e meio, mais ou menos, que ela ficou lá, fizemos o exame, e ela não tinha a Covid. Então, ela foi para uma UTI normal, e lá a gente tinha acesso. Lá pelas tantas, ela teve alta com indicação de fazer hemodiálise três vezes por semana. Eu consegui uma clínica que é perto de casa: terças, quintas e sábados eu a levava ao meio-dia para fazer hemodiálise. Aí ela já começou a não gostar mais da vida. Eu dizia para ela (era o que tinham dito para mim) que ela ia ser candidata a um transplante de rim logo depois de quatro, cinco meses. E o médico tinha me dito, e lá na clínica também: “Olha, ela tem uma idade ainda boa para fazer transplante. Ela vai viver por muitos anos com esse rim, e provavelmente nem vai morrer disso”. Eu dizia isso para ela, mas ela nunca se conformou com a situação. Então, ela começou a ter infecções, porque o cateter para hemodiálise estava no pescoço. E por que estava no pescoço? Os médicos tinham esperança de que o rim pudesse voltar a funcionar. Em 30% dos casos, os rins voltam a funcionar mesmo no caso dessa síndrome muito rara que foi detectada. Chama-se Goodpasture.

SOBRE A DOENÇA

Auto. Traíçoeira.

Mal. Dita. Abrupta.

Destruiu rins e mais,

Estima, pior, foi-se o melhor.

E não voltou.

H: Eles fizeram sessões incríveis de antibióticos, corticoides basicamente. Ela tomava muito corticoide. Mas, lá pelas tantas, começaram essas infecções, e eles optaram por fazer um acesso mais definitivo que era no braço, praticamente isento de infecções.

Mas é um método cirúrgico. Teve que fazer uma cirurgia para implantar esse novo acesso. Então, fomos para o hospital. O mesmo hospital de novo. E foi marcada a cirurgia. Eu estava junto com ela num quarto normal, como acompanhante. A cirurgia estava marcada para o dia 2 de novembro, uma segunda-feira. No sábado anterior, ela já estava muito mal, com enjoos e totalmente inapetente. E eu insistindo, as enfermeiras insistindo, para ela se alimentar. Para me contentar, lá pelas tantas, ela resolveu comer uma gelatina que veio como sobremesa da refeição do meio-dia. E não consegui. Eu fui ao posto de enfermagem e disse: “Precisamos de um gastro. Ela não está bem, tem alguma coisa no estômago. Não pode ser. Ela tem, inclusive, abdômen inchado”. Mas, era o feriadão de Finados, o hospital meio vazio e o plantonista de gastroenterologia não estava naquele dia, não tinha ninguém lá de gastro. Anoiteceu, era a hora que eu normalmente saía para jantar, e eu fiquei por ali. Ela me disse: “Tu não vai jantar?”. Eu disse: “Não, hoje eu não vou jantar porque tu não estás muito bem. Vou comer umas frutas que nós temos no frigobar”. Era umas 20h30, 21h e, de repente, eu escutei um suspiro, uma coisa diferente. Olhei para o lado, ela tinha fechado os olhos. Aí eu bati no rosto dela, vi que ela tinha desfalecido. Fui para o corredor e botei a boca no trombone. Aí veio o pessoal todo. Ela teve uma parada cardíaca e ficou seis minutos fora do ar. Cirurgia de emergência. Teve umas outras tentativas para fazer endoscopia, mas não deram certo. Foi uma noite longa. Às 2h da manhã, veio o cirurgião e me disse: “Eu fiz o que eu podia. É uma taxa muito alta de mortalidade. Não sei se ela vai sobreviver. Já está na UTI agora. Então, o senhor vá para casa e venha amanhã”. No hospital, acho que todos os hospitais são assim agora, no momento em que a pessoa vai para a UTI, tem que desocupar o quarto. Às 6h, eu estava de volta no hospital. Cheguei lá, e ela tinha sobrevivido.

O pessoal da CTI me disse: “É importante que ela sobreviva por mais oito horas; aí ela está fora de perigo”. E ela foi, foi adiante. Ela batalhava. Ela era uma guerreira.

J: Foi uma operação no estômago, não é isso?

H: Exatamente. Qual foi o problema que não foi detectado? Uma úlcera. Então, essa úlcera, naquela noite, perfurou. Foi aumentando de volume, aumentando, aumentando, chega um momento em que ela não tem mais espaço e perfura. E ela teve a parada cardíaca por hemorragia interna. Daí para a frente, ela nunca mais foi a mesma. Saiu da CTI, foi para uma intermediária e teve outro problema sério: não chegou a ter uma parada, mas foi algo próximo disso. Ela voltou para a CTI, e depois fizeram uma cirurgia para ver o que tinha lá. Depois da segunda cirurgia, que foi no dia 10 de janeiro mais ou menos, ela não acordou mais. Ficou lá na CTI, mas continuou desacordada, sempre sedada. Foi isso. Estou resumindo para ti em muitas palavras, mas poderiam ser muitas mais.

SOBRE O HOSPITAL

Sair de casa,

Andar, andar...

Chegar, ficar,

Profusão de muitos,

Erros tantos,

Ela no meio,

Definhando, lutando, buscando

A luz, êxodo de tudo,

Vamos ver, espera inútil,

Bisturi, salvou primeiro

Depois destruiu o que ficou,

Carnívoro, olhos injetados,

*Corte abissal,
Ceifou a arte,
A escrita, a alma.
Tudo.*

J: Um milhão de acontecimentos.

H: Sim, um milhão de acontecimentos. Várias coisas, várias coisas aconteceram. Ela passou um mau bocado. Um mau bocado mesmo. Porque, olha, era algo admirável. Revendo tudo que ela passou, é admirável como ela estava querendo continuar vivendo. Admirável.

J: E depois, Hugo?

H: Depois disso, no dia 22 ela faleceu. No dia 20, eu cheguei a conversar com um dos médicos dela. “Ela não está bem. Não acordou mais. O que aconteceu naquela cirurgia?”. Eu nunca soube exatamente como foi aquela cirurgia. Algumas coisas escutei, mas não vale a pena lembrar isso. De qualquer maneira, ele me disse assim: “Vamos fazer o seguinte: eu vou pedir uma tomografia com contraste, e vamos tomar uma decisão”. “Tem que tomar uma decisão, operar de novo. Porque assim ela está definhando”. Ele falou com pessoal, e foi marcado para a tarde, quarta de tarde. Eu assinei a papelada toda que eu tinha que assinar e tal, e eu já estava em casa, porque eu tinha que voltar para casa, me ligaram do hospital dizendo que não tinham conseguido fazer a tomografia porque ela não estava bem. Os monitores estavam indicando que ela não estava bem. A pressão estava muito baixa, alguns outros indicativos dos monitores, que são vários. Então, não fizeram a tomografia. Na quinta-feira, o médico disse para mim e para os guris que estava num ponto que não tinha mais retorno. Tínhamos que esperar ela falecer.

Na quinta de noite, estávamos ali eu e meus três filhos, ela parecia ter dado um up. Os monitores indicavam uma melhora. O médico de plantão disse: “Vamos aguardar essa noite para ver se acontece alguma coisa. De repente, é mais uma batalha que ela vai vencer. Agora, vocês saiam daqui. Se acontecer alguma coisa diferente, eu ligo para vocês”. Na sexta de manhã, cedo, nós já estávamos lá. Quando chegamos, os números todos tinham caído de novo. Até que às 10h30, por aí, ela expirou. Então, foi isso. Essa é a história curta, como eu te falei.

SOBRE O FIM

*Falou, do jeito que dava,
Acaba comigo,
Combinamos, eutanásia,
Falei que não, nada acertado,
Resiste, “no passarán”,
Dizia para ela,
Perdão, mas vou, disse pra mim.
Assim foi,
Saiu de nós, de mim, de todos.*

J: E depois, Hugo?

H: Nossa ideia era a mesma com relação à morte: pouca coisa a fazer. Nada de velórios longos. Cremação. Então, na sequência, o meu filho mais velho se prontificou a cuidar dessa parte da cremação. Falou com o pessoal, e disseram que poderia ser no mesmo dia.

J: Tudo aconteceu no epicentro da pandemia, certo?

H: Exatamente. Aí, então, eu disse: “Olha, é o que ela gostaria

e o que eu gostaria. Então, se pudermos fazer tudo hoje, vamos fazer tudo hoje”. Deu certo, se é que a gente pode usar essa expressão. E aí nos entregaram as cinzas no domingo posterior. Combinamos de espalhar as cinzas lá nas areias da praia de Imbé, aonde ela gostava muito de ir.

J: Onde é essa praia, Hugo?

H: Ela é próxima a Porto Alegre, ao lado de Tramandaí. Os filhos estavam todos lá. Os netos também estavam nessa cerimônia. Então, espalhamos as cinzas lá. As cinzas da mãe dela também foram jogadas lá, no mesmo lugar.

J: Na praia?

H: Nos cômoros. Os cômoros que ela admirava muito, a gente admirava, e ela gostava demais também porque era uma coisa bem natural.

J: Perdão, o que são cômoros?

H: Cômoros são os montes de areia que se formam antes do mar. Lá nessa praia de Imbé tem vários, tem muitos cômoros, um ao lado do outro. Diferente de Tramandaí de onde tiraram todos os cômoros com as máquinas. Ali, felizmente, estão todos os cômoros. É bem natureza mesmo. Então, foi isso.

J: O vento levou.

H: O vento levou, exatamente.

J: Para encerrar, gostaria que você dissesse quem é a Sandra hoje para você.

H: A Sandra está do meu lado sempre. Eu não tenho, assim, pen-

dores ao espiritismo, mas, de qualquer maneira, eu sinto a presença dela o tempo todo. O tempo todo, ela está comigo. Dentro de casa, nas ruas, nos lugares, ela está sempre junto comigo. Sinto muita falta dela, assim, física. Me contento com essa presença constante dela que muitas vezes não é suficiente. Sinto também que ela está junto. Aqui dentro de casa então, nem se fala, porque cada canto, cada lugar, cada fresta tem a presença dela. Então, é isso, sou uma pessoa triste e levo as coisas da melhor maneira possível pela insistência minha, dos amigos, dos filhos, de todos. Mas é muito doloroso estar sem ela. Muito doloroso.

J: Espiritualmente, ou não, ela deve estar por aqui conosco, agora. Muito obrigado, Hugo querido. Tomara que a gente consiga fazer uma bela obra de homenagem a ela, essa presença que não se extingue.

Jf: Um grande abraço, Julio. Vamos em frente.

SOBRE ELA

Difícil. Impossível

Decifrar,

Pensando sem parar,

Loucamente, limites

Sem fim, com as noites intermináveis,

Cabeça pensante, todo tempo,

O tempo todo, criando,

Arfando, fungando,

Respingando em torno.

Quem comungou, feliz,

Os outros, pena, destino,

Perderam,

Assim é, foi.

Cômoros de Imbé.



Foto: Cristiano Bedin da Costa.

APQIO

